

# **Escola Superior de Educação João de Deus**



## **Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor**

### **O MÉTODO MÍMICO-GESTUAL DE *LEMAIRE*:**

**OS “MEIOS EDUCATIVOS *JEAN-QUI-RIT*” EM CRIANÇAS DISLÉXICAS,  
DISGRÁFICAS OU COM ATRASO NA LEITURA E NA ESCRITA**

**Liliana Lúcia Silva Santos**

**Lisboa, novembro de 2015**



# **Escola Superior de Educação João de Deus**



## **Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor**

### **O MÉTODO MÍMICO-GESTUAL DE *LEMAIRE*:**

OS “MEIOS EDUCATIVOS *JEAN-QUI-RIT*” EM CRIANÇAS DISLÉXICAS,  
DISGRÁFICAS OU COM ATRASO NA LEITURA E NA ESCRITA

**Liliana Lúcia Silva Santos**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação do Professor Doutor Jorge Manuel de Almeida Castro.

**Lisboa, novembro de 2015**

## **RESUMO**

A aprendizagem das competências da leitura e da escrita é uma das primeiras conquistas que as crianças realizam no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste âmbito é essencial conhecer e dominar todos os processos e métodos envolvidos nesta aprendizagem para a adequação do ensino e a prevenção das dificuldades de aprendizagem.

Esta Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor visa descobrir a metodologia de ensino de leitura e escrita que mais se adequa às crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na aprendizagem da leitura e escrita, valorizando os Meios Educativos *Jean-Qui-Rit* e as efetivas vantagens na sua aplicação.

Em suma é um trabalho que visa, para além de uma análise aprofundada de vários conceitos ligados à temática, expor todos os processos e métodos de iniciação à leitura e escrita existentes, bem como demonstrar a metodologia mais fiável a aplicar com os alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita e também facultar meios, recursos, estratégias e instrumentos de avaliação para trabalhar a reeducação com este tipo de discentes.

**Palavras-chave:** métodos, processos, aprendizagem, competências, leitura, escrita, dislexia, disgrafia, atraso, dificuldades, Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*

## **ABSTRACT**

The learning skills of reading and writing a long term achievements of the first children in the first place first cycle of Basic Education. In this context, it is essential to know and master all the processes involved in learning and for prevention of adequacy of teaching and learning difficulties.

This Master's Dissertation in Educational Sciences in Special Education Specialization: Cognitive Domain Motor aims to find out the methodology of teaching of writing and reading most suited to children with dyslexia, dysgraphia or with delay in reading and writing, valuing the Educational Media "*Jean-Qui-Rit*" and the actual advantages in its application.

In short is a work which aims, in addition to a thorough analysis of various concepts related athematic, exposing all the processes and methods of initiation into existing reading and Writing well as demonstrating the most reliable methodology to be applied with students dyslexic, dysgraphia or delayed in reading and writing and also provide the means, resources, strategies and assessment tools to work re-educacion with this kind of student.

**Keywords:** methods, processes, learning skills, reading, writing, dyslexia, dysgraphia, delays, difficulties, Educational Media *Jean-Qui-Rit*.

*“(...) Quando um aluno não está a progredir de acordo com os objectivos curriculares do ano que frequenta, o professor não pode «cruzar os braços» ou ficar alheio ao seu problema. E, muito menos, quando o aluno já se afastou significativamente dos objectivos curriculares propostos (...)”.*

*Correia (1999)*

*“ Os disléxicos são um numeroso grupo populacional nesta Terra. Eles estão sempre à nossa volta.*

*É a pequena que se esquece do almoço em casa pela terceira vez consecutiva, que se esquece do seu casaco, e do seu trabalho de casa.*



**"I'm worried he might be dyslexic!"**

*É aquele amigo que se perdeu no seu próprio bairro.*

*É a guia turística que continua a dizer: «Vamos para a direita, para a DIREITA!» enquanto faz o gesto para a esquerda. É o homem da caixa que não consegue fazer o troco.*

*É o jovem que vai às compras no meio de um trabalho, que não sabe por onde começar e onde acabar. É aquele que na prisão bate com a sua caneca entre as grades da cela.*

*É o homem que entre aplausos e reconhecimentos recebe o Prémio Nobel.”*

*Silva (2004)*

**"Estou preocupada que ele possa ser disléxico!"**

<http://osnossospeterpan.webs.com/dislexia.htm>

*Os disgráficos “podem ser extremamente brilhantes, capazes de excelentes ideias, porém completamente incapazes de passar para o papel o potencial de suas cabeças.”*

*Levine (s/ data)*

Fonte: <http://www.dislexia.com.br>

## **AGRADECIMENTOS**

Esta página destina-se a gratificar todos os que coadjuvaram e contribuíram para que a realização desta Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor fosse praticável e bem-sucedida.

Ao folhear este volume relembrei momentos e práticas vividas que farão parte do meu arquivo memorial. Todas as aprendizagens, experiências, orientações e opiniões constituirão um acervo autêntico que me influenciarão muito na caminhada profissional quer como docente do Ensino Básico do 1.º ciclo quer como docente de Educação Especial.

Este trabalho de investigação foi concretizado graças aos múltiplos contributos de pessoas que passarei a referir:

Gratifico os **Professores Doutores Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva, António Pedro Marques e Jorge Manuel de Almeida Castro** pela sua disponibilidade, pelo seu empenhamento e acompanhamento, e por terem tornado possível a concretização deste trabalho de investigação, com o qual me sinto valorizada. Foi um estudo que me enriqueceu deveras e me deixa uma porta aberta para novos desafios e novas descobertas futuras.

Gostaria de agradecer, aos **professores do Curso de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor do Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração de Aveiro (ISCIA)** porque me mostraram termos e ensinamentos essenciais para poder ser, não só uma boa profissional em Educação Especial, mas acima de tudo, um bom ser humano, colocando sempre à disposição dos alunos o seu saber e experiência.

Quero gratular a própria **Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo, Vila Nova de Gaia**, pois foi graças a ela que tomei conhecimento da existência dos Meios Educativos *Jean-Qui-Rit* numa sessão de Seminários dinamizada pela docente especializada **Professora Miralda Ribeiro**, quem também merece o meu grande apreço e respeito pelos seus esclarecimentos, apoio e materiais fornecidos no âmbito desta tão interessante e ativa metodologia, a qual pude aplicar junto de alguns alunos do 1.º ano de escolaridade com dificuldades ao nível da linguagem, leitura e escrita nomeadamente na Escola de Ensino Básico – 1.º Ciclo dos Altares - Biscoitos, na ilha Terceira, dos Açores, no ano letivo 2009/2010, alcançando resultados favoráveis.

Gostaria de agradecer ainda à **Biblioteca Municipal de Ovar** e à **Biblioteca Municipal de Santa Maria da Feira** por me terem recebido nas suas instalações, bem como aos **seus funcionários** pelo atendimento sempre pronto e também por me terem cedido gentilmente a consulta e requisição do material bibliográfico nomeadamente livros, enciclopédias e dicionários que, muitas vezes seguidas, solicitei.

Agradeço também aos **amigos e colegas** que, ao longo deste labor, me facultaram livros e outras publicações para consulta de informações que me deram a possibilidade de conhecer, escolher, experimentar, recolher, esclarecer dúvidas e criar sentido crítico sobre o tema em questão.

Tenho uma dívida especial para com **todas as crianças Disléxicas, Disgráficas ou com atraso na leitura e escrita** que foram o casulo desta fonte de sabedoria, bem como para com os **pais e professores de Ensino Básico do 1.º Ciclo e de Educação Especial** envolvidos neste estudo.

E à minha **família** pela paciência com que, tantas vezes, me ouviu e pelo apoio que sempre me deu, permitindo esta tese concretizar-se.

Gostaria de atribuir um agradecimento singular ao meu marido **Bruno Samuel Resende Dias Ribeiro**, um amigo, companheiro, namorado, refúgio, uma pessoa muito especial, que sempre me ajudou mais do que podia, sem nada pedir em troca... A ele muito obrigado por nos momentos mais auge de trabalho e de algum cansaço nunca ter deixado esta pessoa “cair ao charco”, por ter sido meu guia e uma força incansável.

Agradeço também a **Deus** pela força, coragem e fé que depositou, neste ser indeciso e receoso, para seguir o curso de Educação Especial. Que esta formação especializada seja a porta de saída futura de muitos docentes conscientes e humanos, e a janela aberta da felicidade para muitos seres com Necessidades Educativas Especiais.

**Por tudo!**

**O meu muito obrigada...**



## LISTA DE ABREVIATURAS

- A.C.** Antes de Cristo (era do calendário gregoriano tradicionalmente antes do nascimento de Jesus Cristo)
- APA** *American Psychological Association*
- APDIS** Associação Portuguesa de Dislexia
- CID – 10** Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a Saúde
- CIF** Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CIG** Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género
- D.C.** Depois de Cristo
- DF** Dificuldade de Aprendizagem
- DSM – IV** Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 4.<sup>a</sup> Edição
- FAR** Fonologia Articulatória
- FMRI** Ressonância Magnética Funcional
- IDA** *International Dyslexia Association*
- ITA** *Initial Teaching Alphabet*
- MECE** *Mejoramiento de la Calidad Y Equidad de la Educación* (Programa das 900 escolas)

<b>NAO</b>	Novo Acordo Ortográfico
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>NICHD</b>	<i>National Institute of Child, Health and Human Development</i>
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>QI</b>	Quociente Intelectual
<b>RMNF</b>	Ressonância Magnética Nuclear Funcional
<b>SPSS</b>	<i>Statistical Package for the Social Sciences ( Software)</i>
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>VAK</b>	Visual – Auditivo – Cinestésico

## ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	IV
ABSTRACT .....	V
AGRADECIMENTOS .....	VII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	IX
ÍNDICE GERAL .....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS .....	XVII
ÍNDICE DE TABELAS .....	XIX
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	XXIII
INTRODUÇÃO.....	25
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO OU REVISÃO DA LITERATURA .....	31
CAPÍTULO 1. LINGUAGEM.....	32
1.1. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM .....	33
1.2. CODIFICAÇÃO DA LINGUAGEM .....	36
CAPÍTULO 2. A LEITURA.....	38
2.1. ENQUADRAMENTO/ABORDAGEM HISTÓRICA .....	39
2.2. O ATO DE LER .....	41
2.3. O VALOR DA LEITURA.....	46
2.4. CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA APRENDER A LER.....	49
CAPÍTULO 3. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	52
3.1. APRENDER A LER: QUANDO E COMO? .....	53
3.1.1. A RELAÇÃO ENTRE A LINGUAGEM ORAL E ESCRITA .....	54
3.1.2. O SUCESSO DA APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA .....	55
3.1.3. A ESCOLHA DO MÉTODO DE LEITURA.....	57
3.1.4. O GRANDE OBJETIVO DA LEITURA .....	58
3.2. A AQUISIÇÃO DE HÁBITOS DE LEITURA .....	61

3.3.	LER PELAS IMAGENS .....	64
3.4.	ALGUMAS FÓRMULAS QUE LEVAM AS CRIANÇAS A DETESTAREM A LEITURA .....	65
3.5.	OS 10 MANDAMENTOS PARA CONQUISTAR UM LEITOR.....	68
3.6.	O QUE DEVE SER EVITADO NO ENSINO DA LEITURA .....	70
3.7.	A LEITURA COMO BASE DE FORMAÇÃO PESSOAL E DESENVOLVIMENTO CULTURAL .....	71
3.8.	LER NA SOCIEDADE DO AUDIOVISUAL.....	72
<b>CAPÍTULO 4. A FAMÍLIA, A ESCOLA E A LEITURA.....</b>		<b>73</b>
4.1.	A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA PROMOÇÃO DA LEITURA.....	74
4.2.	A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA LEITURA .....	77
<b>CAPÍTULO 5. A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA LEITURA .....</b>		<b>80</b>
5.1.	A COMPREENSÃO DA LEITURA .....	81
5.2.	PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA .....	83
5.3.	O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA.....	83
5.4.	FATORES DE MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA .....	88
5.5.	ATIVIDADES QUE ESTIMULAM A LEITURA.....	90
5.6.	CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS LIVROS NA EDUCAÇÃO .....	92
5.7.	ESPAÇOS DE LEITURA.....	94
<b>CAPÍTULO 6. A ESCRITA.....</b>		<b>96</b>
6.1.	ENQUADRAMENTO/ABORDAGEM HISTÓRICA .....	97
6.2.	O ATO DE ESCREVER.....	98
6.3.	A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO ESCRITA.....	100
6.4.	A PRODUÇÃO ESCRITA.....	103
6.5.	OS 5 ESTÁDIOS PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA .....	104
6.6.	CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA .....	106
6.7.	O PAPEL DOS PAIS NA PROMOÇÃO DA ESCRITA.....	108
6.8.	O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA ESCRITA .....	109

6.9.	ATIVIDADES QUE ESTIMULAM A ESCRITA .....	112
<b>CAPÍTULO 7. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NA VIDA FUTURA .....</b>		<b>115</b>
7.1.	A IMPORTÂNCIA DE SABER LER E ESCREVER NA SOCIEDADE ATUAL.....	116
7.2.	RELACIONAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA COM A LINGUAGEM .....	116
7.3.	CONDIÇÕES PARA LER E ESCREVER .....	119
<b>CAPÍTULO 8. DISLEXIA.....</b>		<b>122</b>
8.1.	EVOLUÇÃO HISTÓRICA.....	123
8.2.	CONCEITO .....	126
8.3.	CARACTERÍSTICAS, SINTOMAS E SINAIS DE ALERTA .....	130
8.4.	TIPOS.....	134
8.5.	ETIOLOGIA.....	139
8.6.	DIAGNÓSTICO .....	143
8.6.1.	CRITÉRIOS DE DIAGNÓSTICO SEGUNDO O DSM.....	146
8.7.	A DISLEXIA É UMA DOENÇA? .....	150
8.8.	TRATAMENTO .....	151
8.9.	O PAPEL DOS PAIS DAS CRIANÇAS COM DISLEXIA.....	151
8.10.	PISTAS DE PSICÓLOGOS PARA OS PAIS COM FILHOS DISLÉXICOS .....	153
8.11.	INTERVENÇÃO NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO .....	154
8.12.	IMPLICAÇÕES AO NÍVEL DA AUTOESTIMA .....	158
8.13.	ESTATÍSTICA .....	159
8.14.	EXEMPLOS DE TEXTOS ESCRITOS POR CRIANÇAS DISLÉXICAS.....	161
8.15.	A VIDA ESCOLAR DE “UMA DISLÉXICA” QUE SE TORNOU PINTORA.....	163
8.16.	AS VARIANTES DA DISLEXIA.....	164
<b>CAPÍTULO 9. DISGRAFIA .....</b>		<b>165</b>
9.1.	CONCEITO .....	166
9.2.	CARACTERÍSTICAS .....	167

9.3.	ETIOLOGIA.....	169
9.4.	CLASSIFICAÇÃO .....	170
9.5.	DIAGNÓSTICO .....	173
9.6.	AVALIAÇÃO/INTERVENÇÃO .....	173
9.7.	PREVALÊNCIA .....	174
9.8.	EXEMPLOS DE CASOS DISGRÁFICOS .....	174
<b>CAPÍTULO 10. DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA .....</b>		<b>178</b>
10.1.	DISLEXIA, DISGRAFIA E ATRASO NA LEITURA E ESCRITA .....	179
<b>CAPÍTULO 11. MÉTODOS E PROCESSOS DE INICIAÇÃO À LEITURA E ESCRITA.....</b>		<b>182</b>
11.1.	MÉTODO SINTÉTICO .....	185
11.1.1.	VARIAÇÕES DO MÉTODO SINTÉTICO.....	186
11.1.1.1.	PROCESSO ALFABÉTICO OU ABC OU SOLETRAÇÃO ANTIGA.....	186
11.1.1.2.	PROCESSO FÓNICO OU DE FONAÇÃO OU DE SOLETRAÇÃO NOVA .....	186
11.1.1.3.	MÉTODO JOÃO DE DEUS: “A CARTILHA MATERNAL” .....	187
11.1.1.4.	PROCESSO FONOMÍMICO – DE GROSSELM .....	188
11.1.1.5.	PROCESSO “BOREL-MAISONNY” (GESTUAL).....	188
11.1.1.6.	PROCESSO MEIOS EDUCATIVOS JEAN-QUI-RIT (GESTUAL) – LEMAIRE .....	188
11.1.1.7.	“MÉTODO DAS BOQUINHAS” – ALFABETIZAÇÃO E REABILITAÇÃO DOS DISTÚRBIOS DA LEITURA E ESCRITA – RENATA JARDINI .....	192
11.1.1.8.	MÉTODO FONOMÍMICO E MULTISSENSORIAL DE PAULA TELES .....	194
11.1.2.	FASES DO MÉTODO SINTÉTICO .....	196
11.2.	MÉTODO ANALÍTICO OU GLOBAL.....	198
11.2.1.	VARIAÇÕES DO MÉTODO ANALÍTICO OU GLOBAL.....	199
11.2.1.1.	MÉTODO NATURAL DE FREINET: “MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA”.....	199
11.2.1.2.	MÉTODO DAS 28 PALAVRAS .....	201
11.2.2.	ETAPAS DO MÉTODO ANALÍTICO OU GLOBAL.....	203

<b>CAPÍTULO 12. OPERACIONALIZAÇÃO DOS MÉTODOS .....</b>	<b>207</b>
12.1. MÉTODO SINTÉTICO.....	208
12.2. MÉTODO ANALÍTICO OU GLOBAL .....	209
12.3. MÉTODO ANALÍTICO-SINTÉTICO .....	210
<b>CAPÍTULO 13. ATITUDES DO PROFESSOR E DOS ALUNOS EM CADA MÉTODO .....</b>	<b>211</b>
13.1. MÉTODOS OU PROCESSOS CENTRADOS NA DECIFRAÇÃO .....	212
13.2. MÉTODOS OU PROCESSOS CENTRADOS NA DECIFRAÇÃO E APREENSÃO DO SENTIDO .....	212
13.3. MÉTODOS OU PROCESSOS CENTRADOS NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO .....	213
13.4. MAIS DO QUE UM MÉTODO! QUAL ESCOLHER? QUAL O MELHOR?.....	213
13.5. O QUE DEVERÁ O PROFESSOR FAZER?.....	215
<b>CAPÍTULO 14. Os MEIOS EDUCATIVOS <i>JEAN-QUI-RIT</i> .....</b>	<b>216</b>
14.1. O QUE SÃO? .....	218
14.2. COMO NASCERAM?.....	220
14.3. BASES PARA A APRENDIZAGEM DO LER E DO ESCREVER.....	223
14.3.1. EDUCAÇÃO DO SENTIDO VISUAL .....	224
14.3.2. EDUCAÇÃO DO SENTIDO AUDITIVO.....	224
14.3.3. EDUCAÇÃO DA FALA E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (VOZ).....	225
14.3.4. EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO E DO GESTO .....	225
14.3.5. O RITMO.....	226
14.4. MATERIAL NECESSÁRIO PARA APLICAR OS MEIOS EDUCATIVOS <i>JEAN-QUI-RIT</i> .....	227
14.5. TESTEMUNHOS DE PESSOAS QUE APLICARAM A METODOLOGIA.....	228
14.6. TESTEMUNHOS DE CRIANÇAS QUE APRENDERAM COM O MÉTODO .....	228
14.7. COM A APLICAÇÃO DOS MEIOS EDUCATIVOS <i>JEAN-QUI-RIT</i> .....	229
14.8. PSICOFISIOLOGIA .....	229
14.9. PSICOMOTRICIDADE.....	231

<b>14.10.</b>	<b>OPERACIONALIZAÇÃO DA METODOLOGIA</b> .....	<b>232</b>
<b>14.10.1.</b>	<b>PLANO DE AULA DE CANTO E GESTO</b> .....	<b>232</b>
<b>14.10.2.</b>	<b>PLANO DE AULA DE LEITURA</b> .....	<b>234</b>
<b>14.10.3.</b>	<b>PLANO DE UMA LIÇÃO DE ESCRITA GESTUAL</b> .....	<b>236</b>
<b>PARTE II – PLANIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO EXPERIMENTAL</b> .....		<b>238</b>
<b>CAPÍTULO 1. PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESES E VARIÁVEIS DE INVESTIGAÇÃO</b> .....		<b>240</b>
<b>1.1.</b>	<b>DEFINIÇÃO DO PROBLEMA</b> .....	<b>241</b>
<b>1.2.</b>	<b>OBJETIVOS DO ESTUDO</b> .....	<b>242</b>
<b>1.3.</b>	<b>HIPÓTESES DE PESQUISA</b> .....	<b>243</b>
<b>1.4.</b>	<b>VARIÁVEIS DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>245</b>
<b>CAPÍTULO 2. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO</b> .....		<b>247</b>
<b>2.1.</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>248</b>
<b>2.2.</b>	<b>DIMENSÃO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DA AMOSTRA</b> .....	<b>248</b>
<b>2.3.</b>	<b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E RECOLHA DE DADOS</b> .....	<b>249</b>
<b>2.4.</b>	<b>LIMITAÇÕES DO ESTUDO</b> .....	<b>250</b>
<b>CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DESCRITIVA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> ....		<b>251</b>
<b>3.1.</b>	<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DESCRITIVA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>253</b>
<b>CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....		<b>302</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....		<b>304</b>
<b>ANEXOS</b> .....		<b>309</b>
<b>ANEXO A – QUADRO DE AVALIAÇÃO DO GRAFISMO E DOS FATORES DO FRACASSO NA CALIGRAFIA</b> .....		<b>310</b>
<b>ANEXO B – HISTÓRIAS DA FONOMÍMICA DOS MEIOS EDUCATIVOS JEAN-QUI-RIT</b> .....		<b>312</b>
<b>ANEXO C – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO</b> .....		<b>318</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Dois tipos de Dislexia: Dislexia adquirida e Dislexia desenvolvimental ou evolutiva. ....	135
<b>Figura 2</b> – Os subtipos da Dislexia Adquirida. ....	135
<b>Figura 3</b> – As três áreas de funcionamento do cérebro, no hemisfério esquerdo, durante o processo da leitura. ....	140
<b>Figura 4</b> – Funcionamento do hemisfério esquerdo do cérebro de uma pessoa sem Dislexia, durante a leitura, ativa as três áreas. ....	141
<b>Figura 5</b> – Funcionamento do hemisfério esquerdo do cérebro de uma pessoa com Dislexia durante a leitura. ....	141
<b>Figura 6</b> – Criança de 8 anos que frequenta o 2.º ano de escolaridade. ....	161
<b>Figura 7</b> – Crianças de 8 e 9 anos que frequentam o 3.º ano de escolaridade. ....	162
<b>Figura 8</b> - Criança de 9 anos que frequenta o 4.º ano de escolaridade. ....	163
<b>Figura 9</b> – Criança de 11 anos que frequenta o 5.º ano de escolaridade. ....	163
<b>Figura 10</b> – Dois tipos de Disgrafia: Disgrafia adquirida e Disgrafia desenvolvimental ou evolutiva. ....	171
<b>Figura 11</b> – Os Subtipos da Disgrafia Adquirida. ....	172
<b>Figura 12</b> – Os subtipos da Disgrafia Desenvolvimental ou Evolutiva. ....	172
<b>Figura 13</b> – Exemplo de Disgrafia (Antunes, 2009) ....	174
<b>Figura 14</b> – Ditado de uma aluna de 9 anos a frequentar o 3.º ano de escolaridade (Castro e Gomes, 2000). ....	175
<b>Figura 15</b> – Ditado de um aluno com 12 anos, a frequentar o 3.º ano de escolaridade (Castro e Gomes, 2000) ....	176
<b>Figura 16</b> – Tipos de Dificuldades de Aprendizagem. ....	180
<b>Figura 17</b> - Esquema exemplificativo das fases do método sintético. ....	185
<b>Figura 18</b> – Esquema exemplificativo dos Meios Educativos <i>Jean-Qui-Rit</i> . ....	189
<b>Figura 19</b> – Exemplo do trabalho realizado com o ritmo, cantarolando a música tradicional portuguesa “O nosso galo é bom cantor”. ....	190

<b>Figura 20</b> – Resumo ilustrativo das fases dos Meios Educativos <i>Jean-Qui-Rit</i> .....	191
<b>Figura 21</b> – Fotos ilustrativas das “boquinhas”.....	194
<b>Figura 22</b> – A etapa das aquisições globais.....	204

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Distribuição dos inquiridos por género .....	254
<b>Tabela 2</b> – Distribuição dos inquiridos por grupo etário. ....	255
<b>Tabela 3</b> – Habilitações académicas dos inquiridos. ....	256
<b>Tabela 4</b> – Situação profissional dos inquiridos.....	257
<b>Tabela 5</b> – Distribuição dos inquiridos por tempo de serviço .....	258
<b>Tabela 6</b> – Distribuição dos inquiridos quanto à especialização em Educação especial. ....	259
<b>Tabela 7</b> – Distribuição dos inquiridos relativamente ao tempo de serviço em Educação Especial.....	260
<b>Tabela 8</b> – Distribuição dos inquiridos quanto à necessidade de formação em Educação Especial.....	261
<b>Tabela 9</b> – Distribuição dos inquiridos por conhecimento do Decreto-Lei 3/2008 de 07 de janeiro.....	262
<b>Tabela 10</b> – Distribuição dos inquiridos relativa ao método ou processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita.....	263
<b>Tabela 11</b> – Distribuição dos inquiridos quanto à presença de alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita na sala de aula. ....	265
<b>Tabela 12</b> – Distribuição dos inquiridos quanto à metodologia mais fiável para os alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita. ....	266
<b>Tabela 13</b> – Distribuição dos inquiridos quanto ao conhecimento dos “Meios Educativos <i>Jean-Qui-Rit</i> ”.....	269
<b>Tabela 14</b> – Distribuição dos inquiridos quanto aplicação dos “Meios Educativos <i>Jean-Qui-Rit</i> ” em crianças com Necessidades Educativas Especiais e/ou com acentuadas dificuldades de aprendizagem.....	270
<b>Tabela 15</b> – Distribuição dos inquiridos quanto à obtenção de formação na metodologia. ....	271
<b>Tabela 16</b> – Distribuição dos inquiridos quanto ao tempo de serviço que possuem com a metodologia.....	271
<b>Tabela 17</b> – Distribuição dos inquiridos quanto ao modo como classificam a metodologia. ....	273
<b>Tabela 18</b> – Distribuição dos inquiridos quanto ao que pensam sobre as crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso nas competências da leitura e da escrita sentirem	

enorme prazer, satisfação e agrado nas aulas com os “Meios Educativos <i>Jean-Qui-Rit</i> ”.	274
<b>Tabela 19</b> – Distribuição dos inquiridos quanto ao que pensam sobre o jogo, as histórias, a música, as poesias, a expressão corporal, o movimento e a dramatização oferecerem à criança disléxica, disgráfica ou com atraso na leitura ou escrita, um leque de oportunidades que a enriquecem culturalmente e lhe darão imensa alegria e desenvoltura no seu percurso escolar.	275
<b>Tabela 20</b> – Distribuição dos inquiridos relativamente ao que pensam sobre os “Meios Educativos <i>Jean-Qui-Rit</i> ” irem ao encontro da psicologia e da aprendizagem integral da criança, respeitando as suas necessidades, aspirações e interesses.	276
<b>Tabela 21</b> – Distribuição dos inquiridos quanto ao grau de concordância ou discordância relativamente à metodologia explorar as cinco competências da Língua Portuguesa. ...	277
<b>Tabela 22</b> – Distribuição dos inquiridos quanto à concordância ou discordância sobre os “Meios Educativos <i>Jean-Qui-Rit</i> ” ser uma potencial metodologia de leitura e escrita para o sucesso dos alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na aquisição daquelas competências.	278
<b>Tabela 23</b> – Distribuição dos inquiridos quanto ao grau de concordância ou discordância quando se afirma que com esta metodologia os alunos dão menos erros ortográficos..	279
<b>Tabela 24</b> – Distribuição dos inquiridos quanto à concordância ou discordância da metodologia alcançar mais atenção, estímulo e melhores resultados na aprendizagem da leitura e escrita.	280
<b>Tabela 25</b> – Afirmação 1- A dislexia significa ter dificuldade em aprender a ler.	283
<b>Tabela 26</b> – Afirmação 2 - As crianças que têm dislexia não conseguem aprender a ler.	283
<b>Tabela 27</b> – Afirmação 3 - As crianças têm dislexia da mesma forma que têm olhos castanhos ou verdes ou que são baixas ou altas – nascem assim.	284
<b>Tabela 28</b> – Afirmação 4 - A dislexia provém de um vírus.	284
<b>Tabela 29</b> – Afirmação 5 - A dislexia é uma desordem de foro neurológico, caracterizada por constantes inversões de letras e palavras.	285
<b>Tabela 30</b> – Afirmação 6 - A dislexia é causada pela falta de interesse, motivação, esforço ou vontade e tem a ver com a acuidade visual ou auditiva.	285
<b>Tabela 31</b> – Afirmação 7 - As origens da dislexia ainda não são bem conhecidas/definidas.	286

<b>Tabela 32</b> – Afirmação 8 - A dislexia é uma dificuldade de aprendizado da linguagem: em leitura, soletração, escrita, linguagem expressiva ou recetiva, razão e cálculo matemáticos, como na linguagem corporal e social.....	286
<b>Tabela 33</b> – Afirmação 9 - A dislexia é induzida mais pelo ambiente (problemas familiares, divórcio de pais, negligência ou abuso) do que por fatores neurológicos. ....	287
<b>Tabela 34</b> – Afirmação 10 - A criança disléxica apresenta, com frequência, uma capacidade intelectual normal ou, por vezes, acima da média. ....	287
<b>Tabela 35</b> – Afirmação 11 - Os disléxicos podem estar comprometidos gravemente no traçado de letras e números, cometem erros graves, omitem, acrescentam ou invertem letras e sílabas.....	288
<b>Tabela 36</b> – Afirmação 12 - Os disléxicos têm dificuldade espacial que se revela na falta do domínio do traçado da letra, subindo e descendo a linha demarcada para a escrita.	288
<b>Tabela 37</b> – Afirmação 13 - Os alunos com dislexia também apresentam <i>deficit</i> de atenção/hiperatividade. ....	289
<b>Tabela 38</b> – Afirmação 14 - A comunicação entre o professor e os pais de um aluno com dislexia é fundamental para o processo de aprendizagem e o sucesso da criança. ....	289
<b>Tabela 39</b> – Afirmação 15 - Estabelecer objetivos pessoais promove a motivação do aluno disléxico, ensina-o a ser responsável e mantém o docente informado dos seus progressos.....	290
<b>Tabela 40</b> – Afirmação 16 - É benéfico ler histórias, em voz alta, às crianças disléxicas. ....	290
<b>Tabela 41</b> – Afirmação 17 - As rimas e as canções são extremamente atrativas e constituem uma excelente forma de os disléxicos aprenderem as letras. ....	291
<b>Tabela 42</b> – Afirmação 18 - As crianças com dislexia devem trabalhar em grupo. ....	291
<b>Tabela 43</b> – Afirmação 19 - Envolvendo e recorrendo aos sentidos da visão, audição e do tato, os disléxicos podem aprender melhor. ....	292
<b>Tabela 44</b> – Afirmação 20 - A disgrafia é caracterizada por problemas com a linguagem escrita, que dificulta a comunicação de ideias e de conhecimentos através desse canal de comunicação. ....	292
<b>Tabela 45</b> – Afirmação 21 - Os disgráficos também podem ter dificuldades em matemática. ....	293

<b>Tabela 46</b> – Afirmação 22 - Há disgráficos que cometem erros e borrões que quase não deixam possibilidade de leitura para a sua escrita cursiva, mas eles mesmos são capazes de ler o que escreveram.....	293
<b>Tabela 47</b> – Afirmação 23 - Os disgráficos experimentam frequentemente, em diferentes graus, a sensação de insegurança e desequilíbrio com relação à gravidade, desde a infância.....	294
<b>Tabela 48</b> – Afirmação 24 - Os disgráficos possuem atrasos no desenvolvimento da marcha: dificuldades em subir e descer escadas, ao andar sobre bases em desnível ou em balanço, ao tentar aprender a andar de bicicleta, no uso de tesouras, ao amarrar os cordões dos sapatos, jogando ou apanhando uma bola. ....	294
<b>Tabela 49</b> – Afirmação 25 - As causas mais habituais da disgrafia são de origem motora. ....	295
<b>Tabela 50</b> – Afirmação 26 - Os disléxicos e os disgráficos são alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e deverão ser referenciados e mantidos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008.....	295

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Caracterização da amostra referente ao género.....	254
<b>Gráfico 2</b> – Caracterização da amostra quanto à faixa etária.....	255
<b>Gráfico 3</b> – Caracterização da amostra quanto às habilitações académicas. ....	256
<b>Gráfico 4</b> – Caracterização da amostra quanto à situação profissional. ....	257
<b>Gráfico 5</b> – Caracterização da amostra relativamente ao tempo de serviço no Ensino Básico do 1.º Ciclo. ....	258
<b>Gráfico 6</b> – Caracterização da amostra quanto à especialização em Educação Especial. ....	259
<b>Gráfico 7</b> – Caracterização da amostra relativamente ao tempo de serviço em Educação Especial.....	260
<b>Gráfico 8</b> – Caracterização da amostra quanto à necessidade de formação em Educação Especial.....	261
<b>Gráfico 9</b> – Caracterização da amostra respeitante ao conhecimento da legislação de Educação Especial (Decreto-Lei 3/2008 de 07 de Janeiro). ....	262
<b>Gráfico 10</b> – Caracterização da amostra relativa ao método ou processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita que esta aplica ou aplicou com os alunos do 1.º ano. ....	263
<b>Gráfico 11</b> – Presença de alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita na sala de aula.....	265
<b>Gráfico 12</b> – Metodologia mais fiável com disléxicos, disgráficos ou com alunos que possuem atraso na leitura e escrita.....	266
<b>Gráfico 13</b> – Caracterização da amostra referente ao conhecimento dos “Meios Educativos <i>Jean-Qui-Rit</i> ”.....	269
<b>Gráfico 14</b> - Caracterização da amostra no que concerne à aplicação dos “Meios Educativos <i>Jean-Qui-Rit</i> ” em crianças com Necessidades Educativas Especiais e/ou com acentuadas dificuldades de aprendizagem.....	270
<b>Gráfico 15</b> – Caracterização da amostra quanto à formação recebida no âmbito dos “Meios Educativos <i>Jean-Qui-Rit</i> ”.....	271

<b>Gráfico 16</b> – Caracterização da amostra relativa à quanto tempo aplica os “Meios Educativos <i>Jean-Qui-Rit</i> ” .....	272
<b>Gráfico 17</b> – Representação Gráfica relativa à afirmação 8 da parte II do questionário.	273
<b>Gráfico 18</b> – Representação Gráfica relativa à afirmação 9 da parte II do questionário.	274
<b>Gráfico 19</b> – Representação Gráfica relativa à afirmação 10 da parte II do questionário. .....	275
<b>Gráfico 20</b> – Representação Gráfica relativa à afirmação 11 da parte II do questionário. .....	276
<b>Gráfico 21</b> – Representação Gráfica relativa à afirmação 12 da parte II do questionário. .....	277
<b>Gráfico 22</b> – Representação gráfica relativa à afirmação 13 da parte II do questionário. .....	278
<b>Gráfico 23</b> – Representação Gráfica relativa à afirmação 14 da parte II do questionário. .....	279
<b>Gráfico 24</b> – Representação Gráfica relativa à afirmação 15 da parte II do questionário. .....	280



## **INTRODUÇÃO**

O saber ler é uma das aprendizagens mais importantes porque é a chave de acesso a todos os outros saberes.

A leitura e a escrita são formas do processamento linguístico. Aprender a ler, embora seja uma competência complexa, é relativamente fácil para a maioria das pessoas. Contudo, há um número significativo de pessoas que, apesar de possuir um nível de inteligência médio ou superior, manifesta dificuldades na sua aprendizagem.

Até há bem poucos anos, a origem desta dificuldade era desconhecida, uma incapacidade invisível, um mistério que criou mitos e preconceitos, criticando as crianças, os jovens e os adultos que não a conseguiam ultrapassar.

A Declaração de Salamanca aprovada, em Junho de 1994, pelos representantes de noventa e dois governos (entre os quais o de Portugal) e vinte organizações internacionais, preconiza uma Escola Inclusiva, ou seja, uma escola para todos os indivíduos, sem exceção. Com esta Declaração, o grande desafio das escolas consiste em ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Cada criança é um ser único e diferente, com características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. A intervenção educativa deve ser planificada e implementada, respeitando sempre a vasta diversidade destas particularidades e necessidades. Assim sendo, as escolas devem promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, conjugando a sua atividade com as estruturas de educação pedagógica e encaminhando-os ao sucesso educativo.

O professor não pode estabelecer limites. Quem ensina não consegue fazer antevisões do que será alcançado por cada aluno. Há sempre mais qualquer coisa a aprender...

As Necessidades Educativas Especiais (NEE) podem significar que o aluno tem dificuldades em:

- ✓ ler, escrever, trabalhar com números ou compreender a informação;
- ✓ exprimir-se ou compreender o que os outros estão a dizer;
- ✓ fazer amizades ou relacionar-se com os adultos;
- ✓ ter um comportamento adequado na escola;
- ✓ qualquer tipo de necessidade sensorial ou física que o afete nas tarefas diárias da escola.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais podem precisar e têm o direito a receber apoios adequados para conseguirem desenvolver as suas capacidades, visando a sua integração total na sociedade, com o máximo grau de autonomia possível, num ambiente escolar inclusivo.

A aprendizagem da leitura e da escrita é uma das primeiras conquistas que as crianças realizam no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Conhecer os processos envolvidos nesta aprendizagem é fundamental para a adequação do ensino e para a prevenção das dificuldades de aprendizagem nesta área.

A Dislexia é uma designação muito usada para aludir uma dificuldade na aprendizagem da leitura, sentida por alguns alunos. No entanto é constantemente confundida com outras dificuldades de aprendizagem ou, até mesmo, com preguiça.

Na Europa não há uma base legal comum que apoie as crianças disléxicas e disgráficas ou com atraso na aquisição das competências da leitura e escrita. A grande maioria continua sem ser diagnosticada e sem beneficiar de uma intervenção especializada. No nosso país aplica-se o Decreto-lei n.º3/2008, de 7 de janeiro às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o qual abrange e insere estas crianças, mas não faz qualquer referência relativamente à metodologia reeducativa a adotar.

Fazendo referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde conhecida como CIF (2003) cujo objetivo geral é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde, esta insere a Dislexia no capítulo 1 – “Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos” e no subcapítulo “aprendizagem básica: aprender a ler (d140) e aprender a escrever (d145)”.

A escola atual deve continuar a lutar contra o fracasso escolar, diminuindo as desigualdades, valorizando o capital cultural de cada aluno e promovendo competências que lhe possibilitem a integração social.

Esta Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor analisa detalhadamente os múltiplos conceitos ligados à temática da Dislexia e Disgrafia, faculta metodologias, meios, recursos, estratégias e instrumentos de avaliação para trabalhar a reeducação nas áreas com perturbação.

Com este trabalho de investigação propomos mostrar os resultados dos recentes estudos sobre a Dislexia e Disgrafia, apresentar as diversas metodologias de ensino da leitura e escrita existentes ao dispor dos professores do Ensino Básico do 1.º Ciclo e de Educação

Especial e descobrir aquela que melhor se coaduna com alunos que possuem perturbações nestas competências. É nosso intuito contribuir para um conhecimento atualizado destas perturbações, sensibilizar para os sinais de alerta destas dificuldades, possibilitar a avaliação e intervenção precoce e prevenir o insucesso destes alunos.

“Para compreender uma criança temos de voltar ao país das memórias, reviver o que ficou para trás, habitar de novo medos de que nos esquecemos. Olhar com olhos de espanto, chamar filha a uma boneca, e replicar o milagre da criação, dando-lhe voz. Para a compreender temos de voltar a pele do avesso, reduzir a dimensão do corpo na medida inversa em que cresce o sentimento. Cada criança é uma história por contar. Por vezes, o Capuchinho Vermelho perde-se no bosque e não há beijo que resgate a Bela Adormecida. Para muitas crianças, a sua história pode não terminar bem, e não viverem felizes para sempre” (Antunes, 2009).

Cabe aos pais, professores, psicólogos ou médicos batalhar para que a história de cada criança tenha um final feliz e não deixar que o “Espelho Mágico” diga-lhe que há alguém mais belo do que ela.

A ideia deste estudo é fruto de uma preocupação nossa sobre os problemas que se levantam à volta da iniciação da leitura e da escrita, nomeadamente qual a metodologia mais fiável a aplicar quando nos deparamos diante de uma turma de 1.º ano de escolaridade ou de alunos com perturbações linguísticas.

Na Escola Superior de Educação *Jean Piaget* deram-nos a conhecer diversos métodos e processos sintéticos, analíticos ou globais e analítico-sintéticos a utilizar com alunos de 1.º ano, tomando conhecimento da existência dos “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” numa sessão de Seminários realizada por uma docente especializada. Como tal, achamos esta metodologia francesa interessante e ativa para ensinar os alunos a ler e a escrever. Pareceu-nos ser uma metodologia que incentivava as crianças para a aprendizagem de uma forma divertida. Como os alunos nesta idade manifestam uma elevada disponibilidade física e mental no momento da abordagem das expressões e este método está relacionado com isso, certamente revelará neles, uma enorme atenção, concentração e entusiasmo.

Assim sendo, optamos por inquirir os docentes de 1.º ciclo e de Educação Especial sobre esta metodologia. Mediante este estudo esperamos encontrar respostas relativamente a essa metodologia que nos satisfaçam no futuro e, principalmente, que incentive os alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita e os ajude a ultrapassar as dificuldades neste âmbito. Desta forma, enquanto docentes conscientes do dever profissional de ensinar, pretendemos adquirir o mais vasto leque de experiências que nos permitam superar as dificuldades de iniciação da leitura e da escrita nos alunos. Assim, o recurso a esta metódica acompanhada de canções infantis com movimentos, histórias contadas e

dramatizadas, sendo cada fonema apresentado e associado a um gesto específico poderá ser uma boa estratégia que gostaríamos de testar, com o intuito de contribuir para uma melhor prática e desempenho das funções de docente; transformando o atraso ou dificuldades nas competências iniciais do processo de aprendizagem em algo de agradável.

Procederemos fundamentalmente a uma análise documental recorrente sobre a pesquisa realizada acerca da Leitura, Escrita, Dislexia, Disgrafia e dos Meios Educativos *Jean-Qui-Rit* e ainda a uma análise audiovisual (imagens, ilustrações, fotos, esquemas). Esta ilustra mais evidentemente o que lemos, observamos, pesquisamos e assimilamos.

Neste sentido, ao folhearem as páginas desta tese de investigação podem verificar que esta apresenta-se estruturada em duas grandes partes, organizadas da seguinte forma:

Numa primeira fase é apresentado o trabalho (a introdução), onde constam alusões ao enquadramento teórico e prático, referindo a pertinência deste estudo, a importância do tema e sua relevância, os objetivos propostos e ainda a sua estruturação.

A primeira parte do trabalho que constitui o enquadramento temático, ou seja, a revisão da literatura encontra-se dividida em catorze capítulos: No primeiro capítulo aborda-se o conceito de linguagem; o segundo capítulo é relativo ao termo “leitura”, em que é feita uma abordagem do conceito segundo diferentes perspectivas ou definições de autores; no terceiro capítulo é explorada a importância da leitura no desenvolvimento da criança; num quarto capítulo é apresentada a relação que a família e a escola têm na aquisição da leitura; no quinto capítulo, faz-se uma abordagem à aprendizagem e ao ensino da leitura; no sexto capítulo é definido o conceito “escrita” e apresenta-se diversas perspectivas ou definições de autores; no sétimo capítulo é feita a interceção dos dois conceitos (leitura e escrita) na vida futura e a sua relação com a linguagem; no oitavo é desmistificado o conceito de Dislexia, sua evolução histórica, características e sinais de alerta, causas, estatística e diagnóstico; no nono é definido o conceito de Disgrafia, indicando as suas características, causas, consequências, tipos, avaliação e intervenção; no décimo capítulo falamos, especificamente, das dificuldades e atraso na aquisição das competências da leitura e escrita; no décimo primeiro, décimo segundo e décimo terceiro capítulos é feita uma breve análise a todos os processos e métodos de iniciação da leitura e escrita existentes ao dispor dos docentes, referindo como se operacionaliza os métodos e qual o seu tipo de ensino, sendo também expostas as atitudes do professor e dos alunos correspondentes a cada metodologia de ensino, explicando qual aquele que é mais eficaz e que o professor deve escolher para aplicar com os seus alunos, e por fim, no décimo

quarto capítulo referimo-nos, de uma forma pormenorizada, ao processo “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” como sendo a metodologia mais eficiente e a preferida pelos alunos na aprendizagem da leitura e escrita, sendo também a recomendada para crianças com Dislexia, Disgrafia ou atraso naquelas competências.

Na segunda parte, de cariz prático e empírico apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada, começando por definir a problemática em estudo: **“Qual será o método ou processo de ensino/aprendizagem com mais eficácia na aquisição da leitura e escrita em alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso nestas competências?”**, os seus objetivos, as suas hipóteses e as respetivas variáveis que conduziram a investigação. Justificamos a metodologia utilizada (inquérito por questionário constituído na sua maioria por questões fechadas, contendo ainda uma questão de índole aberta e outra semiaberta), o tipo de amostra e as escolhas tomadas. Esclarecemos também o modo como foi operacionalizada a recolha de dados.

De seguida apresentamos, comparamos e discutimos os resultados obtidos nos inquéritos, resultados esses que, por sua vez, serão analisados, possibilitando retirar-se ilações. Nesta parte do trabalho, o nosso objetivo geral é verificar se os docentes conhecem e utilizam os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” com os alunos com NEE, especificamente com alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita nos primeiros anos do ensino, constatável através dos dados obtidos, como proposta metodológica pedagógica fulcral, sendo capaz de dar resposta às necessidades, interesses, desejos e aspirações dos alunos com grande entusiasmo, alegria, prazer e espontaneidade.

Por último, já no final do trabalho são aferidas considerações conclusivas do presente estudo.

Concluimos o trabalho com a apresentação das referências bibliográficas e *Webgráficas* correspondentes à pesquisa efetuada para a realização deste trabalho, sendo estas adaptadas às regras da *American Psychological Association* (APA), uma vez que são as mais utilizadas na área das ciências naturais e sociais.

Já mesmo na reta final são disponibilizadas algumas ferramentas ou documentos que enriquecem o trabalho para consulta (Anexos).

Em suma, revisão da literatura, recolha de dados através de inquérito, observações cuidadas, pesquisas, registo escrito e pictográfico foram algumas das formas que utilizamos para poder realizar todo este trabalho investigativo. Além disso, houve cuidado em contactar e pesquisar diferentes e variadas obras literárias bem como o recurso à

internet. Apresentada a estrutura do trabalho pretende-se de algum modo contribuir através da elaboração deste estudo, para uma prática pedagógica de qualidade, consciente da importância que esta adquire no desenvolvimento integral da criança com Dislexia, Disgrafia ou atraso na aquisição da leitura e escrita.

Findando, convém referir que, a elaboração deste projeto de investigação é de autoria pessoal e a sua composição escrita obedece o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa que vigora no nosso país desde 13 de Maio de 2009.

# *PARTE I*

*Enquadramento Teórico ou Revisão da Literatura*





## 1.1. Desenvolvimento da Linguagem

A linguagem desenvolve-se durante toda a vida do indivíduo.

Alguns autores defendem que a linguagem é fruto de uma aprendizagem apoiada em mecanismos de associação, imitação e reforço, estando o seu desenvolvimento dependente de estímulos e reforços ambientais. Outros consideram a linguagem como fenómeno humano, natural e espontâneo, dependente, em grande parte, de capacidades inatas. Finalmente, ainda outros afirmam que o desenvolvimento da linguagem é um processo em que intervém tanto os fatores ambientais como os processos cognitivos de assimilação e de transformação (cf. Lerner, 1988 cit. por Rebelo, 1993). Contudo, a linguagem adquire-se de modo gradual e o seu desenvolvimento por três fases:

- ✓ Período pré-verbal (0-12 meses de idade)
- ✓ Período verbal básico (de 1 a 5 anos)
- ✓ Desenvolvimento linguístico (após os 5 anos).

O período pré-verbal ou de pré-elocução corresponde ao desenvolvimento linguístico do primeiro ano de vida da criança, quando esta emite sons não identificáveis com palavras. É a fase em que o bebé desenvolve-se anatómica, neurofisiológica, cognitiva e socialmente, em que produz formas linguísticas próprias, não convencionais para o grupo linguístico a que pertence.

No período verbal básico, a criança já adquiriu capacidades de discriminação de sons, vogais e consoantes e de alguns elementos silábicos de sons linguísticos. Assim sendo, nesta fase é capaz de distinguir sons do falar e do não-falar e de diferenciar e utilizar padrões de expressão e de acentuação. Adquiriu alguma maturidade compreensiva e de produção de sons que se manifesta na linguagem que utiliza: desde sons isolados a sequências dos mesmos, desde a utilização de vogais alongadas à combinação destas com consoantes. Neste período, a sua compreensão e produção linguísticas aumentam.

Entre o ano e meio e os quatro anos de idade, “a criancinha conhece um desenvolvimento considerável na aptidão fonológica. Partindo de um vocabulário reduzido, de aproximadamente cinquenta palavras, a criança passa de frases de uma só palavra, de forma fonológica muito simples a frases de palavras múltiplas, com um grau relativamente alto de inteligibilidade” (cf. Menyuk, Menn e Silber, 1988 cit. por Rebelo). Ou seja, a sua “aptidão fonológica aumenta, graças ao crescimento na aptidão para produzir sons próprios de adultos e para combiná-los em estruturas fonológicas mais complexas” (Ingram, 1988 cit. por Rebelo, 1993).

O vocabulário da criança é inicialmente muito reduzido. As primeiras palavras que a criança pronuncia são curtas, de uma ou duas sílabas, geralmente de uma consoante e uma vogal, por exemplo, “ma”, “pa”, “bo”, “mama”, “papa”, “baba”. A criança, rapidamente, começa a produzir muitas palavras, de estrutura simples, dispondo-as em frases.

Dos dois aos três anos, aumenta o seu vocabulário, que pode atingir 400 ou mais palavras. Consegue formar frases de três ou mais vocábulos, com sujeito, verbo e complemento. A pouco e pouco utiliza diversas espécies de frases, através de histórias, versos, canções e jogos de palavras (cf. Roe, 1971; Griffiths, 1988 cit. por Rebelo, 1993).

Segundo Peters (1988 cit. por Rebelo, 1993), por mais simples que seja a linguagem da criança, a combinação de palavras “tem uma forte componente semântica”. No início, a criança aplica uma sintaxe informal que, aos poucos e poucos, se baseia numa sintaxe formal, semelhante ao dos adultos. Nesta fase, a criança tem consciência de como se formam as palavras e de como se faz a correspondência de género, número e tempos, são capazes de fazer análises morfológicas e extrair determinadas regras de formação de palavras (cf. Derwing e Baker, cit. por Rebelo, 1993). Adquirem ainda e empregam pronomes pessoais, o que “implica controlo de uma série de distinções pragmáticas, semânticas, sintáticas e morfológicas” (Chiat, 1988 cit. por Rebelo, 1993).

Nestas idades, as crianças “não têm qualquer problema com a formação que os pronomes desempenham no falar” (Chiat, 1998 cit. por Rebelo, 1993).

Por volta dos quatro anos de idade, a criança usa já referências temporais, com advérbios de tempo e formas verbais diversas (cf. Weist, 1988 cit. por Rebelo, 1993), verificando-se assim desenvolvimentos cognitivos na sua evolução conceptual. Neste estágio, aparecem formas modais linguísticas nomeadamente o emprego de verbos auxiliares tais como “ter”, “haver”, “estar” e de frases no imperativo, conjuntivo, condicional, umas afirmativas ou negativas, outras interrogativas ou exclamativas; empregam ainda adjetivos, substantivos e afixos que indicam possibilidade, necessidade, obrigação, intenção.

Pensamos poder afirmar que, durante este estágio, a criança com desenvolvimento linguístico normal compreende e utiliza basicamente todas as formas de expressão, próprias da sua língua materna, demonstrando ter um desenvolvimento suficiente dos vários níveis linguísticos: o fonético, o morfológico, o sintático e o semântico.

Contudo, a rapidez, a qualidade e a quantidade deste desenvolvimento variam de criança para criança e dependem de diversos fatores.

Aos três anos de idade, o vocabulário da criança ultrapassa já as 1000 palavras, aos quatro anos aproxima-se das 2000 e aos seis anos e meio chega a atingir as 2600 palavras (cf. Roe, cit. por Rebelo, 1993). A criança pronuncia e utiliza os sons e as sílabas das palavras mais complexas de forma mais correta e utiliza formas e tempos verbais em frases mais complicadas. Ela passa a utilizar com mais regularidade artigos, pronomes, advérbios e preposições nas suas expressões, tomando consciência da existência e da importância dos vários estilos linguísticos.

Relativamente ao terceiro estágio – Desenvolvimento linguístico (após os cinco anos de idade) – surgem mudanças fundamentais do desenvolvimento da sua linguagem, quer quanto à construção complexa de frases, quer quanto às categorias mais simples ao nível morfológico-lexical, como por exemplo os atributos.

Depois dos cinco anos, evolui muito ao nível cognitivo, social e linguístico: adquire um discurso mais sofisticado, funcional, descobrindo os vários grupos que as palavras tomam no contexto em que se encontram ou inserem, isto é, as suas funções são múltiplas: a sua competência comunicativa e de compreensão de metáforas, anedotas e trocadilhos de palavras; o seu vocabulário, a entoação e compreensão de estruturas subjacentes à sintaxe, gradualmente mais complexa, desenvolvem-se. Após esta idade dá-se:

“uma passagem gradual dos sistemas justapostos, unifuncionais e homónimos a sistemas plurifuncionais de opções relevantes para modelar significado – o que representa uma característica geral importante do desenvolvimento da frase – substantivo e, provavelmente, da frase-verbo, depois dos cinco anos de idade” (Karmiloff-Smith, cit. por Rebelo, 1993).

Tendo em conta esta autora, a idade dos cinco anos simboliza o início de uma nova etapa de desenvolvimento da linguagem,

“por causa da mudança funcional gradual, que parte do uso de categorias linguísticas no processamento de frases justapostas para o seu emprego como organizadoras de texto coerente e coeso. A idade dos oito anos representa o início de uma etapa posterior que se deve à capacidade da criança com mais de oito anos em lidar abstratamente com linguagem”.

Quando a criança entra para a escola, aprende a ler e a escrever, aprendizagem esta, que no ponto de vista de Smith (1988 cit. por Rebelo, 1993) depende do desenvolvimento linguístico que a criança adquiriu anteriormente na comunidade em que vive. Apesar da criança ter adquirido já uma grande parte do léxico verbal de adulto, exprimindo bem a fala do adulto, ela, na escola vai melhorar e adquirir novas formas de linguagem, mais rica, cara, complexa e sofisticada. Ao iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, na escola, a criança promove uma “consciência linguística”, provavelmente já adquirida anteriormente (Taylor e Taylor, 1983, cit. por Rebelo, 1993) faz da sua linguagem objeto de estudo,

analisando e sintetizando sons, letras e palavras, conhecendo as suas funções e as formas corretas da sua expressão.

A aprendizagem da leitura e da escrita tem em conta o conhecimento dos aspetos morfológicos, sintáticos e semânticos da língua. Estes aspetos permitem à criança melhorar e aprofundar as suas competências linguísticas, conduzindo-a a identificar a natureza e a função das palavras, o seu papel nas frases e o seu significado, tendo em conta o texto e o contexto. À medida que a criança avança na aprendizagem da leitura e da escrita, ela conhece cada vez melhor a sua língua, familiarizando-se com as construções gramaticais e literárias múltiplas, praticando-as e inserindo-as no seu repertório oral e escrito. Assim, ler e escrever são a forma eficaz de adquirir uma linguagem psicolinguisticamente complexa e rica. É, sem dúvida alguma, durante o tempo escolar que se dá o maior desenvolvimento linguístico na vida do ser humano, desenvolvimento este que se reflete na compreensão de todas as frases e textos e no uso da linguagem oral e escrita, tendo em conta as regras gramaticais aprendidas/interiorizadas que se vão aplicando numa grande diversidade de textos e orações. Este desenvolvimento, primeiramente, é adquirido informalmente pela criança no seio da família e da comunidade em que se insere, acabando por se prolongar formalmente, na escola, enriquecendo, deste modo, a linguagem do indivíduo ao longo da vida (cf. Perera, 1988 cit. por Rebelo, 1993).

## **1.2. Codificação da linguagem**

Cada grupo linguístico existente codifica, à sua maneira, a linguagem que utiliza. Fá-lo através de convenções, de tipo auditivo-verbal e de tipo visual.

As convenções de tipo auditivo-verbais correspondem ao conjunto de fonemas característicos da língua. Elas determinam o número e a espécie de sons de cada palavra, a sua sequência e o grau de sonoridade e intensidade com que são pronunciados, assim como também a entoação, a acentuação, a interrogação e a afirmação que dão e alteram os significados das palavras e das frases; a forma como os sons vocálicos, consonânticos nasais e outros se interligam nas palavras e os aspetos morfológicos e sintáticos que também regulam palavras e frases.

As convenções visuais dizem respeito aos sinais gráficos, ao sistema de escrita usado na representação da linguagem oral (as formas das letras maiúsculas e minúsculas impressas

e manuais; as suas funções; os sinais de acentuação; pausas; contrações; interrogações; afirmações; exclamações, etc.).

A linguagem oral e escrita têm características próprias que as distinguem uma da outra. Contudo, ambas fazem parte do mesmo sistema de comunicação humana e relacionam-se mutuamente de forma íntima.

Quanto à aprendizagem destes dois tipos de linguagem concretizam-se em momentos diferentes. Portanto, enquanto a linguagem verbal é comum a todos os seres humanos e a sua aprendizagem começa a realizar-se praticamente desde o nascimento, adquirida em grande parte por volta dos sete anos; a aprendizagem da linguagem escrita começa a fazer-se a partir dos seis anos de idade. Depois dos dois anos de aprendizagem escolar, a criança domina já a técnica da leitura e da escrita e começa a perceber o que lê e a expressar algo através da escrita.

De acordo com Mann (1986) e Lerner (1989) citados por Rebelo (1993),

“o que a criança aprende sobre o sistema de linguagem, através da linguagem oral, proporciona uma base de conhecimento para a leitura e a escrita; e o que a criança aprende sobre a linguagem, através da escrita, aperfeiçoa a leitura e a linguagem oral. Quando a criança apresenta dificuldades de linguagem numa modalidade, o défice de linguagem subjacente reaparece, geralmente, sobre outras formas. Por exemplo, a criança com um atraso de linguagem na idade de cinco anos pode ter um distúrbio de leitura na idade de oito anos.”.

Cada língua tem a sua própria maneira de codificar a linguagem oral. Sendo assim, podemos então falar do sistema alfabético português, uma vez que é aquele em que nos estamos a debruçar.

O sistema alfabético tem como base linguística mínima o fonema, representado por sinais ou letras, ou seja, utiliza letras para representar fonemas. Tem 23 letras ou 26, no caso de incluirmos a transcrição de vocábulos estrangeiros com as letras “K, W, Y”. Para além disso, os acentos e os sinais de pontuação, os algarismos e os sinais algébricos são outros sinais incluídos também no sistema de transcrição escrita (cf. Taylor e Taylor, 1983 cit. por Rebelo, 1993).

---

**Capítulo 2. A leitura**

## 2.1. Enquadramento/abordagem histórica

Durante séculos, a transmissão de saberes fez-se através da oralidade. Assim, o relato oral era o principal meio de comunicação entre os povos.

A leitura dos primeiros registos era complexa. As letras estavam coladas, sem pontuação e parágrafos, nem distinção entre maiúsculas e minúsculas.

Digamos que a leitura era partilhada e feita em voz alta, pelos poucos detentores da capacidade de ler. Nesta altura, as pessoas que sabiam ler eram em número reduzido e quem tinha acesso à leitura eram as pessoas da alta sociedade e os religiosos. Era uma prática lenta, exteriorizada e trabalhosa, em que os oradores diziam discursos bem elaborados e convincentes, de forma a persuadir a população.

Na Idade Média, esta forma de ler começa, aos poucos, a dar lugar a um modo de ler apenas com os olhos. De início era apenas uma prática dos *scriptores* monásticos, mas a partir do século XII abrange os hábitos universitários e, mais tarde os aristocratas laicos (cf. Cadório, 2001).

Sobrinho et al. (2000) refere que o primeiro livro pensado para crianças, “Provérbios” de Marquês de Santillana, foi escrito em pleno século XV. Antes deste século da imprensa e da expansão da leitura, as poucas crianças que tinham acesso aos livros encontravam neles apenas o ensino de bons costumes, livros para preparar para o bem os jovens leitores ou livros de contos populares tradicionais que, no início, não eram criados para um público infantil, mas que este ouvia e desfrutava. As crianças, nesta época, não tinham a importância que têm hoje. Os adultos viam-nos e vestiam-nos como pequenos adultos, ainda não se confeccionava roupa para crianças e muito menos se investia na educação. O povo, na sua grande maioria, era iletrado e ler era uma regalia dos ricos.

Os livros eram objetos invulgares, incomuns, pouco notáveis e o seu fabrico era moroso. Os escassos livros que existiam para crianças eram os abecedários, silabários, bestiários e livros de iniciação à leitura, compostos por frases e períodos curtos para o exercício dos principiantes. O tema destes livros tinha por base a moral cívica e religiosa.

Com a descoberta da imprensa deu-se uma revolução. A invenção da imprensa fez chegar a cultura e o saber a um público mais alargado através do livro. O grande ponto de viragem deu-se no final do século XVII, altura em que a imprensa se tornou acessível a uma camada mais larga da população. Esta situação deveu-se, em grande parte, ao crescimento da produção do livro, à multiplicação da leitura e das bibliotecas (cf. Furtado, 1995 cit. por Cadório, 2001).

Na perspetiva de Babo (1993 cit. por Cadório, 2001), o livro alcançou “o estatuto de primeiro médium com carácter moderno.”

Deste modo, a sociedade transformou-se dando lugar a uma nova fase conhecida como “galáxia de Gutenberg”. A imprensa de Gutenberg constituiu uma repercussão em toda a mensagem escrita, permitindo a difusão de novas ideias. O papel vem aliviar a memória e permitir conhecer experiências, pessoas e conceitos até então desconhecidos (cf. McLuhan, 1977 cit. por Sobrino et al., 2000).

Segundo a mesma fonte (cf. Sobrino et al., 2000), nesta altura, a técnica da leitura deixava de depender da audição coletiva dos relatos, bem como das versões e interpretações dos doutores, e o leitor passa a aceder aos textos e a entrar em comunicação direta com o autor, sem precisar de intermediários. Assim, a escrita acolhe-se na intimidade, onde o leitor, por si próprio, pode apreender todas as ideias e matizes, e até recriar outras não existentes. A reprodução dos textos permitirá um crescimento gradual dos leitores e da atividade pessoal e silenciosa da leitura.

Com a imprensa, a população leitora foi aumentando e o acervo cultural dos povos da Europa conheceu uma outra dimensão.

Foi assim, desta forma, que o livro conquistou protagonismo como intermediário cultural e a partir daqui, a alfabetização e a leitura não pararam de crescer, convertendo-se a alfabetização num dever social e a leitura numa devoção individual.

Em 1658 publica-se o primeiro livro ilustrado, escrito particularmente para crianças, cujo intuito era a aprendizagem através da imagem. Em 1697 deu-se o nascimento de uma autêntica literatura para a infância e juventude: surgem os contos maravilhosos e contos de fadas com uma moral.

Em Portugal, as primeiras publicações periódicas dirigidas a um público juvenil datam-se ao ano de 1874: “Amigo da Infância e Recreio Infantil”, em 1877, a “Ilustração da Infância” e em 1898, o “Jornal das crianças”. A partir da revolução de 1975, o interesse pela literatura infantil conhece um novo impulso. Com a democratização do ensino e a liberdade de circulação de ideias, dá-se um aumento na criação de obras literárias dirigidas ao público infantil e juvenil e um desenvolvimento do público leitor.

O alargamento do conceito de leitura, que se operou desde o século XIX até aos dias de hoje é, sem dúvida, uma consequência dos próprios progressos científicos e tecnológicos. Numa sociedade cada vez mais exigente em termos informáticos, científicos e tecnológicos, a leitura revela-se essencial. A leitura passa a ser algo indispensável e



extremamente útil à sociedade cada vez mais mecanizada e moderna, onde o indivíduo se quer ativo e participante.

Mcluhan (1977, cit. por Cadório, 2001) vê o progresso dos meios de comunicação como “determinante das transformações da cultura humana”.

Durante este século, à semelhança de grande parte do mundo, a sociedade portuguesa sofreu imensas mudanças. Efetuou-se uma tripla revolução com o livre acesso aos livros, a incorporação multimédia e a interatividade existente entre a leitura e os vários meios de informação e comunicação: *mass media* – televisão e computador.

No parecer de Furtado (1995, cit. por Cadório, 2001), esta revolução teve uma projeção muito maior que a de Gutenberg.

Em conclusão, podemos dizer que, a leitura passou de uma prática passiva e que incluía apenas o reconhecimento e decifração de códigos, para os nossos dias assumir um papel ativo na sociedade, sendo indispensável à vida do ser humano. Esta tem um valor interpretativo, em que qualquer ser humano pode enriquecer a nível afetivo, social, moral, psicomotor, cognitivo, intelectual e psicológico.

## **2.2. O ato de ler**

Etimologicamente, o termo ler deriva do verbo latino “legere” que significava simplesmente colher. Quando os romanos começaram a ler, acharam que podiam transferir este significado para o ato de ler, porque verificaram que a partir da leitura se podia colher algo, provavelmente o sentido daquilo que era escrito por alguém.

Num passado, não muito distante de nós, o vocábulo ler remetia-nos apenas para o domínio das habilidades de identificação e de símbolos gráficos e da sua correspondência com os respetivos sons.

Porém, atualmente, a palavra ler remete-nos para a ideia que o indivíduo tem determinadas capacidades e, uma vez dominadas as técnicas de decifração gráfica, consegue interpretar, tirar ilações, analisar e ser crítico e compreender o conteúdo de um texto.

A definição do conceito de leitura é algo difícil de conseguir por se tratar de um processo complexo e pluridimensional. No entanto, ler faz parte dos processos linguísticos e

consiste em descodificar a linguagem, expressa em sinais gráficos convencionais, extraindo deles um significado.

O ato de ler engloba duas perspectivas: uma instrumental e outra integradora.

A instrumental correlaciona uma imagem sonora com um símbolo gráfico, onde o que está em causa é uma técnica de decifração. A integradora é um processo de leitura que envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas. Portanto, o ato de ler significa identificar palavras, descodificá-las e obter significado, para de seguida podermos efetivamente “ler” percebendo o significado do texto.

O primeiro aspeto pressupõe que uma vez feita a descodificação, a compreensão do sentido das frases e dos textos acabará por ocorrer automaticamente.

O segundo aspeto demonstra que a compreensão não resulta apenas da descodificação precisa de cada palavra na frase, mas que o conhecimento extratextual que a criança tem vai dar sentido ao texto e este, por sua vez, será portador de novos sentidos. Este segundo aspeto tem a ver com os conhecimentos prévios que a criança adquiriu, antes de entrar na escola, os saberes que foi construindo, as experiências que teve exteriores à realidade da escola e tem também a ver com os seus interesses.

Portanto, Santos (2000) defende que existem dois momentos no processo de leitura que se complementam: “a decifração de símbolos gráficos e a captação de um significado ou de uma mensagem, numa proposição ou num texto”.

Conforme Rebelo (1991, 1992 cit. por Santos, 2000), a estes dois momentos correspondem “dois níveis de leitura: a leitura elementar e a leitura de compreensão.”

A leitura elementar é o nível de descodificação e caracteriza-se pelas técnicas de reconhecimento e distinção visual dos grafemas, da sua transformação em fonemas, da composição de palavras e da respetiva identificação. A leitura elementar precede a leitura de compreensão e é uma leitura de iniciação. Tem como finalidade ultrapassar a fase de soletração e alcançar um automatismo, que possibilita a concentração na captação da mensagem. Dominar este nível é uma condição primordial para a leitura de compreensão.

No segundo nível de leitura, ou seja, na leitura de compreensão, o sujeito descodifica o sentido das palavras e das frases, pretendendo entender o seu significado, enquanto partes integrantes de uma entidade global, que é o texto. Utiliza a mensagem captada, para se apropriar de conhecimentos e, casualmente, transformá-los.

Assim sendo, enquanto, no primeiro nível – na leitura elementar – o sujeito investe o seu esforço, nas funções de decifração; no segundo nível – o da compreensão – o mecanismo da leitura já está automatizado e o leitor preocupa-se com a tarefa de aprender e interpretar os sentidos literal e inferencial do texto (cf. Santos, 2000).

Por conseguinte e de acordo com Samuels e Kamil (1984 cit. por Santos, 2000), na leitura existem três tipos de modelos:

- ✓ os modelos ascendentes (ou *bottom-up*) que se inicia com a visão das letras e finaliza com a integração das palavras em frases.
- ✓ os modelos descendentes (ou *top-down*) em que é atribuída muita importância à compreensão nas atividades da leitura.

Confrontando os modelos ascendentes com os modelos descendentes do processo de leitura, podemos dizer que os primeiros começam com o estímulo do próprio texto e percorrem um caminho até aos estádios mais elevados, enquanto os segundos partem de hipóteses e previsões, cuja verificação se faz descendo, depois, até, aos dados fornecidos pelo texto.

- ✓ os modelos interativos ou interdependentes, nomeando Rebelo (1991 cit. por Santos, 2000: 26)

“pressupõem que, durante a leitura, todas as fontes de informação atuem simultaneamente: tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons, como a compreensão, formulação de hipóteses e conjeturas para descobrir o seu significado estão implicados no processo, numa relação de interdependência.”

Deste modo, os modelos interativos são um resumo dos outros dois modelos.

Ponderando tudo o que foi mencionado acima, podemos afirmar que a aprendizagem da leitura permite a compreensão e interpretação do que está escrito. Logo, ler é compreender e entender o texto.

Assim sendo é de frisar que, no processo de iniciação à leitura devem ser ponderadas duas etapas:

A primeira etapa consiste em libertar a palavra. O professor aqui deve apenas ser um mediador que incentiva os alunos a falarem, a darem as suas opiniões ou a expressarem os seus sentimentos. Desde logo deve ser construída uma relação de proximidade entre professor e aluno, de modo a que a criança não se sinta receosa em dizer o que pensa, de imediato ela deverá perceber que pode exprimir-se sempre que quiser. Neste momento em que a criança entra para a escola devem ser estimuladas todas as suas capacidades, deve-se dar grande importância às vivências da criança antes de entrar na escola, bem

como à sua família. Ao deixar que o aluno manifeste as suas ideias, o professor está a permitir que ele desenvolva a sua personalidade. É importante que o aluno adquira o prazer de falar para, posteriormente, dominar a língua e, sucessivamente, a escrita.

Para aprender a ler é fundamental aprender a falar e a aprendizagem da leitura constitui a continuação da prática da linguagem. Além do professor, a escola deve também proporcionar um bom ambiente, para que os alunos se possam exprimir. É ainda essencial que se construam materiais para a promoção da leitura, tais como: cartazes, histórias e exposição de trabalhos.

Uma verdadeira motivação para a leitura é conseguida através da compreensão, tolerância, alegria, afabilidade, espírito de confiança e respeito mútuo. Aqui o professor deve ter um papel ativo e orientador.

Ao entrar para a escola, o aluno é portador de uma determinada linguagem que é importante que seja desenvolvida, corrigida e aperfeiçoada. De acordo com as características do aluno, o professor deve munir-se de meios que visem a promoção da oralidade. Isto é muito relevante porque, se qualquer aprendizagem for iniciada sem que o aluno domine os pré-requisitos necessários a essa aprendizagem pode conduzir ao desinteresse e revelar um sentimento de incapacidade e frustração que, muitas vezes, vai culminar no insucesso escolar.

A segunda etapa resume-se em aprender a ler. **Ler o que é? Ler é...**

“É ter acesso ao pensamento de alguém, sem outro recurso além da escrita”. (Inizan, s/d), cit. por André, 1996).

“Ler é produzir o sentido” (F. Richaudeau, s/d cit. por André, 1996).

“ Ler é a apropriação, pelo leitor, de uma mensagem à luz dos seus interesses de momento e das suas vivências mais recentes e transformar essa mensagem numa resposta aos anseios pessoais” (André, 1996).

“Ler é uma atividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito” (Solé, 1989 cit. por Cadório, 2001).

“Ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código mas para, além disso e fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que transmite o texto” (Alonso-Matias, 1985 cit. por Cadório, 2001).

“Aprender a ler e a escrever é um meio inesgotável de cultura” (Husserl, (s/d) cit. por Dehant, 1974).

“A leitura é um processo altamente complexo. Implica a constante interação de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos que, por sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objetivos da leitura e as características do texto” (Tébar, 1996 cit. por Cadório, 2001).

“O processo de leitura tem que implicar a transação entre o leitor e o escritor, através do texto” (McGunitie, 1982 cit. por Cadório, 2001).

“Ler é uma operação de percepção, identificação e memorização de signos em que são imprescindíveis o olho e o cérebro” (Jouve, 1994 cit. por Cadório, 2001).

Comparando as definições destes autores consideramos que ler é apropriar-se das palavras e do seu sentido. É usufruir do prazer que elas nos transmitem, é compreender o mundo na sua forma maravilhosa de expressão. Através da leitura libertamo-nos de muitos medos e encontramos a resposta para muitos dos nossos anseios. Ler é a possibilidade de vermos realizados os nossos sonhos, que de outra forma eram impossíveis de se realizar. Ao abrirmos um livro entramos num mundo, onde tudo pode ser avistado e imaginado por nós. No livro encontramos-nos com o maravilhoso, com a possibilidade de tudo ser possível.

Ler é confirmar a realidade de uma antecipação, é o confronto com a verdade e com os sentimentos. Contudo, não podemos esquecer que, para aprender a ler é necessário primeiro aprendermos a falar. Ler é muito mais que saber decifrar, é compreender o que as palavras nos transmitem, a atividade de ler é inseparável da vida, pois em tudo o que fazemos a leitura estará presente. Para ler é preciso motivação, interesse e hábito. Ler um livro não é apenas falar com a história, é também sentir as palavras, saboreá-las, apropriar-se delas e compreender o seu universo. Saber ler corresponde a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora, equivale a ser capaz de a criar e de apreciar o seu valor estético.

Em suma, saber ler é entrar em contacto com todas as pessoas do mundo que também têm esta capacidade, é retirar o que de mais importante há num livro e graças a ele, participar na vida intelectual e social de toda a humanidade. Levar a criança a entrar na aventura de ler é abri-la a mil possibilidades e oferecer-lhe uma alternativa importante, a alternativa de pensar, contemplar, aproximar-se do mundo da fantasia, da aventura, da realidade e do mistério.

### 2.3. O valor da leitura

Após termos consultado vários dicionários e enciclopédias podemos concluir que todos os autores são unânimes quanto ao conceito de ler, de uma forma ou de outra todos afirmam que “Ler” é a ação de decifrar o que está escrito, dizendo por exemplo que:

“Ler é o que se encontra representado por signos gráficos; é o ato de apreender o conteúdo de uma mensagem escrita; é a maneira como cada pessoa compreende, interpreta um texto, uma obra, um acontecimento em função de determinados códigos, princípios, teorias, ideologias; é compreender a mensagem; é perceber a linguagem escrita; dizer em voz alta; pronunciar; conhecer as letras do alfabeto, juntando-as em palavras; é interpretar”(Costa e Melo, 1999).

Assim, a leitura é entendida como a capacidade de decifrar ou traduzir uma mensagem escrita no seu equivalente oral. Deste modo, o leitor identifica em primeiro lugar as letras, depois a sílaba, de seguida a palavra e em último lugar a frase.

“Ler é atribuir diretamente sentido ao escrito. Ler é questionar o escrito a partir de uma expectativa real (necessidade/prazer) numa autêntica situação de vida. Ler é ler escritos autênticos que vão desde o nome de uma rua escrita num cartaz a um livro, passando por um anúncio, uma embalagem, um jornal, um folheto, entre outros. É a ler de verdade, desde o início, que se aprende a ler e não aprendendo a ler primeiro” (Jolibert, 1991).

Os livros são um dos mais preciosos patrimónios da humanidade. Eles são a sua memória escrita, pois através deles, a humanidade herdou o conhecimento e a evolução do pensamento. Tal como afirma André Maurois (1984 cit. por Sobrino et al., 2000) “ler é encontrar a vida através dos livros e, graças a eles, compreendê-la e vivê-la melhor”. Para os leitores, a leitura é como que uma espécie de refúgio, uma paragem que permite enfrentar a vida com mais tranquilidade, vivê-la de uma forma mais plena e gozar de uma existência mais rica e compensadora.

O mesmo autor afirma que “um leitor pode terminar um livro completamente transformado” (Maurois, 1984 cit. por Sobrino et al., 2000).

Tendo em conta a opinião do autor, podemos salientar que, a leitura combate o aborrecimento da pessoa, proporciona prazer e felicidade e é uma das melhores atividades de passar o tempo, quando o leitor se sente seduzido pelas páginas de um livro. Digamos que um bom livro pode ser um tesouro na vida de uma criança. A nossa infância é marcada pelos livros que lemos e não lemos. O livro aparece como uma teia de afetos e um horizonte de sentidos entre quem lê e quem ouve. A criança que lê compreende melhor os textos e tem mais defesas que os outros. Ler um livro oferece, muitas vezes, certas respostas à vida, ajuda-nos a responder a diversas questões retóricas, encontrando inúmeras soluções, respostas e caminhos a seguir e facilita-nos as nossas

escolhas/decisões. Os livros são escadas e estradas e é importante que a criança aprenda a subir estas escadas, pois isto vai permitir chegar à plenitude, ver para além da realidade das coisas, ver o outro lado, o desconhecido. Ler um livro é conhecer, sonhar e alcançar o imaginário. Ler um livro é (re)qualificar a vida. É ser feliz!

O livro é uma das mais belas formas de passar o tempo, ele é o presente e o passado cheio de descobertas e coisas fantásticas e é através dele que se vai desenvolver a nossa autonomia intelectual e física, pois seremos capazes de opinar sobre tudo o que nos rodeia. O livro é fonte de saber e cultura, nós sem os livros somos incompletos, pessoas que vagueiam sem saber qual o seu rumo, é através do espírito do escritor que o leitor vive e sente. O livro é o nosso companheiro que nos acompanha nos momentos difíceis, que nos proporciona a liberdade de rir ou chorar quando a história que lemos nos comoveu pelo final feliz ou infeliz que teve.

Uma criança que não tem hábitos de leitura constantes dificilmente conseguirá ler e, simultaneamente, escrever bem. Se a criança não adquirir hábitos de leitura na infância, isto trará repercussões negativas no desenrolar da sua vida escolar, uma vez que o livro é considerado o melhor instrumento para alargar e enriquecer o conhecimento.

Tudo isto leva-nos a realçar que, o livro é o melhor instrumento para ampliar e engrandecer o conhecimento do que nos envolve. Ele ajuda a relacionarmo-nos com os problemas do ser humano. A leitura facilita o conhecimento, a compreensão, a tolerância e a disponibilidade relativamente a outras comunidades, a outros povos, a outras culturas, desenvolvendo atitudes de respeito e solidariedade. Assim sendo, os livros promovem uma educação para os valores afetivos, estéticos, morais, éticos e sociais.

Ler é deleitar-se e instruir-se com prazer. Através da leitura, a criança vai descobrindo e assimilando os valores da igualdade, da liberdade, da solidariedade, da democracia, contactando com diferentes situações, culturas, lugares e personagens. Ela abre o caminho para a diversidade, para a tolerância e para o respeito pela diferença (cf. Sobrino et al., 2000).

Sentir a necessidade de ler regularmente é, pensamos nós, uma das sensações mais tranquilizadoras que o ser humano pode experimentar. Perfilha esta nossa opinião Borges (1983 cit. por Sobrino, 2000) quando refere “não poder conceber um mundo sem livros”.

É de salientar que, a leitura representa um dos aspetos do desenvolvimento da linguagem e não começa com a entrada da criança na escola primária, mas antes; inicia-se logo após o seu nascimento. Esta ideia é nitidamente partilhada por Foucambert (1976, Rigolet,

1997) quando afirma que “ Toda a significação funcional da leitura está presente na criança desde o nascimento: a leitura, no seu valor afetivo e relacional, é um constituinte do seu meio de vida como a palavra”.

A leitura é uma competência que precisa de uma prática, de um treino adquirido nos primeiros anos de vida. As crianças que, desde cedo, aprenderam a lidar e a brincar com um livro, encontrarão nele um amigo fascinante que o acompanhará ao longo da sua vida.

O grande propósito é conseguirmos que as crianças leiam, que retirem prazer daquilo que leem e que, a partir daqui, continuem a ler, mas por livre e espontânea vontade.

Ler é um hábito importante, quer como meio de comunicação, para preencher os momentos de descanso e lazer, quer como instrumento de aprendizagem. Apesar disso, existem muitas pessoas que ainda não descobriram os tesouros que o livro esconde no interior das suas páginas.

Uma pessoa que não lê encontra-se numa situação de indiferença e passividade relativamente àquilo que os outros dizem e fazem; dificilmente chegará a uma plena autonomia intelectual e não poderá desenvolver o seu sentido crítico. Não terá uma opinião própria sobre os assuntos e para ela tudo estará bem.

A leitura é uma forma de linguagem, um processo complexo, que se desenvolve gradualmente por diversas etapas. Tendo em conta a definição apresentada no dicionário de Almeida Costa e Sampaio Melo (1999), ler é “enunciar ou percorrer com a vista, entendendo, um texto impresso ou manuscrito; interpretar o que está escrito. A leitura é o ato ou efeito de ler; o que se lê”.

Comparando todas estas definições citadas ao longo do trabalho concluímos que são unânimes em afirmar que o processo de leitura consiste em retirar um significado, com base em sinais gráficos convencionais.

Todas as crianças têm o seu caminhar próprio, as suas etapas, os seus obstáculos a ultrapassar. Elas são estimuladas pelo confronto e pelas propostas dos colegas com quem trabalham, mas são as elas mesmas quem desenvolvem o essencial da sua atividade de aprendizagem. Nesta perspetiva, ensinar já não é inculcar ou pré-digerir, mas ajudar alguém nas suas próprias etapas de aprendizagem.

O valor fundamental da leitura é o bem-estar, a satisfação, a alegria, o gosto e o conforto que esta competência manifesta a quem a pratica.



O ato de ler é uma operação que abrange a pessoa no seu todo: em inteligência, vontade, fantasia, sentimentos, passado e presente.

A leitura é uma das mais importantes atividades humanas, uma vez que influencia e assegura o processo de maturação, através da autonomia intelectual que alivia interiormente aquele que lê. Podemos dizer que, a leitura enriquece permanentemente o individual da pessoa, contribuindo para o desenvolvimento da sua personalidade.

Assim sendo, o livro é um magnífico instrumento de constante formação intelectual, moral, afetivo e estético do leitor. Ele alarga a sua experiência e fomenta a sua capacidade de compreensão e de expressão.

A leitura enriquece o vocabulário do leitor e, naturalmente, melhora a sua expressão oral e escrita. Estes dois aspetos vão possibilitar ao leitor ter um melhor domínio da língua.

Além disso, a leitura também exige concentração, abstração, relação, meditação, comparação e previsão; organizando, deste modo, o pensamento e construindo continuamente o raciocínio e o discurso da criança.

Ler é parte integrante da nossa vida, em tudo o que fazemos precisamos da leitura, em todas as disciplinas que temos na escola, a leitura é indispensável e, muitas vezes, o insucesso na disciplina provém da dificuldade em ler e interpretar textos. A leitura influencia todas as vertentes:

#### **2.4. Condições necessárias para aprender a ler**

✓ A criança possuir **percepção visual normal**. É importante que possua uma boa discriminação visual em que seja capaz de distinguir formas ou elementos que apenas são diferentes na sua orientação ou grandeza, como por exemplo distinguir o “m” do “n”.

✓ A **deslocação da vista**, no nosso sistema de escrita e de leitura, o movimento da mão e dos olhos efetua-se da esquerda para a direita. Em suma, a intervenção do sentido visual da leitura comporta uma boa vista, discriminação visual apurada e um movimento normal dos olhos.

✓ A **percepção auditiva normal**. Uma boa audição é importante e necessária para discernir sem ambiguidade todos os fenómenos que são ensinados em leitura. Se apresentarmos o som m e o indivíduo não o perceber, ser-lhe-á impossível reproduzi-lo corretamente. É importante uma boa discriminação auditiva para poder distinguir sons muito próximos do ponto de vista fonético. Se ela não conseguir perceber os diferentes

sons, será incapaz de decifrar determinadas palavras que têm esses sons, como por exemplo morte e norte.

✓ O fator mais importante é constituído pelo **esquema corporal**. Trata-se de uma tomada de consciência, em que o indivíduo toma consciência do seu corpo, identificando-o. Com a tomada de consciência do seu corpo a criança adquire autonomia, o que vai permitir relacionar-se de forma positiva com os colegas, bem como ter maior confiança em si. É importante que a criança se sinta bem consigo própria e neste caso específico com o seu corpo. A criança ao ter consciência do seu corpo vai perceber e distinguir as letras facilmente, assim como, a sucessão das letras na palavra e das palavras na frase.

✓ Uma **orientação e uma estruturação espaciais** bem definidas. Para ler é necessário ter conhecimento das noções espaciais, orientação espacial e estruturação do espaço. É importante que a criança aprenda a situar-se no espaço.

✓ Uma **aquisição da sucessão dos factos e dos acontecimentos no tempo**. É importante que a criança aprenda a situar-se no tempo, devendo saber situar acontecimentos vividos uns em relação aos outros, bem como deve ser capaz de reproduzir a sucessão cronológica dos factos. Na leitura, a criança deve ser capaz de reproduzir corretamente a sucessão das letras, tal como ela se encontra na frase. É importante que adquira as noções de simultaneidade, anterioridade e posterioridade.

✓ Um bom **sentido de ritmo**. Isto porque, a leitura constitui uma sucessão de elementos sonoros (letras) que convém reproduzir na ordem correta, a fim de esta emissão corresponder à linguagem falada.

✓ Usar a **mão direita ou a esquerda**. Utilizando a mão esquerda os alunos têm mais dificuldades em realizar determinadas atividades, como por exemplo, atividades em que utilizem tesouras.

✓ Uma **lateralidade** bem caracterizada. Uma aquisição correta da lateralidade constitui uma das condições requeridas para uma boa aprendizagem da leitura.

✓ Uma **motricidade** bem desenvolvida e coordenada.

✓ Um nível normal de **desenvolvimento motor**. Este aspeto é considerado indispensável para aprender a ler.

✓ Um nível de **linguagem** suficiente e correto. A linguagem constitui um fator indispensável para uma aquisição normal da leitura. A aprendizagem da leitura permite à criança corrigir certos vícios de linguagem, bem como enriquecer o seu vocabulário. É importante que a criança aprenda bem a ler e que ouça de uma forma correta o que é lido, pois isto vai permitir-lhe repetir o que foi lido mentalmente e assim escrever perfeitamente tudo o que ouviu.

✓ Um **nível intelectual** normal. É importante para a criança se sentir segura e valorizada pelos colegas.

✓ Uma boa **relação afetiva**. É importante que a relação entre a criança e os pais seja harmoniosa e saudável. Se a criança tiver uma relação positiva com os pais a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento da criança evoluirão normalmente.

Em suma, é preciso ler para aprendermos, para termos sucesso nos estudos, para estarmos informados, para sabermos quem somos, para conhecermos melhor os outros, para conservarmos a memória do passado, para esclarecermos o nosso presente, para aproveitarmos as experiências anteriores, para não repetirmos os erros dos nossos antepassados, para nos evadirmos, para darmos um sentido à vida, para mantermos viva a nossa curiosidade, para nos distrairmos, para nos cultivarmos, enfim, para exercermos o nosso espírito crítico.

---

**Capítulo 3. A importância da leitura no desenvolvimento da criança**

### **3.1. Aprender a ler: quando e como?**

Na temática da leitura, não resistimos a parafrasear um dos grandes apaixonados da língua portuguesa que, há aproximadamente 170 anos, considerava o registo escrito da língua o passaporte para a universalidade e imortalidade da espécie humana. Falamos, pois, de João de Deus, que disse: “Ser homem é saber ler: e nada mais importante, nada mais essencial que essa modesta e humilde coisa chamada – primeiras letras” (1877, cit. por Sim-Sim, 2001).

A opinião universalizada de que se começa a aprender a ler quando se entra no 1.º ano de escolaridade tem vindo a ser contestada pelos dados de investigação que nos apontam que este processo se inicia muito mais cedo do que a entrada no 1.º Ciclo e deriva de um conjunto de fatores atualmente bem identificados. Queremos com isto dizer que qualquer criança pode tornar-se num leitor de sucesso se o sistema educativo assumir como intransferível a missão de ensinar a ler. Por sua vez, espera-se que o ensino formal, iniciado no 1.º ano de escolaridade, leve o aluno, de forma organizada, a dominar o código alfabético, de maneira a que a correspondência entre a letra e o som seja automatizada, e que o aprendiz de leitor reconheça com rapidez e rigor as palavras escritas e que perceba e lembre o que leu, isto é, se torne num leitor fluente. Fazer de cada português um leitor fluente é um propósito que teremos de adotar se queremos aumentar os níveis de literacia do país e melhorar os hábitos de leitura dos portugueses.

Encontramos crianças que se apaixonam facilmente pela leitura e outras que sentem uma dificuldade maior na aquisição das técnicas de leitura e vêm-se obrigadas a ler livros mais simples do que os que correspondem à sua idade cronológica, e que por isso não despertam o seu interesse, pois não estão adaptados aos seus gostos e necessidades.

Se a criança tem um desenvolvimento normal: dos 6 aos 8 anos possui um pensamento intuitivo, pré-lógico e começa a dominar a leitura. Na sua relação com o livro predomina o animismo. A imagem deve estar adequada ao texto e ao progressivo desenvolvimento da criança. Posteriormente, a fantasia torna-se a característica fundamental do leitor destas idades. Os livros devem tratar temas conhecidos da criança.

Entre os 8 e os 10 anos, à medida que a criança cresce vai-se tornando mais independente da mãe e da família, para se integrar noutros grupos: a turma e os amigos. A criança começa a preocupar-se com o mundo exterior. Nesta faixa etária, adquire o desejo de saber e os jogos assumem uma grande importância na sua vida. Os livros adequados a estas idades são os que se referem aos aspetos relacionados com a sua experiência de vida. As ilustrações continuam a ser importantes para a compreensão do texto e devem

motivar e estimular para a leitura. Os pais que costumam contar histórias aos filhos devem continuar a fazê-lo. Além disso, também podem propor jogos que desenvolvam a sua atenção. Os pais não devem permitir que o hábito de ler desapareça do cotidiano da criança, têm de arranjar forma de os seus filhos terem sempre tempo para ler.

Dos 10 aos 12 anos, a criança passa por profundas transformações fisiológicas. Os temas que lhe interessa são: as aventuras, o humor, o mundo dos animais e o mistério. Costumam ler livros dos autores que lhes agradam.

Tendo em conta Sim-Sim (2001) torna-se importante refletir sobre os quatro pontos fundamentais da aprendizagem da leitura que passamos a descrever nos pontos seguintes:

### **3.1.1. A relação entre a linguagem oral e escrita**

Escrever não é como falar, um processo natural e espontâneo. Requer um ensino sistematizado e consistente, uma aprendizagem voluntária e consciente e uma prática continuada de leitura.

A existência de uma língua oral não compromete a sua representação escrita e o domínio da oralidade não significa o domínio da escrita. Existem atualmente mais de seis mil línguas naturais faladas no mundo e somente algumas centenas dessas línguas têm representações escritas. E se, por um lado, não se conhece qualquer comunidade sem uma língua natural falada pelos seus membros, por outro, é ainda desesperante o número de analfabetos, quer nas sociedades sem representação gráfica da língua que falam quer em grupos sociais com representação escrita desde há muito, como é o caso do mundo ocidental. Mesmo em Portugal, estima-se que a taxa de analfabetismo ronde ainda os 7% (cf. Barreto, 2000 cit. por Sim-Sim, 2001).

Um outro ponto de destaque a sustentar a “des-sintonia” dos processos de apreensão da linguagem escrita e da linguagem oral “enraíza” na própria aprendizagem e consolidação da leitura. Contrariamente ao do que acontece com o desenvolvimento da linguagem oral, muitas crianças experimentam uma enorme dificuldade em aprender a ler e muitos dos que aprenderam a decifrar tornam-se funcionalmente iletrados/analfabetos/incultos ao sair da escola, continuando, todavia, a expressar-se oralmente sem dificuldades.

Contrariamente à aquisição da linguagem oral, não podemos aguardar que a aprendizagem da leitura aconteça de uma forma espontânea e natural, bastando para tal uma mera exposição à linguagem escrita. Aprender a ler exige, por parte de quem ensina, consistência e sistematização/seriação e, por parte do aprendiz de leitor, interesse por aprender, consciência de que está a aprender e prática de leitura continuada. É da sintonia entre os objetivos dos dois intervenientes (quem aprende e quem ensina) e da consequente seleção de estratégias pedagógicas adequadas que derivará o sucesso da aprendizagem da leitura, a qual marcará para sempre, negativa ou positivamente, o percurso individual de cada aluno.

Saber ler é hoje, mais do que nunca, uma condição de sucesso pessoal (escolar, profissional e social) e de sucesso coletivo como nação. O direito à leitura tornou-se, numa questão de justiça social, o que origina que uma das grandes prioridades de qualquer sistema educativo deva ser o desenvolvimento da competência de leitura para todos os alunos.

### **3.1.2. O sucesso da aprendizagem inicial da leitura**

Quando a criança entra no 1.º ano de escolaridade, ela é já um falante fluente da sua língua materna, conhecendo milhares de palavras e utilizando com perícia a maior parte das estruturas linguísticas dessa língua. Esta constatação não cancela a necessidade da escola fomentar o desenvolvimento da oralidade dos alunos, pelo contrário, deve oferecer ocorrências conducentes à apreensão de um vocabulário mais rico e variado e à utilização de estruturas de maior complexidade frásica que possibilitem a descrição eficaz de experiências vividas e a verbalização antecipada de experiências futuras. Deverá igualmente implementar situações de ensino com vista ao domínio de convenções linguísticas essenciais em contextos formais e para fins específicos, as quais requerem um discurso planeado e organizado. A simples interação linguística informal nunca provocará no aluno o desenvolvimento de géneros públicos e formais do oral, necessários ao sucesso académico nos níveis de escolaridade superior e na vida profissional. À escola cabe, portanto, a responsabilidade de direcionar a interação linguística para este tipo de aprendizagens no campo da oralidade.

Se o desenvolvimento da oralidade nem sempre foi tomado em conta pela escola, o ensino de usos secundários da língua (leitura e escrita) foi desde há muito atribuído à entidade

escolar. É um facto aceite por todos que é da responsabilidade da escola ensinar a ler e a escrever. Já é muito menos consensual como e quando fazê-lo. De facto, era comum pensar que a aprendizagem da leitura se iniciava no 1.º ano de escolaridade e que uma vez aprendida a decifração (correspondência letra/som) tinha terminado o ensino da mesma. Foi com base neste pressuposto que durante muito tempo se contrariou qualquer aprendizagem da leitura pelas crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória.

A investigação encarregou-se de nos mostrar que a aprendizagem inicial da leitura é um processo que se inicia informalmente muito antes do seu ensino formal e que o sucesso da aprendizagem é afetado por um conjunto de experiências e conhecimentos que precedem esse mesmo ensino, nomeadamente a experiência prévia com material escrito e de escrita, o conhecimento lexical da criança e o seu nível de consciência dos sons da língua, a chamada consciência fonológica. As bases para o sucesso remontam, portanto, a um tempo muito anterior ao 1.º ano de escolaridade. A família e o jardim-de-infância são os ambientes privilegiados para o desenvolvimento dessas bases. De entre as atividades de cariz linguístico que o jardim-de-infância deve promover com grande regularidade, salientam-se, pela importância para o objetivo em causa, a audição de histórias (contadas e lidas), a narração estruturada e a discussão orientada de experiências vividas individual ou coletivamente, a descrição de previsões de ações a realizar, o questionamento e a resposta formalmente organizada sobre o que foi ouvido. Este tipo de atividades, podendo e devendo revestir-se de carácter lúdico, não pode ser confundido com simples momentos verbais deixados à informalidade da comunicação. Há que fazer deles verdadeiros tempos de crescimento para todas as crianças, permitindo que todas participem e que cada uma melhore linguisticamente. Para além das práticas verbais atrás referidas, é essencial oferecer à criança jogos de linguagem dos quais se realçam jogos de paráfrase, de sinonímia e de antonímia, de rimas e de aliteraões, de reconstrução, de fragmentação e de preparação silábica. Este tipo de atividades possibilita à criança adquirir consciência linguística dos sons da língua, passo fundamental para a “descoberta” do princípio alfabético, ou seja, da correspondência letra/som que caracteriza a representação escrita do Português. Um outro vetor responsável pelo posterior sucesso na aprendizagem da leitura está associado com o acesso a livros e a outro tipo de material escrito (revistas, legendas, panfletos publicitários, registos informáticos). É através da experiência com este material, quer diretamente através do manuseamento quer indiretamente pela leitura de outrem, que a criança “descobre” os princípios que dirigem a escrita. O primeiro e o mais elementar destes princípios diz respeito ao facto de o escrito ter significado e se destinar a ser lido. Outros princípios se seguirão na “descoberta”, nomeadamente que existe uma



orientação na linearidade da nossa escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo), que o escrito se compõe de unidades com significado, as palavras, que, por sua vez, se compõem de letras, que têm nome, e que existem marcas de pontuação, com funções específicas (cf. Adams, 1990 cit. por Sim-Sim, 2001). São estas experiências, quando devidamente conduzidas e monitorizadas pelo adulto, que desencadeiam a criança numa espécie de namoro com a linguagem escrita que aquece o desejo de conhecer mais sobre essa mesma realidade e de com ela se envolver. Quanto mais interesse a criança colocar nesse envolvimento mais conhecerá sobre a leitura, antes mesmo de ser formalmente iniciada na aprendizagem desta competência (cf. Sim-Sim, 1995).

### **3.1.3. A escolha do método de leitura**

Na nossa opinião, a questão fulcral para a aprendizagem da leitura não é a escolha entre um método fónico, que incida na decifração, e um método global, que dê primazia ao reconhecimento do significado global das palavras, é antes terem um bom domínio da linguagem oral, um conhecimento sobre o mundo e a vida que lhes possibilite extrair sentido do que leem, gostar de histórias, apreciar livros e ter experiência de boa literatura como ouvintes. Além disso, deverão também, como anteriormente mencionamos, dominar os princípios básicos da linguagem escrita e ter desenvolvido um bom nível de conhecimento fonológico que lhes dê acesso direto à correspondência letra/som e, portanto, ao domínio do alfabeto, suporte das línguas de escrita alfabética.

Aprender a ler não é um processo simples nem linear e a aprendizagem da decifração do código alfabético não deve ser isolada nem forçosamente anteceder a aprendizagem da compreensão do que se lê. As estratégias de decifração e de compreensão deverão ser aprendidas (e, portanto, ensinadas) conjuntamente desde o princípio do ensino formal da leitura.

A velha guerra dos métodos de ensino inicial da leitura (fónico ou global) parece finalmente em vias de extinção. O extremar de posições sobre o melhor dos métodos gerou mais confusão do que eficácia na comunidade escolar, acrescentando à abordagem pedagógica um pendor ideológico, cujo efeito foi ofuscar a realidade e criar confusão. As investigações da última década permitiram, finalmente, esclarecer com fundamentos científicos o que a ideologia disfarçou. A questão que serviu de pretexto para a referida guerra revelou-se falsa na sua essência. A procura de qual seria o melhor dos métodos (maior rapidez e

eficácia na aprendizagem) encobriu o facto de que diferentes abordagens de ensino podem levar os alunos por diferentes caminhos de aprendizagem ao mesmo nível de competência de leitura (cf. Connelly, V, et al., 1999 cit. por Sim-Sim, 2001). De facto, a investigação demonstrou que, se cada uma das vias for convenientemente percorrida, é impossível diferenciar, no final de dois anos, qual o método de ensino usado com cada criança.

Para nós, mais relevante do que a aplicação de um método é o uso constante de estratégias e de atividades conduzidas para a decifração (correspondência letra/som, segmentação e reconstrução silábica, segmentação e reconstrução fonémica) e estratégias e atividades dirigidas para o reconhecimento global do significado da palavra, mas sempre incorporadas em atividades de extração do significado de um texto significativo para a criança. No processo de desenvolvimento da aprendizagem da leitura, o aprendiz de leitor começa por utilizar estratégias de base logográfica (reconhecimento visual de um conjunto de palavras de grande frequência e significado para o próprio) que deixa à medida que domina estratégias de base alfabética que lhe possibilitam a descodificação fonológica sequencial. O passo seguinte será o salto para estratégias de base ortográfica em que a criança reconhece a estrutura interna da palavra (isto é, as unidades mínimas de significado dentro da palavra) e, previsivelmente, a relação dessa palavra com palavras idênticas. A solidificação deste estágio é o suporte da autonomia de leitura.

Ler é essencialmente extrair significado e ensinar a ler é ensinar a colher o máximo de significado do material escrito, com a máxima independência possível, isto é, a usar as estratégias adequadas para resolver as dificuldades com que o leitor se confronta. Ensinar a ler compromete ensinar a auto-monitorizar a própria leitura e, enquanto os dois primeiros anos de escolaridade são dedicados ao percurso que vai da leitura logográfica à leitura ortográfica, o ensino de estratégias de auto-monitorização deverá estar presente durante toda a escolaridade.

#### **3.1.4. O grande objetivo da leitura**

Na nossa perspetiva, a compreensão do que se lê é o grande objetivo da leitura e essa compreensão é tanto melhor quanto mais apropriado for o texto à capacidade e ao interesse do leitor.

Ler é uma atividade cognitiva e linguística muito complexa que envolve o conhecimento de um código gráfico (no caso português o domínio do sistema alfabético) para a aquisição do significado de uma mensagem escrita, no contexto deliberadamente propositado do leitor (isto é, para aprender e se informar, para se divertir, para refletir). Esta perspectiva de leitura fortalece o sentido de interatividade entre o leitor e o texto e justifica a queda da perspectiva dicotômica de alfabetizado/analfabeto que demarcava a aprendizagem da leitura aos primeiros anos de escolaridade. A partir do domínio do sistema alfabético e da automatização consequente da decifração, a escola não se preocupava mais com o ensino da leitura. O aluno estava alfabetizado, logo, era suposto saber ler todo o tipo de material escrito que lhe fosse necessário.

Os últimos vinte anos obrigaram-nos a reconsiderar não só o conceito de leitura mas particularmente, o da aprendizagem eficaz desta competência. O próprio conceito de literacia, definido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1956, como “alfabetização funcional” (Gray, 1956 cit. por Sim-Sim, 2001) e como um produto diretamente derivado da frequência de escolaridade, começou a apresentar aberturas teóricas e operacionais que foi preciso reequacionar. O baixo nível de leitura exposto pelos alunos que frequentaram a escolaridade durante largos anos exigiu investigadores e decisores políticos a procurarem explicações e soluções para o problema.

É presentemente visível que as dificuldades de leitura, sentidas individualmente e divulgadas em muitos estudos efetuados, estão muito mais relacionadas com as exigências literárias da sociedade atual do que com os baixos níveis de desempenho de leitura atingidos pelos alunos. Dito de um outro modo, na sociedade tecnológica em que vivemos assiste-se a uma crescente e urgente necessidade de subida dos níveis de literacia de cada um em particular e de todos, em geral. A rapidez, a abundância e a variedade da informação que nos chega *online*, a diversidade de textos em suporte de papel ou em suporte informático, criam a necessidade urgente de nos apropriarmos da informação com eficácia e agilidade, sem o que nos tornaremos rapidamente desatualizados. É neste contexto que faz sentido falar-se do conceito de literacia plena (cf. Sim-Sim, 1999) como uma supracapacidade geradora de desenvolvimento pessoal e social. É também neste contexto que o ensino da leitura deverá ser reconsiderado, colocando a compreensão do que é lido como o grande objetivo da aprendizagem da leitura.

Ainda que a decifração do sistema alfabético e a sua automatização sejam condições indispensáveis ao processo de leitura, o sustentáculo fulcral desta competência é o

significado que o leitor pode retirar dessa leitura, e a riqueza da recolha de significado deriva não só do nível de capacidade de leitura do leitor, mas também do propósito contextual. Um efeito perverso que há que prevenir é o uso de textos sem interesse para leitores principiantes, só porque se assume que as crianças devem ler apenas as palavras cuja representação gráfica conhecem. A informação retida num texto sem qualquer sentido significativo para o aluno destrói a apetência pela leitura e torna perigosa a própria atividade de leitura. Era um pouco o que aconteceria com o futebol se ensinássemos as crianças a jogar do mesmo modo que as ensinamos, muitas vezes, a ler, isto é, através de técnicas mecânicas e repetitivas, desprovidas de significado para o aluno. Se os aprendizes de futebolistas comessem por aprender as regras do futebol através da leitura dessas regras, treinassem remates e passagens de bola em séries sucessivas e repetitivas de exercícios e se apenas lhes fosse permitido jogar um jogo de futebol após anos e anos de treino de competências de remate e de defesa descontextualizadas, seria de esperar que o sucesso da nossa Seleção Nacional se equiparasse ao nível e consumo de leitura dos portugueses...

Para que a leitura seja uma atividade produtora de prazer, o leitor terá de se envolver com o texto e esse envolvimento gerará previsão do conteúdo a ler. Lemos melhor o que conhecemos e que, portanto, podemos adivinhar por antecipação. Daí a grande importância de conversar com o aluno sobre o que vai ler, fazê-lo lembrar o que já conhece sobre o tema ou levá-lo a aprender algo de novo sobre o assunto antes de iniciar a leitura. Ou seja, a leitura torna-se mais eficaz quando, ao ler, podemos usar o conhecimento prévio para dar um sentido mais profundo ao texto. O comportamento frequente das crianças pequenas ao exigirem que lhes seja lida a mesma história vezes sem conta baseia-se no mesmo princípio; ao conhecerem a história podem antecipar o desenrolar do conteúdo e, assim, prestar uma maior atenção aos detalhes que tinham abandonado em situações anteriores.

A exploração antecipada, e também posterior, do que foi lido permite ao leitor o reconhecimento de valores sociais, afetivos e culturais induzidos pelo texto e a reflexão consciente sobre esses mesmos valores. É evidente que, se os textos oferecidos aos aprendizes de leitor forem peças despidas de conteúdo significativo para eles, a leitura tornar-se-á num ato mecânico, aborrecido e sem interesse.

Um outro vetor que deveria regular a aprendizagem da leitura está relacionado com atividades de “ler” pela voz dos outros, isto é, ouvir um leitor fluente ler textos de que muito

goste. Aprender a interagir com o texto através de outrem é uma ligação para o desejo de ler cada vez mais autonomamente.

A promoção regular e sistemática, por parte da escola, de atividades e práticas de leitura eficazes favorecerá o que Stanovich (1986, cit. por Sim-Sim, 2001) designou por “Efeito de Mateus”, isto é, lê mais quem lê melhor e lê melhor quem lê mais – e assim se melhorarão os níveis de literacia do país e os hábitos de leitura dos portugueses.

### **3.2. A aquisição de hábitos de leitura**

As crianças não devem ler apenas o livro de leitura nem ter apenas a clássica aula de leitura todas as manhãs quando chegam à escola. Elas devem ler em qualquer momento do dia. Não se lê para aprender a ler, exceto nas atividades de sistematização, lê-se sempre por um interesse imediato.

Por vezes, as crianças encontram no seu dia-a-dia textos desconhecidos, encontram textos pouco explícitos de que têm de compreender o sentido do que está escrito (por exemplo: cartazes, folhetos, desdobráveis complicados, extensos, com letras de imprensa variadas, em maiúsculas, com vocábulos cujo significado não está ao seu alcance. Contudo, muitas vezes são textos que as crianças têm necessidade de ler, que desejam ler e assim é que vai aprendendo a ler com gosto, a gostar de ler. Isso já não acontece quando os textos são fornecidos pelo próprio professor ao aluno no sentido de apenas o ler, para aprender a ler.

Os alunos leem para:

- ✓ responder à necessidade de viver com os outros, na classe e na escola;
- ✓ descobrir as informações de que necessitam;
- ✓ brincar;
- ✓ concretizar um projeto;
- ✓ construir;
- ✓ alimentar e estimular o imaginário;
- ✓ Investigar;
- ✓ viver com os outros no âmbito de uma vida cooperativa;
- ✓ comunicar com o exterior (para comunicar com as famílias, a cidade, o bairro, a aldeia, escolas distantes);
- ✓ obter informações;
- ✓ adquirir conhecimentos.

O hábito da leitura alimenta-se e fortalece-se com a prática. O hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência. O hábito de ler é adquirido pela criança que teve a sorte de encontrar um clima familiar propício ou que teve a sorte de encontrar um professor ou alguma outra pessoa que nela incutiu o gosto, o vício e o hábito da leitura.

Santos (2000) salienta que “num passado não muito distante de nós, o termo ler tinha um significado bastante limitado, que nos remetia, fundamentalmente, para o domínio das habilidades de identificação de símbolos gráficos e da sua correspondência com os respectivos sons. (...)”. O cidadão alfabetizado era aquele que identificava letras e as sabia juntar, para formar palavras e frases, por oposição ao analfabeto, que não tinha acedido ao conhecimento de tais técnicas. Atualmente quando pronunciamos a palavra ler referimo-nos segundo o mesmo autor “à capacidade que o indivíduo possui de, uma vez dominadas as técnicas de decifração gráfica, interpretar, fazer inferências, analisar criticamente e compreender o conteúdo de um texto”.

A leitura é um instrumento precioso e indispensável ao indivíduo que se quer ativo, participante e útil à sociedade. É um meio privilegiado de se ter acesso ao saber teórico e prático e de se conquistar autonomia na aprendizagem.

A capacidade de ler oferece a possibilidade de compreender melhor o mundo que nos rodeia e de dar resposta a solicitações de natureza social, técnica e profissional. Não existe uma definição única de leitura, visto tratar-se de um processo complexo e pluridimensional.

A aptidão ou competência para ler não nasce conosco e não resulta de processos de crescimento biológico, mas sim educativos.

É difícil saber quando é que alguém faz da leitura um hábito e se em criança ou jovem adolescente esse hábito já foi adquirido.

Torna-se importante saber como é que a criança, o jovem e o adulto adquirem o hábito de ler. Quem adquiriu o hábito passou a ter algo estável, conseguiu uma condição ou um estado, que lhe permite um modo de ser e de estar, um modo de se posicionar numa relação estreita com o que está escrito, lendo com frequência. Este hábito é a etapa de um processo de aquisição, o resultado de uma aprendizagem que começa pelo observar de pessoas a ler, pelo confronto e manuseamento de jornais, revistas, livros; pelo prestar atenção a imagens e a letras que as acompanham; pela junção de palavras e o relacionamento destas com mensagens orais; progride de uma decodificação escrita

hesitante a uma decodificação rápida e como que automática. Adquire cada vez com mais facilidade a competência de interpretação e decodificação de textos, dos mais simples aos mais complexos.

Ter adquirido o hábito de ler é algo que costuma fazer-se, de livre vontade, sem grande esforço e como que automaticamente, sem pensar e sem necessitar de uma estimulação exterior. O hábito faz parte da pessoa. A leitura quando passa a fazer parte da pessoa, dá prazer e torna-se como que uma necessidade, fazendo parte do modo de vida década um.

Ter hábitos de leitura numa sociedade onde o audiovisual está fora e dentro das nossas casas, exercendo cada vez maior influência, numa sociedade onde todos andamos atarefados, apressados e quase sem tempo para nós próprios, parece já não “encaixar” bem numa sociedade moderna. Assim sendo, formulamos algumas questões sobre as quais posteriormente procuraremos refletir na tentativa de obter respostas, perguntando-nos por exemplo:

«Quando é que, afinal, se considera adquirido o “hábito de ler”, no sentido de este fazer parte da vida de alguém? Um hábito é fixo ou variável? Há tempos “determinados” para aquisição de “hábitos de leitura”? Todos os alunos que frequentam a escola (e aprendem a ler) adquirem o “hábito de ler”? Se não o conseguem obter, qual a razão? O que é que está subjacente à formação, aquisição e prática desse hábito? Quem adquirir o hábito de ler pode vir a perdê-lo? Porquê e em que circunstâncias?» (Rebello, 1993 cit. por Santos, 2000: 13).

É através da leitura que somos confrontados com ideias e mundividências que enriquecem o nosso património cultural e nos ajudam a refletir e a consolidar opiniões. É no ato de ler que, por vezes, encontramos um espaço lúdico e de evasão, que abre as portas à dimensão imaginativa e criativa. É importante dotar as crianças da capacidade de ler, no sentido, de tornar a leitura uma verdadeira ferramenta ao serviço das suas várias necessidades.

A leitura torna-se um hábito quando através de uma prática repetida ou prolongada, se instala como uma atitude integrada na própria vida da pessoa.

Formar crianças leitoras é mais do que ensinar-lhes as técnicas de reconhecer letras e juntá-las para compor palavras e frases. Situa-se mesmo para além do ensino da morfologia e da sintaxe gramatical. Consiste quanto a nós, em desenvolver a apetência e o gosto pela leitura, consciencializando os alunos do seu papel primordial, como via de acesso ao conhecimento.

Uma criança que convive de perto com materiais impressos e com pessoas que habitualmente leem, terá uma maior tendência e uma maior motivação para a leitura do que aquelas crianças para quem os livros e a leitura são “um peso”.

Os indivíduos que têm mais acesso ao texto escrito, e em cujo meio familiar existe o hábito de ler estarão portanto mais sensibilizados para a importância da leitura. Em contrapartida, os indivíduos que têm menos acesso ao texto escrito, e em cujo meio familiar não há o hábito de ler, estarão menos sensibilizados para a importância da leitura.

O facto de um aluno apresentar um baixo nível de interesse pela leitura, requer um estímulo e encorajamento maior por parte do professor para adquirir e desenvolver a capacidade e o hábito de ler.

### **3.3. Ler pelas imagens**

Tal como a criança antes de nascer recebe estímulos positivos ou negativos do exterior, que vão influenciar o seu desenvolvimento, também antes de saber ler teve um conjunto de experiências que influenciaram de certa forma a sua atitude em relação aos livros e ao mundo.

A imagem pode ser utilizada como um meio ou uma forma de ensinar as crianças a ler. Este exercício pode ser feito através da observação dos álbuns de fotografias das crianças ou das imagens de revistas, comentando-as, ou colocando por ordem um conjunto de estampas, de modo a conseguir uma sequência lógica de acontecimentos e a captar a orientação espacial da esquerda para a direita, uma vez que esta orientação é a utilizada pela escrita na nossa cultura.

A banda desenhada também pode ajudar a criança na aprendizagem da leitura, através da interpretação das imagens, relacionando-as umas com as outras e imaginando o que aconteceu entre as elipses.

Uma outra forma de se usar a imagem é ler contos, mostrando paralelamente, às crianças, as ilustrações do livro ou aproveitando diapositivos com as ilustrações. A leitura de um conto pode ser completada pelos próprios alunos.

Sobrinho et al. (2000) afirma que “quase todos os nossos atuais novelistas recordam a agradável experiência de ouvir contar histórias às avós, pais ou vizinhos, e consideram que



a sua ligação à literatura e a sua vocação de escritores começou ao ouvir as palavras de pessoas que, em muitos casos, eram analfabetas”.

O mesmo autor (Ibid) defende aquilo a que chama «leitura enganada» que consiste na alteração, por parte do professor de elementos de um conto conhecido pelas crianças, pedindo-lhes para elas identificarem as partes que foram alteradas. Esta atividade desperta o interesse não só pela leitura como também desenvolve a atenção e a imaginação da criança. Realça ainda que a narração oral realizada quer pelo professor quer pelos pais em casa, deve evitar a utilização das ilustrações para que a criança que está a ouvir consiga construir as suas próprias imagens anteriores, associando-as às palavras.

#### **3.4. Algumas fórmulas que levam as crianças a detestarem a leitura**

Cabe ao professor conseguir criar nas crianças hábitos de leitura, que permaneçam mesmo após a saída da escola.

Os professores devem conceber a leitura como um instrumento e um meio de prazer e tentarem, que através das atividades implementadas na aula, aproximem as crianças do livro, procurando colocar ao seu alcance leituras atraentes, que as envolvam ativamente.

É primeira tarefa da escola conseguir que todas as crianças se apropriem dos mecanismos da leitura. Após as crianças terem alcançado tal objetivo, a meta a atingir deverá ser ajudar os alunos a descobrir o prazer de ler, a felicidade que a leitura produz.

A leitura é uma necessidade fundamental para a formação da personalidade; é um instrumento imprescindível na vida das pessoas, os seus benefícios são incalculáveis para o ser humano.

Muitas crianças começam a detestar a leitura devido a várias razões apontadas por Sobrino et al. (2000) que vamos passar a referir:

- ✓ **Dizer às crianças que não gostam de ler.** Muitos professores culpam os alunos pelo facto de não gostarem de ler; como se desta forma conseguíssemos resolver o problema. Não nos parece que seja deste modo que os professores conseguem fomentar o gosto das crianças pela leitura.
- ✓ **Obrigá-las a ler,** é como diz Rodari (1997 cit. por Sobrino et al., 2000) o meio mais eficaz para conseguir que a leitura se torne numa atividade extremamente repulsiva:

“Pegue-se num miúdo num livro, coloquem-se ambos numa mesa e proíba-se que o trio se desfaça antes de uma determinada hora.” Na verdade, Rodari refere que esta estratégia é infalível e que pelo caminho da obrigação não se chega muito longe: “não se pode ordenar a uma árvore que floresça, quando não é a estação própria, se não se criaram as condições necessária” (Ibidem).

✓ **Mandá-las ler um livro** que não é do seu agrado só leva à desmotivação pela leitura. Que sentido faz obrigar uma criança a ler um livro que não lhe diz nada e pelo qual não tem qualquer interesse? Este meio de trabalho costuma ser utilizado muito pelos pais, e por vezes também pelos professores.

Os pais, por vezes com boas intenções, recomendam aos seus filhos, a leitura de livros de que eles gostaram na sua infância e que na maior parte dos casos nada dizem ou transmitem às crianças de hoje. Esquecem-se que as coisas estão em constante mudança e que os livros da altura deles, que até eram interessantes naquela época, para os seus filhos (da era dos audiovisuais), estão ultrapassados.

Os professores por vezes, também caem na tentação de recorrer a este processo, nomeadamente quando decidem adquirir o mesmo livro para toda a classe e o mandam ler na mesma página, ao mesmo tempo. As crianças, porque são crianças, gostam e têm o direito de poder fazer a sua própria escolha tal como os adultos. E para isso, nada melhor que ter ao seu alcance uma boa biblioteca. Assim sendo, mais facilmente se conseguirá despertar a curiosidade da criança, estimular os seus interesses e gestos, satisfazer a sua vontade de aventuras e emoções.

Qualquer espaço e tempo são adequados para a leitura.

A escola é o local apropriado por excelência para a prática da leitura. A biblioteca escolar, e de turma são dois importantíssimos espaços naturais de leitura, no entanto, devemos ter em conta ao organizá-los criar condições necessárias, tais como: serem lugares acolhedores, possuírem uma música suave, um ambiente tranquilo e descontraído.

Na nossa opinião, uma forma eficaz de incutir o gosto pela leitura numa criança, é partilhar na sala de aula a nossa “satisfação” de leitores, e porque não, ler-lhes umas páginas de um ou de outro livro que mais nos fascinaram ao longo da vida.

Exigir aos alunos que leiam um livro do princípio ao fim, não é pedagógico, não é pela força da exigência que conseguiremos que a criança passe a ler com mais frequência e que adquira o gosto pela leitura. A criança deve ser livre de escolher um livro que a atraia e fascine. Ela não é obrigada a ler um livro da primeira à última página. Pode ler as páginas

que quiser, pode saltar páginas ou vírgulas, pode ler o que quiser e quando quiser. As crianças precisam de ter a liberdade de escolher, podem ler as partes do livro que lhes permitam compreender a história e saltar as páginas que não lhes interessam, que são aborrecidas. É preferível que a criança passe aquelas páginas do que as leia e se arrisque a cair no tédio, a abandonar a leitura, porque deixou de gostar. De acordo com esta realidade John Holt (1979 cit. por Sobrino, 2000) afirma que “isto é o que deveria ser a leitura, e o que raras vezes é nas escolas: uma aventura excitante e cheia de alegria. Encontrar uma coisa, mergulhar nela, colher as partes boas, passar por alto as más, tirar dela tudo o que se possa e passar à frente.” Deixemos a criança sozinha com o livro.

Importa referir que há determinados livros que atormentam a criança e neste sentido é importante um adulto acompanhá-la na escolha das suas leituras, de forma que a criança não tenha receio do inimigo que é retratado no livro, permitindo recuperar o entusiasmo da criança pelo que está a ler. Neste sentido, Rosseau (s/data cit. por Sobrino et al., 2000: 97) diz-nos que:

“a leitura é o azoto da infância e praticamente a única ocupação que lhe sabemos dar. (...) Uma criança não sente grande curiosidade em aperfeiçoar um instrumento que a atormenta; mas consegue que esse instrumento sirva para lhe dar prazer e não tardará a aplicar-se a ele, independente da vossa vontade.”

Contar-lhe por alto o conteúdo do livro. Apresentar um livro às crianças no sentido de as levar a ler é uma forma de desenvolver nela o gosto pela leitura. Contudo, não devemos contar-lhe todos os aspetos que o livro contém, devemos referir apenas alguns pormenores do livro despertando assim a curiosidade da criança para o ler.

Transformar o livro em mais um dos “deveres escolares” é mau. Muitas vezes, com a melhor das intenções, os pais e os professores pedem à criança que leia, em ocasiões que ela preferia estar a fazer outras coisas, como por exemplo, ver televisão com a família. Por vezes, até chegam a oferecer-lhe, como prémio de se ter dedicado à leitura, a televisão ou os videojogos. Esta tarefa quando lhe é imposta desta maneira, é desagradável, pois, com isto, a criança passa a ver a televisão como uma recompensa e o livro que lê como uma obrigação.

Como verificamos, todos nós (a família, a escola e a sociedade em geral), somos responsáveis pelo lugar que a leitura ocupa na vida de uma criança, bem como pelo seu grau de aceitação ou de rejeição.

Transformar o livro num instrumento académico, o livro que deve ser concebido como um objeto ou instrumento de prazer, é convertido quase sempre em ferramenta indispensável ao serviço da aquisição de conhecimentos. Deste modo, a criança vai perdendo o gosto e

a magia que a leitura de um livro lhe transmitiu nos primeiros tempos da escola e passa a ver a leitura dos livros apenas como um meio de aprendizagem das matérias na escola.

Obrigá-las a comentar um livro lido é prejudicial para lhe criar o hábito da leitura. Não devemos obrigar a criança a falar das suas leituras, ela por sua vontade própria se quiser é que o deve fazer. A finalidade da leitura não é comunicar aquilo que lemos. O grande objetivo é deixar a criança com o livro nas mãos, é entregar a criança ao seu silêncio enquanto lê e desfruta do seu livro, é deixar a criança com uma sensação interior maravilhosa.

Utiliza-se o livro por vezes como “instrumento de tortura”. Assim, o livro é utilizado e inconscientemente pelo professor como um instrumento de verdadeira tortura. Queremos com isto dizer que quando um livro é selecionado pelo professor e utilizado por este e pela classe como um pretexto para a realização de atividades, de lecionação de matérias. Quando o livro é usado desta forma e a criança sente dificuldade na realização de muitos exercícios. Diante dos seus companheiros, isto pode fazer a criança se sinta humilhada e fracassada, ficando negativamente, tudo isto, associado ao livro, afastando-a dele, e desinteressando-se pela leitura. A criança deve desfrutar da leitura de um livro à sua maneira e não ser o professor a tentar “impingir-lhe” determinada forma.

### **3.5. Os 10 mandamentos para conquistar um leitor**

O prazer que uma criança sente diante de um livro revela que apoio teve quando aprendeu a ler.

Há muitas pessoas que sofrem a vida toda por algo que lhes aconteceu na infância. A angústia diante de um livro revela um sofrimento passado que feriu o inconsciente, ridicularizando ou subestimando a sua capacidade. Todos os medos são adquiridos por meio do comportamento dos outros. Quando nos referimos ao “medo” diante de um livro, isso poderá estar relacionado com uma leitura malfeita e ter sido castigado por isso. Ou, o não saber contar o que foi lido, ou mesmo não ter tido tempo de ler, sabendo que será cobrado e isso leva ao medo do castigo que receberá.

Quando se lê e alguém corrige com palavras desagradáveis, além da tristeza e da “raiva” que sentimos pela atitude da pessoa, ainda há a própria condenação por se ter errado.

Mais tarde, sem a presença da pessoa, passa-se a sentir um certo desconforto quando se lê. De início, o que provocou esse desconforto, foi a atitude de quem criticou de maneira

severa, posteriormente isso transfere-se para o desinteresse pelo ato de ler. Quando acontece o inverso e alguém elogia, sente-se “amizade” pela pessoa e essa amizade será transferida para os livros.

O principal papel do educador é despertar o interesse para aprender. Na leitura será com títulos que sejam do agrado da criança. Quando ela descobrir o valor dos livros não deixará de ler, porém, se não o descobrir, os livros serão objetos indiferentes.

Para despertar o interesse por uma leitura, deve-se dar informações que induzam a pessoa a querer saber o conteúdo do que vai ser lido. Despertando-lhe o interesse, a preguiça passará.

A criança quando inicia o seu processo de aprendizagem da leitura fica entusiasmada com os livros, mas a leitura mal orientada, com cobrança e as frustrações resultantes das chacotas feitas por colegas e às vezes até pelo professor leva ao desinteresse.

Ler é como ver um filme no qual, por meio das palavras, se criam as cenas de acordo com a imaginação e o estado de espírito. Todo esse prazer pode ser construído ou destruído pela orientação ou pela falta de orientação quando se iniciou a aprendizagem da leitura.

Cabe ao professor a missão de orientar e conduzir aulas de leitura, de maneira a conquistar cada aluno para “entrar” no mundo maravilhoso do imaginário e da informação, não como uma obrigação, mas de uma maneira saudável, com prazer.

Como temos vindo a referir é importante criar nas crianças o gosto pela leitura. Para que tal aconteça diversos autores, entre os quais se inclui Petroni (2002) referem que há que cumprir **dez mandamentos** fundamentais que são:

1.º - Escolher livros interessantes e tendo em conta a idade do leitor.

2.º - Despertar o interesse com informações sobre a leitura ou perguntas que induzam/conduzam à vontade de ler.

3.º - Escolher livros que possam ser divididos em pequenos trechos para que a leitura seja realizada aos poucos.

4.º - Preparar comentários sobre a leitura para que o leitor possa dar a sua opinião.

5.º - Fazer leitura coletiva. Dividir livros em trechos que devem ser comentados e reconstruídos.

6.º - Não prosseguir a leitura sem averiguar se todas as palavras e assuntos foram entendidos, para evitar dúvidas.

7.º - Às vezes, as histórias contam coisas que na vida real não seria possível acontecer. Fazer analogia com o que foi lido e a realidade (vida real), para que o leitor saiba o que é imaginário e o que é realidade.

8.º - Fazer um levantamento ou listagem oral ou escrita de todas as novidades aprendidas.

9.º - Fazer um levantamento geral sobre a ideia e o conteúdo do livro.

10.º - Concluir com os leitores o que mais marcou de tudo o que foi lido.

### **3.6. O que deve ser evitado no ensino da leitura**

Petroni (2002) identifica as causas do pouco interesse pela leitura na maioria das pessoas. Refere o autor que a criança, quando inicia a aprendizagem da leitura, regra geral, entusiasma-se com os livros e depois perde o interesse. Para que tal não aconteça, enumera alguns cuidados que devemos ter em conta para que a criança não crie obstáculos ao desenvolvimento como leitor.

Diz o autor que:

✓ Não devemos obrigar uma criança a ler, ou pedir-lhe para ler, ameaçando-a com cobranças futuras. A leitura gerada com a preocupação de ter que responder sobre o que foi lido gera insegurança e prejudica a formação do leitor.

✓ Só devemos pedir à criança para ler em público depois de ser feita uma preparação prévia. A leitura com preparação é realizada com confiança e dificilmente se cometem erros o que dá segurança ao leitor uma vez que impede as humilhações públicas.

✓ Devemos ser realistas quando analisamos o conteúdo de um livro. Não sobrevalorizar o que ele apresenta ou oferece, mas também não deixar de mostrar os atrativos que ele contém.

✓ Não podemos deixar prosseguir a leitura de um texto quando verificamos que há dificuldades ou dúvidas.

✓ Ao programarmos a leitura de um texto, temos de antes despertar o interesse dos alunos por essa leitura.

✓ A leitura não deve ser usada como forma de preencher tempo, sem poder ser comentada, compreendida e enumerados os itens que foram apreendidos.

✓ O erro não pode ser usado para humilhar. Os erros que a criança comete não a podem deixar triste ou ressentida. Temos, isso sim de usar palavras de incentivo. Não chamar a

criança à atenção de forma a humilhá-la, mas antes auxiliá-la compreensivamente dizendo que a palavra é difícil, que é comum confundir os sons fazendo-a repetir de forma correta.

✓ É fundamental elogiar uma boa leitura e incentivar os que erram. Quando o leitor fizer uma boa leitura, há que elogiar o seu desempenho, isso aumentará a sua confiança. Quando o leitor errar há que o ajudar a pensar que é capaz precisando apenas de treinar.

✓ Dar atenção a alguma leitura que o aluno quer fazer para poder comentar alguma coisa interessante que aprendeu por intermédio da leitura, bem como alguns assuntos que o professor leu, que sejam interessantes, devem ser contados e discutidos, para que interiorizem que é por meio dos livros que se aprende tudo o que se quer saber. O entusiasmo contagia.

### **3.7. A leitura como base de formação pessoal e desenvolvimento cultural**

Nos últimos anos, as exigências em matéria de leitura aumentaram notavelmente. A vida profissional, social e cultural das pessoas exige um recurso frequente à linguagem escrita e a sociedade não pode deixar de a utilizar.

Nos dias de hoje, o analfabetismo é um grave problema social que gera várias formas de exclusão na sociedade, principalmente, na procura de emprego e no acesso à cultura.

A nível cultural dominar a linguagem escrita permite aos indivíduos de uma sociedade transmitir e explorar experiências, armazenar informação, ideias e conhecimentos, alargar a memória individual e coletiva e controlar os meios informáticos. Quem dispõe da capacidade de ler tem acesso a uma imensidão de saberes, pensamentos e experiências, quem não usufrui dessa apetência tem um horizonte muito reduzido.

Vivemos numa sociedade perfeitamente dependente da escrita e quem não sabe utilizá-la, como transmissor e recetor, enfrenta constantes dificuldades. Consultar uma lista telefónica, ler um manual de instruções, uma receita de culinário ou um anúncio de jornal; preencher um cheque, um impresso administrativo ou escrever uma carta são situações quotidianas, que a todos tocam, mas que apenas podem ser enfrentadas por quem sabe usar as técnicas de leitura e da escrita.

Na educação escolar, o domínio da leitura é indispensável e insubstituível, pois é a chave para o resto do currículo e um elemento essencial para promover a autonomia na aprendizagem. As crianças que possuem dificuldades no âmbito da leitura e da escrita encontram-se em desvantagem em todas as áreas curriculares. Hoje, ler é ser capaz de

adotar diferentes condutas de leitura, em detrimento das situações, do tipo de texto e dos objetivos a atingir. O verdadeiro leitor é o leitor polivalente.

### **3.8. Ler na sociedade do audiovisual**

Há algumas décadas atrás, quando só existiam o rádio e pouco cinema, a leitura era um dos poucos meios de entretenimento e de comunicação com o mundo.

Nos dias de hoje, com a multiplicação dos meios audiovisuais, a leitura passa a preencher um espaço mais reduzido na vida das pessoas. Manzano (1998) e Bentolila (1991) citados por Santos (2000) admitem que os meios audiovisuais podem pôr em causa a prática da leitura.

A televisão é vista, muitas vezes, como um dos meios audiovisuais que desvia os indivíduos da leitura. No entanto, para Freitas e Santos (1992) “ler e ver televisão não se excluem mutuamente, antes se podem potenciar”. Esta opinião é também partilhada por Magalhães e Alçada (1988) que considera a televisão “um magnífico instrumento de estímulo intelectual e de promoção cultural. Fatores que mais depressa podem levar à leitura.” A receção de informação através da televisão pode ser um estímulo para a procura de dados mais desenvolvidos num jornal ou numa revista ou num livro.

Tendo em vista o parecer destes autores, podemos dizer então que a televisão pode promover e constituir uma motivação para a leitura, pois permite a prática da leitura através das legendas e de projetos multimédia especialmente concebidos para esse fim. Possibilita ainda a divulgação de livros pela publicidade, de séries baseadas em livros ou por debates de livros. A televisão pode desenvolver ainda a consciência linguística das pessoas, a consciência dos vários usos da leitura e da escrita, das variantes da fala ou mesmo ensinar diferentes estratégias de leitura e escrita bem como dar sugestões do prazer da leitura. Assim sendo, entre leitura e audiovisual, pode existir uma relação de complementaridade.

Em suma, podemos dizer que a criação de hábitos de leitura requer motivação que, por sua vez, deve ser inculcada na criança antes de ela entrar na escola. O meio envolvente e a família desempenham um papel muito importante no desenvolvimento da apetência pelo ato de ler; apetência esta que deve ser completada na escola. Apesar da difusão dos meios audiovisuais, ler continua a ser uma prática indispensável. Se estes são veículos de comunicação que constituem fortes solicitações para as pessoas, eles não devem ser consideradas como rivais da leitura, mas sim utilizadas como caminhos para os levar a ler.



---

**Capítulo 4. A Família, a Escola e a Leitura**

#### **4.1. A importância da Família na promoção da leitura**

A leitura e os hábitos de leitura são fatores importantes que se traduzem no êxito ou no fracasso escolar de um aluno. O facto de uma pessoa não adquirir hábitos de leitura na infância pode trazer consequências negativas no desenrolar da vida escolar, comprometendo seriamente o seu futuro. Cabe à família e à escola inculcar na criança, desde cedo, hábitos de leitura.

A família (mãe, pai, avós, irmãos...) tem um papel importantíssimo na criação de leitores e no desenvolvimento dos hábitos de leitura.

A leitura começa muito antes do momento de a criança começar a ler. Com isto queremos dizer que não é aos 6-7 anos que as crianças mergulham nos livros e na leitura, mas muito antes já o estão a fazer.

Ler imagens é leitura, ler álbuns ilustrados é interiorizar que as histórias têm uma certa ordem, que as páginas de um livro se leem sempre da esquerda para a direita e que os livros têm um princípio e um fim, isto é leitura. Esta aprendizagem faz-se com as pessoas que estão mais perto das crianças, geralmente a família próxima.

Familiarizar as crianças, para a leitura, desde os primeiros anos de vida, é levá-las a gostar de livros e é ajudá-las a crescer e a amadurecer com eles. Uma ótima forma de o fazer é contando histórias, aproximando as crianças das palavras e fazendo-as viver as narrativas.

A compra de um livro não deve ser algo de ocasional ou excepcional, mas antes algo que deve fazer parte das despesas de educação.

Uma outra forma de aproximar a criança da leitura é, por exemplo, oferecer como presente no dia do aniversário, no Natal, na Páscoa ou no final do ano letivo um livro à criança, um ato que vai inculcar nela a ideia de que os presentes não são só brinquedos.

Os pais devem fomentar o gosto e o empenho na criação de uma biblioteca da criança, de modo a que esta saiba encontrar facilmente o livro que lhe apetece ler. Além disso, os pais devem também frequentar com os filhos, os lugares onde se encontram os livros, as livrarias e as bibliotecas. Esta é uma boa estratégia de os manter em contacto direto e constante com os livros, de levá-los a apreciar e de, quem sabe, posteriormente, os fazer ganhar o gosto por os ler. Há que entusiasmar os filhos a tornarem-se sócios de alguma biblioteca, fixa ou itinerante.

Mesmo que os pais não sejam grandes leitores, é essencial que transmitam aos seus filhos que apreciam que em casa se leiam livros, revistas, jornais. No caso dos pais serem

grandes leitores, este facto pode ser facilmente adquirido pelos seus filhos, sendo um modelo a imitar.

Para Mercedes Gómez del Manzano (1988 cit. por Santos, 2000) “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura”.

Os autores (Bamberger, 1975; Wigfield e Asher, 1984; Manzano, 1988; Swaby, 1989; Marques, 1990; Magalhães e Alçada, 1994 citados por Santos, 2000) sugerem um conjunto de fatores que, no contexto familiar proporcionam o desenvolvimento de hábitos de leitura na criança. O primeiro desses fatores é a existência em casa de material impresso diversificado; livros, jornais e revistas. O acesso ao livro e aos restantes suportes de escrita desde cedo constitui um elemento essencial, permitindo que se tornem objetos familiares para a criança. A presença e o contacto com o livro, os jornais e as revistas favorecem o encontro da criança com a palavra escrita.

Ao dispor desses materiais na sua própria casa, ela tem a oportunidade de os manusear com facilidade e sem o sentido de obrigatoriedade que, muitas vezes, surge ligado à leitura, quando o contacto com ela se dá, somente na escola. Quanto mais a criança contactar com textos variados, mais consciência toma das diversas formas e funções da linguagem escrita, o que tem a vantagem de a levar a valorizar a leitura. Um outro fator de motivação para a leitura consiste em a criança ver os adultos que a rodeiam a ler.

As crianças começam muito cedo a reter impressões quanto ao valor da leitura e o comportamento dos pais ou de outros familiares exerce uma enorme influência na importância que elas lhe vão atribuir. Deste modo, a criança ao crescer num ambiente onde ler faz parte do seu quotidiano; onde os adultos recorrem frequentemente à leitura para se informarem por necessidade ou por prazer; onde aquilo que se lê é objeto de partilha e discussão, ela torna-se um ser sensível à necessidade de dominar a técnica da leitura, tornando-se assim recetiva relativamente à aprendizagem da leitura.

Os pais são vistos pelos seus filhos como modelos a seguir. Assim sendo, se aqueles forem leitores regulares, poderão facilmente convencer os filhos a ler. O contar histórias à criança ou ler para ela é uma prática que desperta o gosto nela pela leitura e que é valorizada e considerada importante por muitos autores. Daniel Pennac (1996) atribui-lhe tanto valor que vai ao ponto de dizer que, “através dela, se ensina à criança tudo o que se pode ensinar acerca do livro, numa altura em que ela ainda não sabe ler”.

O ouvir ler uma história suscita o envolvimento emocional das crianças mais pequenas e estimula-lhes a imaginação uma vez que as faz visualizar mentalmente as personagens, o

cenário onde estas se movem e todo o enredo. É frequente as crianças pedirem aos adultos vezes repetidas para que lhes leiam as suas histórias preferidas com o objetivo de poderem antecipar os acontecimentos e de reconhecerem as personagens nas características que as definem, descobrindo assim a dimensão lúdica da leitura.

Todavia, não podemos esquecer o valor pedagógico e didático do “contar histórias”. Esta prática é importante para o “desenvolvimento da linguagem da criança e para a compreensão do mundo físico e social”, assim como também para a “construção das regras da escrita” na idade pré-escolar (Marques, 1993). O autor refere ainda que investigações recentes têm mostrado que as crianças a quem são lidas histórias com frequência apresentam noções mais objetivas sobre a leitura do que aquelas que participam em atividades como a identificação de gravuras ou o desenho de letras e palavras.

Tendo em conta a opinião de Santos (2000), as crianças que crescem vivendo estas situações ou ações vão para escola com muita informação útil sobre a leitura e com curiosidade e motivação em relação aquilo que irão aprender.

Assim, a família exerce uma grande influência sobre a aptidão e a motivação da criança para a leitura. As crianças cujos pais são bons leitores têm mais probabilidades de gostar de ler do que as crianças cujos pais leem pouco. Contudo, nem sempre esta relação é assim tão linear, por vezes, pode acontecer o contrário. Neves e Martins (1994 citados por Santos, 2000) partilham uma perspetiva semelhante “as crianças provenientes de meios pouco escolarizados ou com expectativas muito negativas em relação à aprendizagem da leitura nem sempre são pouco motivados para ela”. Hannon (1995 cit. por Santos, 2000), por sua vez, refere que as crianças cujos pais têm dificuldades de leitura têm muito mais probabilidades de obter pontuações baixas em testes de leitura do que as outras.

Muitos são os investigadores nesta área que defendem que o estatuto socioeconómico não é uma variável determinante para a motivação e para o desenvolvimento de competências de leitura. Por exemplo Wigfield e Asher (1984 citados por Santos, 2000), apesar de reconhecerem o valor dos fatores sociais, defendem que o envolvimento da família em atividades ligadas com a leitura influencia as atitudes da criança de forma mais eficaz e decisiva do que o próprio estatuto social.

## **4.2. A importância da Escola na promoção da leitura**

Ler, é como já referimos, um hábito importante, quer como meio de comunicação, quer como modo de preencher os ócios ou como instrumento de aprendizagem. Apesar disto, existem muitas pessoas que ainda não descobriram os tesouros que o livro esconde no interior das suas páginas. A escola tem a tarefa de fazer de intermediária entre os livros e aqueles que os ignoram. Tem a missão de incentivar os alunos a ler, desde a primeira vez que põem os pés numa aula até ao momento em que a abandonam.

A atitude do professor em transmitir o gosto pela leitura, vivendo-o é fundamental. Se o docente considerar a leitura como algo de importante na vida e sentir prazer em ler, o seu entusiasmo e gosto comunicar-se-á mais facilmente às crianças que o rodeiam. Para promover o hábito da leitura é necessário contar com bons livros, com uma boa biblioteca.

Cabe ao professor fazer do livro algo de atrativo, conseguindo que a criança a pouco e pouco passe a gostar dele, convertendo esse gosto num hábito.

A escola é uma entidade com muita responsabilidade na criação e promoção do hábito de leitura. A criação do gosto por ler deve fomentar-se desde a infância. A aquisição de interesse e de hábitos de leitura constantes é um processo contínuo que começa em casa e que se prolonga na escola. Esses “interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento, pelo que se apresentam com uma extrema importância as atitudes e a ação das escolas face ao livro e à leitura.” (Bastos, 1991 cit. por Santos, 2000). A motivação para a leitura não é apenas algo que a criança leva para a escola, mas algo que também se desenvolve dentro da própria escola (cf. Cazden, 1987 cit. por Santos, 2000).

A escola tem a tarefa de fazer de intermediária entre os livros e aqueles que os ignoram. Tem a missão de incentivar os alunos a ler desde a primeira vez que põem os pés numa aula até ao momento em que a abandonam (cf. Sobrino et al, 2000).

A melhor forma de cultivar na criança o gosto e o prazer de ler é colocá-la diante de uma literatura que esteja de acordo com os seus interesses. Para isso, é necessário conhecer as suas preferências. “Forçar crianças e jovens a lerem obras de que não gostam pode ser a maneira mais eficaz de lhes barrar o caminho” (Magalhães e Alçada citadas por Santos, 2000). O professor quando escolhe os textos ou obras para o aluno ler deve ter em conta a capacidade dos alunos para os descodificarem. A seleção de textos demasiado complexos do ponto de vista semântico ou linguístico pode desencorajar o aluno e levá-lo a uma recusa da leitura.

Uma outra prática que suscita o interesse do aluno é introduzindo a literatura infanto-juvenil na aula, partindo dos temas e dos livros que mais o cativa, agrada ou interessa.

“Uma vez criado o gosto pela leitura, deve se então proporcionar o encontro do leitor com a maior variedade de livros que for possível, chamar a atenção para a diversidade de estilo, para a riqueza de cada autor e, assim, ajudar cada um a descobrir os caminhos múltiplos e fascinantes que a literatura lhe oferece” (Magalhães e Alçada, 1993: 45).

Na perspectiva de (De Singly, 1991 cit. por Santos, 2000) para que o aluno se familiarize com os livros, a escola deve tomar duas medidas: fazer coexistir duas vertentes paralelas: uma leitura como tarefa escolar (com todo o conjunto de atividades de interpretação e análise) e uma leitura de distração, ou seja, sem controlo escolar; e a leitura de textos ou obras completas de modo a conduzir o aluno a “mergulhar” no livro, fazendo do ato de ler um verdadeiro caminho de descoberta. Além disso, para continuar a estimular o aluno para a leitura, deverão ser criados na escola tempo e espaço para a leitura.

Atinente ao espaço é essencial o recurso à biblioteca escolar. Os alunos devem ser incentivados a frequentar essa biblioteca para consultas bibliográficas, realização de trabalhos ou para lerem aquilo que desejarem. Deste modo, convém que a biblioteca seja um espaço aberto de acesso fácil aos livros e cujo ambiente convide o aluno à leitura. A criação de bibliotecas de turma, exposições bibliográficas, concursos literários são atividades que favorecem a receptividade dos alunos com a leitura. Um leitor motivado tende a ler e lendo, desenvolve a capacidade e o gosto de ler, que como defendem Bentolila e seus colaboradores (1991 citados por Santos, 2000) “Desenvolver a apetência, desenvolver a competência são dois objetivos indissociáveis”.

A motivação e a criação de hábitos de leitura nas crianças devem ser vistos como meios de promover o sucesso escolar no domínio da leitura. A leitura assume assim, um papel de grande importância na vida escolar, uma vez que ela é um dos principais instrumentos de apropriação dos conhecimentos transmitidos nas diferentes áreas curriculares. Ao refletir sobre a escola, Bentolila (1991 cit. por Santos, 2000) afirma que ela não prepara convenientemente o aluno para enfrentar as situações de leitura diversas. Contudo, proporcionar uma “aprendizagem funcionalmente diversificada da leitura” deve ser um objetivo prioritário da escola.

Ler livros na sala de aula aos alunos é uma forma de criar um ambiente de expectativa e de mistério. Tendo em conta esta ideia podemos realçar Pennac (1993 cit. por Sobrino et al., 2000: 81) referindo-se a um dos seus professores:

“ele esvaziava um saco de livros em cima da mesa e era a vida. Sim, era a vida (...). Andava de um lado para o outro enquanto lia, com uma mão no bolso, e a outra, a que

segurava o livro, um pouco tensa, como se, ao lê-lo, nos estivesse a oferecê-lo. Todas as suas leituras eram ofertas. Não nos pedia nada em troca. A emoção da leitura invadia assim o ambiente da sala de aula com as suas fantasias, por pequenos momentos intermináveis”.

Uma boa forma de motivar os alunos para a leitura é convidar um escritor ou ilustrador para ir à escola, dando-lhes a oportunidade de poder falar e de estar próximos deles, de conhecerem as suas obras e o seu trabalho.

---

**Capítulo 5. A aprendizagem e o ensino da leitura**



## 5.1. A compreensão da leitura

A aprendizagem da leitura caminha para a compreensão e interpretação do que está escrito. Ler é entender o texto. Ler é compreender.

O objetivo de toda a leitura é compreender o que está escrito e, por isso, impossível encarar a atividade do leitor exterior a esta perspectiva. No ato de ler interferem o leitor (com os seus conhecimentos prévios, interesses e motivações) e a situação de leitura. Freitas e Santos (1992) refletem sobre a atividade do leitor definindo-a como “uma apropriação, uma reorganização em que o autor não está meramente a assimilar mas a reproduzir”. Deste modo, podemos dizer então que o autor cria o sentido do texto e o leitor recria-o, tendo em conta os seus próprios conhecimentos e a sua própria intenção de leitura. Contudo, isto significa que aquilo que o leitor transporta para o texto (conhecimentos, motivações, experiências) é um fator que condiciona essa mesma interpretação. Ou seja, a leitura é como um processo interativo. É como “um encontro entre um leitor particular e um texto particular, num tempo e num espaço particulares” (Appleyard, 1990 cit. por Santos, 2000). A frase deste autor exprime bem o conceito de compreensão na leitura numa perspectiva interacionista. A leitura resulta de uma interação dinâmica entre as três seguintes componentes: o texto, o leitor e o contexto (cf. Giasson, 1993 e Lerner, 1989 citados por Santos, 2000).

Da componente texto fazem parte alguns elementos que influenciam a capacidade do leitor de extrair o respetivo significado. Assim, Giasson (1993 cit. por Santos, 2000) destaca a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo. O autor quer com isto dizer que um texto é sempre produzido com um determinado propósito: informar, divertir ou persuadir o leitor. A estrutura do texto refere-se ao modo como as ideias se organizam e, também, à clareza da exposição. Cada género de texto (descritivo, narrativo, poético...) exige um tratamento específico, o que significa que é necessário assumir uma atitude de leitura que se ajuste ao tipo de texto que se está a ler. O conteúdo integra os conceitos, os conhecimentos e o vocabulário que o autor quer transmitir.

A leitura é um processo linguístico, na medida em que ler constitui uma forma de obter significado através da linguagem (cf. Lerner, 1989 cit. por Santos, 2000). Assim, o bom domínio da linguagem, nas suas várias vertentes, tem influência na correta apreensão do sentido de um texto.

O desenvolvimento linguístico é um processo natural da leitura. Desde muito cedo, a criança apercebe-se das regras de funcionamento da língua materna, sintáticas e semânticas. Esses conhecimentos variam de acordo com a quantidade e a riqueza das

vivências às quais a criança é exposta. A diversidade de experiências do dia-a-dia, assim como a oportunidade para falar delas, são fatores que influenciam o grau de domínio da linguagem oral e escrita e que contribuem para o seu enriquecimento e aperfeiçoamento.

O desenvolvimento da linguagem da criança, tem repercussões ao nível do desenvolvimento da leitura e por isso deve ser estimulado pelos educadores, desde cedo.

Como afirma Swaby (1989 cit. por Santos, 2000), se existe diferenças entre a linguagem oral e a escrita, também existem aspetos comuns, pois ambas são afetadas pela sintaxe, pela semântica e pela fonologia. Assim, quanto melhores forem as competências manifestadas pela criança ao nível da oralidade, mais apta ela estará a estabelecer uma relação entre as linguagens oral e escrita e compreender o sentido dos textos. Com o efeito, “os alunos com conhecimentos anteriores mais desenvolvidos retêm mais informações e compreendem-nas melhor” (Giasson, 1993 cit. por Santos, 2000). Os conhecimentos ou conceitos provêm da interação do sujeito com o mundo que o rodeia. É a multiplicidade/diversidade de experiências, vividas pelo indivíduo, que lhe propicia a aquisição de um vasto leque de conceitos e de um vocabulário, os quais constituem ferramentas indispensáveis ao sucesso na leitura. Através do confronto entre a nova e anterior informação, os leitores alargam conhecimentos, reajustam nos valores as novas realidades e criam novos saberes.

Vários autores como (Lerner, 1989; Swaby, 1989; Giasson, 1993 citados por Santos, 2000) partilham a ideia de que os conceitos já adquiridos são a base e o ponto de partida para o domínio dos novos conhecimentos.

Swaby (1989 cit. por Santos, 2000) faz referência a um conjunto de seis factos que explicam os problemas de compreensão da leitura num indivíduo. São eles: “- o domínio conceptual anterior ao inadequado, isto é, a falta de conceitos suficientes ou apropriados para conduzir à compreensão de um texto, incluindo, também, o vocabulário; o desconhecimento do género a que pertence o texto (descritivo, narrativo, poético); a ausência de uma interação mental com o texto que advém de uma atitude passiva do leitor; as capacidades metacognitivas não desenvolvidas, ou seja, a pouca aptidão para gerir a sua própria aprendizagem; a falta de fluência e a dificuldade em criar imagens visuais do assunto durante a leitura”.

Assim sendo, para remediar e superar estes problemas individuais de compreensão da leitura, a autora propõe um conjunto de estratégias tais como:

- ✓ ativar os conceitos prévios das crianças, alertando-lhes para o papel que desempenham na apreensão da mensagem dos textos;
- ✓ ajudar as crianças a reconhecer a estrutura do texto;
- ✓ desenvolver o pensamento crítico.

Em suma, não se adquirem boas competências de leitura simplesmente lendo; é necessário aprender as habilidades e as estratégias adequadas.

## **5.2. Processo de aprendizagem da leitura**

O processo de aprendizagem da leitura é um processo extremamente complexo que deve ter um desenvolvimento normal, mas que muitas vezes é dificultado pela pressão social e dos pais que ansiosos “obrigam” a acelerá-lo. Segundo Jolibert (1991), “(...) é lendo que se aprende a ler e não aprendendo primeiro para se poder ler em seguida. Não é legítimo estabelecer uma separação – nem do tempo nem do espaço nem na natureza da atividade – entre «aprender a ler» e «ler».” Quando uma criança tem necessidade de ler um texto, isto é, de lhe apreender o sentido (para a sua informação e/ou prazer), ela move as suas competências prévias, que já tem assimiladas e tem de produzir novas estratégias para fazer a tarefa.

## **5.3. O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem da leitura**

Não se ensina uma criança a ler, é ela quem aprende a ler por si própria e com a nossa ajuda, a dos colegas e a de diversos materiais da aula, mas também com a ajuda dos pais e de todos os leitores que encontra.

É a criança que aprende por si própria, que constrói o seu saber ou as suas competências, com a ajuda dos outros e as atividades de ensino, que o professor elabora, constrói e transmite, ou, pelo menos, tenta transmitir conhecimentos.

Deste modo, o professor proporcionará às crianças situações de leitura efetivas e muito diversificadas, deve ajudar a criança a interrogar o escrito, procurar o sentido, formular hipóteses a partir de indícios e verificação dessas hipóteses, a utilizar material, ficheiros, por exemplo, elaborados pelo grupo/turma e a esclarecer as suas estratégias de leitura.

Compete-lhe ainda saber o que deve fazer com toda a classe, em pequenos grupos ou com uma criança só, conforme a atividade da turma, o momento do ano e o material necessário.

O papel essencial do professor será o de favorecer a comunicação entre as crianças. Não é ele quem faz perguntas, quem apresenta a moralidade, mas um elemento motor que suscita a discussão, os debates, permitindo a cada criança exprimir-se.

Junto de cada um intervirá adaptando a sua ação às necessidades do aluno. Ajudando-o no seu próprio caminhar, sem lhe impor um caminho-tipo.

O professor não é o único a poder ajudar. As interações entre as crianças são essenciais.

A atitude do professor conduzirá o aluno a ter gosto pela leitura ou não. Se o docente considerar a leitura como algo de importante na vida e sentir prazer em ler, o seu entusiasmo e gosto comunicar-se-á mais facilmente às crianças que o rodeiam. Cabe portanto, ao professor, fazer do livro algo de atrativo, conseguindo que a criança a pouco e pouco passe a gostar dele, convertendo esse gosto num hábito.

Assim, ler livros na sala de aula aos alunos é uma forma de criar um ambiente de expectativa e de mistério.

Uma boa forma de motivar os alunos para a leitura é convidar um escritor ou ilustrador à escola dando-lhes a oportunidade de poder falar e de estar próximos deles, de conhecer as suas obras e todo o seu trabalho.

O professor deve ser um mediador ideal, ocupar um papel de retaguarda, orientando a leitura e favorecendo a exploração do livro. Quem ajuda a formar o leitor deve ser entusiasta naquilo que faz. Esse entusiasmo deve ser passado com equilíbrio e bom senso. As experiências pessoais, boas ou más contadas de maneira sincera e com o objetivo de ensinar, levam as pessoas a entenderem que a vida é uma sucessão de bons e, às vezes, difíceis momentos e que devem tirar proveito de tudo. Assuntos que o educador leu, que possam ser interessantes, devem ser contados e discutidos para que o aluno sinta que é nos livros que se aprende tudo o que se quer saber.

O professor/educador deve ser uma fonte discreta, mas eficaz de informação complementar estando sempre à disposição da criança, respeitando o nível de exploração. O papel de orientador nunca pode ser sinónimo de passividade, ele deve estar sempre atento para perceber o nível de compreensão e o centro atual de motivação da criança para tornar-se capaz de lhe fornecer a ajuda específica de que necessita na altura.

O docente deve ainda planificar com antecedência e de uma forma minuciosa a escolha do livro que pretenderá ler à turma. Ao ler para os seus alunos, o professor deve munir-se de material de apoio individualizado capaz de personificar os leitores, por exemplo se a história nos fala de Portugal, por que não apresentar um mapa com Portugal ou apresentar algumas fotografias sobre o que estamos a falar. É uma forma ativa de informação e que desperta a atenção dos alunos uma vez que têm acesso à informação/linguagem oral, mas também ao desenho fotográfico.

O professor pode recorrer ainda a viagens de estudo e à colaboração da comunidade envolvente. Por exemplo, se o livro referir a sua terra, por que não falar com alguns elementos da comunidade envolvente para quando o professor e alunos em conjunto forem fazer a viagem alguns membros da população em diferentes pontos falarem aos alunos das tradições, costumes, características, alimentação, hábitos e monumentos.

Outra atividade de incentivo à leitura é a apresentação de uma história em imagens sequenciadas, no qual os alunos terão que primeiro ordenar a imagem que representa o início, depois o desenvolvimento e por fim o desfecho da história. Depois de ordenada a história, os alunos farão a leitura e interpretação das imagens construindo assim a história.

Uma outra atividade pode ser a realização de uma composição pelos alunos em função de objetivos específicos para a construção de uma história.

Ao apresentarmos uma música e ao pedirmos para a criança identificar o som da água quando cai no rio, na banheira, na sanita, a criança está a fazer uma leitura do mundo, uma leitura confirmatória numa fase precoce e uma leitura informativa mais tardiamente, seguindo o seu nível de desenvolvimento, adaptado aos seus conhecimentos.

Os livros são a companhia agradável que preenche o tempo. O prazer diante de um livro revela o apoio que se teve quando se aprendeu a ler. Os livros são uma forma de experimentar a aventura.

O papel do professor/educador deve ser o de despertar interesse para aprender e proporcionar na leitura títulos que sejam do agrado da criança. Quando ela descobre o valor dos livros nunca mais deixará de ler, porém, se não aprender, os livros serão objetos indiferentes para ela.

A criança quando inicia o seu processo de aprendizagem é entusiasmada com os livros, porém a leitura se for mal orientada pelo professor leva a criança ao desinteresse. Através da leitura a criança aumentará o seu conhecimento, preencherá os seus momentos de solidão, esclarecerá assuntos que deseja saber e terá uma vida saudável.

Ler é como ver um filme, no qual, por meio das palavras, se imaginam as cenas de acordo com a nossa criatividade e o estado de espírito de cada um. Ao ler a criança entra no mundo maravilhoso do imaginário e da informação, não como uma obrigação, mas de maneira saudável. Os assuntos transversais que surgem da própria leitura servirão para aumentar e enriquecer o conhecimento tanto do professor como do aluno.

O objetivo do professor é conseguir que as crianças leiam e retirem prazer daquilo que leem, a partir, daí o continuem a fazer por iniciativa própria, pois o que devemos promover é o prazer pela leitura voluntária. Quando a leitura é compensadora, e de preferência fascinante, procura-se mais. Para que a criança procure os livros e adquira hábitos de leitura duradouros, é preciso que existam professores convictos, entusiastas, capazes de contagiar as crianças com esse gosto.

Mais do que transmitir às crianças e aos jovens um saber já feito, importa despertá-los para o carácter importante desse saber e torná-los recetivos à ideia de que o conhecimento não se esgota nos conteúdos dos programas escolares. Parece, pois, importante dotar as crianças da capacidade de ler, no sentido de tornar a leitura uma verdadeira ferramenta ao serviço das mais diversas necessidades. Para tal, é preciso que o ato de ler faça parte das atividades mais comuns do seu quotidiano e daqueles que o rodeiam.

Os professores devem definir estratégias que sejam postas em prática no contexto escolar e que promovam de forma adequada a leitura. Uma condição primordial para cultivar na criança o gosto pela leitura, é dar-lhe uma literatura que vá de encontro aos seus interesses, para tal é necessário que o professor conheça a idade da criança, bem como as suas preferências.

A escola deve protagonizar momentos para o refúgio e valorização da leitura.

Só amando os livros, sentindo-os e conhecendo-nos é que o professor pode transmitir esse sentimento com autenticidade e profundidade aos alunos.

“O que interessa mais que tudo é ensinar a ler. Ler sem que passe despercebido o mais importante e, às vezes, é pormenor que parece uma coisinha de nada. Ler, despindo cada palavra, cada frase, auscultando cada entoação de voz para perceber até ao fundo a beleza ou o tamanho que se lê. É também de interesse primário levar os rapazes a amar as palavras... ora, para amar as palavras e para, a seguir, amar a leitura, é aconselhável, como disse La Palice, não fazer desamar as palavras, nem fazer desamar a leitura.” (Sebastião da Gama, 1961 cit. por Cadório, 2001: 42).

Confrontando este pequeno excerto do diário de Sebastião da Gama, importa referir que o professor tem um papel muito importante na promoção da leitura dos seus alunos, bem

como a escola que deve construir estratégias e programas que estimulem o prazer pela leitura. Ao ler um livro a criança deve sentir-se livre de modo à leitura proporcionar-lhe momentos de gozo e alegria. Ao ler, a criança deve ter o direito de descortinar todo o significado e valor das palavras, retirando delas tudo o que de maravilhoso há e ao mesmo tempo fazer uso delas para resolver os problemas com que se vai defrontando no seu dia-a-dia, bem como encontrar-se em todos os sentidos, quer psicológico, educativo, cultural ou cognitivo. Na leitura a criança deve entoar cada palavra de modo a entrar-lhe no ouvido e deixar uma sensação de magia e prazer naquilo que se lê. O valor do professor deve ser aqui valorizado e promovido uma vez que este será o principal responsável pela promoção da leitura. No que diz respeito ao livro e à leitura, o professor é o “casamenteiro”, este deve inculcar na criança o gosto pela leitura, aliás isto deve ser uma das suas preocupações. É importante que o professor aproxime o aluno do livro, da leitura, no entanto, não devemos forçar este encontro entre a criança e o livro, não devemos forçar o aluno a ler, pois as coisas têm que acontecer normalmente, pois se assim não for podemos provocar um divórcio entre o aluno e o livro.

O professor tem de incentivar os alunos, dando textos engraçados nas aulas, este é um modelo para o aluno, se este ler bem, desperta a atenção do aluno e conseqüentemente cativa-o.

Na escola, embora exista a leitura obrigatória, deve existir também a leitura lúdica que deve ser feita pelo próprio aluno.

O livro é fundamental como meio de descoberta do prazer pela leitura e como meio de sensibilização estética. É importante manipular e construir dicionários ilustrados, pois permite à criança descobrir a função da escrita, conhecer a existência de vários livros e respetivas funções. É importante que o educador diga às crianças o título do livro e do autor. Assim, quando as crianças ouvem já sabem se gostam ou não da editora do livro.

Ao ler leva-se as crianças a interpretar o que foi lido, a tirar as ideias principais e a recontar a história. O gosto e o interesse pelo livro devem começar logo no pré-escolar, isto vai permitir às crianças escolher as suas estratégias de leitura.

Segundo Pennac (1996), os **direitos inalienáveis do leitor** são:

- ✓ “o direito de não ler”; pode haver momentos da nossa vida que não nos apeteça ler e como tal não lemos durante um período;
- ✓ “o direito de saltar páginas”, quando achamos que o leitor está a fazer determinadas repetições em excesso;

- ✓ “o direito de não acabar um livro”; quando não gostamos deste, da sua história, quando antes mesmo de o acabar de ler já temos o sentimento de “já lido”;
- ✓ “o direito de reler”; quer pelo prazer da repetição quer pelo prazer da alegria de novas descobertas;
- ✓ “o direito de ler, não importa o quê”, ler qualquer coisa, ler tudo o que nos apeteceu no momento seja um bom livro ou não;
- ✓ “o direito de amar os «heróis» dos romances”;
- ✓ “o direito de ler não importa onde”; ler em qualquer lugar;
- ✓ “o direito saltar de livro em livro”; de ler uma frase aqui e outra ali;
- ✓ “o direito de ler em voz alta”; ler em voz alta permite à criança maravilhar-se com as coisas boas que há no livro;
- ✓ “o direito de não falar do que se leu” e guardar para nós o prazer que o livro nos deu.

#### **5.4. Fatores de motivação para a leitura**

A aprendizagem da leitura deve alicerçar-se sobre a curiosidade e o desejo de aprender.

Bamberger (1975 cit. por Santos, 2000: 72) afirma que:

“o jovem leitor (...) lê não porque se dá conta da importância da leitura mas porque é incitado a ler por motivações e interesses diversos, correspondentes à sua personalidade e ao seu estágio de desenvolvimento intelectual” e que “o que uma criança aprende ou não aprende na escola depende, muitas vezes, mais dos seus interesses do que da sua inteligência”.

Na perspectiva de Bamberger existem dois tipos de motivações e interesses no que diz respeito à leitura: os de carácter geral e os que caracterizam as diversas idades ou fases. A primeira motivação que leva a criança a ler é o simples prazer de colocar em prática as técnicas de leitura recentemente adquiridas e o entusiasmo que resulta da descoberta de uma nova atividade intelectual. Ela é levada pela vontade de exercitar o raciocínio e a imaginação e pela necessidade de conhecer melhor o mundo que a rodeia, enriquecendo as suas ideias e experiências. A leitura funciona como resposta às aspirações da criança, no prazer de encontrar coisas e pessoas familiares (histórias relacionadas com o meio em que a criança vive) ou de encontrar coisas e pessoas novas (livros de aventuras); desejo de se evadir da realidade e de viver num universo imaginário (contos de fadas, histórias fantásticas, livros de utopia); necessidade de se afirmar, procura de ideias (biografias), de concelhos (obras documentais), de distrações (livros de desporto).



Segundo este autor, o leitor percorre cinco etapas ou fases:

✓ A primeira situa-se entre os dois e os cinco seis anos e é chamada a “idade do livro de imagens e das poesias infantis”. Os livros de imagens ajudam a criança a separar o seu “Eu” do meio envolvente. As poesias infantis agradam a criança devido ao jogo e ao ritmo das palavras e dos sons.

✓ A segunda, ou seja, dos cinco aos oito/nove anos, a criança é particularmente sensível ao maravilhoso, vive a “idade dos contos de fadas”. Inicialmente, a criança gosta destas histórias porque se identifica com as personagens; depois à medida que se afasta delas e as coloca num mundo longínquo e fantástico, a criança começa a apreciar esse género de ficções enquanto jogos de imaginação.

✓ A terceira, dos nove aos doze anos, é apresentada como a “idade da história relacionada com o meio envolvente ou da descoberta dos factos pela leitura”. É caracterizada pela aproximação do mundo objetivo e concreto. Assim sendo, a criança mostra interesse e curiosidade diante das coisas que a rodeiam.

✓ A quarta é a fase da adolescência entre os doze e os catorze/quinze anos. Nela, o indivíduo alcança a “idade das histórias de aventura” porque se interessa pelos livros, os romances com enredos sensacionalistas, os livros de viagens uma vez que a intriga e o seccional lhe agradam.

✓ A última fase situa-se entre os catorze e os dezassete anos; é o período a que o autor chama “os anos de maturidade ou de desenvolvimento da esfera literária”. Neste momento surge a “descoberta do seu próprio mundo inferior de egocentrismo crítico, da formação de um plano de vida e de diversas escalas de valores” (ibid). A atenção do indivíduo centra-se mais na forma e no conteúdo do que no desenrolar da integra e interessa-se mais pelos factos do mundo interior das ideias e dos valores do que pelos factos do mundo exterior. Os livros mais procurados continuam a ser os livros de aventura e de viagens, os romances históricos, as biografias, as histórias de amor e obras que falam de assuntos atuais ou que se relacionem com a profissão que se pretende escolher.

Appleyard (1990 cit. por Santos, 2000) evidencia uma tipologia dos leitores tendo em conta as características próprias de cada idade, desde a infância até à fase adulta:

- ✓ Na 1.ª Infância: o leitor como jogador (ler funciona como jogo)
- ✓ Na Infância tardia: o leitor como herói
- ✓ Na Adolescência: o leitor como pensador
- ✓ A partir do ensino secundário: o leitor como intérprete
- ✓ Na idade adulta: o leitor pragmático.

Proporcionar às crianças o contacto com textos e livros apropriados à sua idade é uma condição fundamental à formação de bons leitores.

Já de acordo com Díaz (1997 cit. por Cadório, 2001) existem três componentes essenciais que entusiasmam o leitor:

- ✓ Necessidade pessoal ou curiosidade: o aluno contacta com os livros porque necessita de encontrar algo no seu interior ou por mera curiosidade de conhecer o que o autor escreveu dentro das suas páginas.
- ✓ Exemplo: é fundamental e relevante o interesse que o professor, pais e familiares demonstram pela leitura.
- ✓ Expressão: é muito importante criar momentos de partilha em que o aluno possa falar sobre as suas leituras.

### **5.5. Atividades que estimulam a leitura**

Das muitas e variadas atividades e estratégias que estimulam a leitura, as que nos aparentam ser mais relevantes são:

- ✓ Criar **contacto com acervo de livros**. É importante mostrar e deixar os alunos tocarem em livros com diversos formatos e cores.
- ✓ Instituir **a hora do conto**. O conto é uma criação aplicada a deliciar e encantar, conseguindo criar uma corrente de cumplicidade e de confiança muito estreita entre o narrador e as crianças. A aventura de ouvir e contar é algo que entusiasma as crianças e que oferece rapidamente frutos positivos.
- ✓ Proporcionar momentos de **leitura na sala de aula quer individual e silenciosamente quer em grupo e em voz alta**. Ler livros aos alunos na sala de aula é também uma atividade que cria um ambiente de expectativa e mistério. A leitura entra na sala de aula e produz um ambiente de fantasia, por momentos infundáveis.
- ✓ Envolver os alunos na realização de **eventos ligados ao livro** tais como em feiras, exposições e encontros com pais.
- ✓ Dar **tempo e criar ambiente para a leitura**.
- ✓ Desenvolver **pesquisas sobre obras e autores**.
- ✓ Promover **concursos de escrita**.
- ✓ Desenvolver a **correspondência interescolar**.
- ✓ Utilizar **meios audiovisuais**.

- ✓ Fazer o **enquadramento de excertos na obra integral**.
- ✓ **Celebrar efemérides** como, por exemplo, o 25 de Abril.
- ✓ Promover **atividades de difusão de livros e leituras** como afixar, no placar da sala de aula, uma lista de referências bibliográficas de livros fascinantes para os alunos lerem ou uma folha a cores de uma capa do livro como forma de cativar os alunos para a sua leitura.
- ✓ O **Museu dos contos** é uma atividade que comporta objetos recolhidos dos contos, ou seja, os alunos terão que trazer objetos velhos que encontrem em casa e que existam nos contos como, por exemplo, a maçã da Branca de Neve ou a vassoura da Cinderela. Para entrar no museu dos contos, cada aluno terá de fazer um pagamento prévio que consistirá na entrega de uma poesia, trava-língua ou adivinha. A recolha de objetos pela criança leva-a à descoberta e permite que ao ver os objetos ela recorde sempre a história em que esses objetos aparecem.
- ✓ O **Álbum de cromos** é uma atividade que torna populares as personagens dos livros. Trata-se de uma coleção de cromos com diferentes personagens de livros e de contos.
- ✓ A **Visita de um escritor, ilustrador ou contador de histórias** à escola é, suficientemente, bastante motivadora. Falar com um autor ou ilustrador e estar próximo dele pode despertar interiormente a leitura das suas obras e o conhecimento do seu trabalho.
- ✓ O **conto proibido** consiste em o professor levar para a aula, durante diversos dias, um livro oculto por um papel de embrulho ou de jornal. Durante esse período não faz qualquer referência ao livro, procurando acordar a curiosidade dos alunos, que irá crescendo de dia para dia. Quando se achar que existe algum interesse por parte das crianças, ler-se-lhes-á uns parágrafos. No dia seguinte ler-se-á mais um pouco e assim continuamente, podendo por fim deixar o livro na biblioteca de turma ou acabar de o ler na aula.
- ✓ A **Maleta do indiano** é uma maleta velha e usada onde se colocam uma série de objetos, alguns deles vulgares, outros exóticos. Um dia leva-se a maleta para a aula e, no meio da expectativa geral, vai-se tirando um objeto, a partir do qual se inicia uma narrativa. Posteriormente tira-se outro objeto e continua-se a história. Conclui-se convidando os alunos a tirar um objeto e a continuar o conto, até acabarem os objetos na maleta do indiano. Para tornar a atividade diferente, basta substituir os objetos por cartas. Cada carta pode compor uma ilustração, uma palavra ou uma frase que façam alusão a personagens, objetos mágicos, ambientes ou paisagens.
- ✓ Convidar mediadores (pais, avós...) para se deslocarem à escola para contar uma história. Os **contos dos avós ou pais** levam os mais velhos à escola para contar as suas próprias histórias ou as que eles ouviram.

- ✓ As personagens de fantasia como **bruxas, piratas e dragões** podem fazer uma visita à escola através da organização de uma festa de mascarados, protagonizada por personagens dos livros de contos.
- ✓ Nas **Jornadas Literárias** realizam-se cartazes, ensaiam-se dramatizações, fazem-se visitas à biblioteca municipal, organizam-se ateliês de escrita ou recitações de poemas, contam-se histórias.
- ✓ O **Livro-fórum** é uma atividade que desenvolve a análise e a compreensão de uma obra de um autor na aula ou na biblioteca. É proposto aos alunos, com antecedência, a leitura de um livro, na íntegra, antes da concretização do fórum para que no decorrer deste, os alunos possam debater sobre a temática do livro, responder às questões formuladas bem como participar nas atividades efetuadas em torno do livro.
- ✓ Os **Planos de leitura** são constituídos por múltiplas ideias de animação e criação que rondam um conjunto de livros, que durante um determinado período de tempo ou do curso escolar vão ser lidos por todos os alunos.

## 5.6. Critérios para a seleção dos livros na educação

O simples prazer de pôr em prática as técnicas recentemente adquiridas e o entusiasmo resultante da descoberta de uma nova atividade intelectual são para a criança a sua primeira motivação. Depois de a criança aprender a ler vai fazer as suas escolhas e a leitura vai funcionar como resposta às aspirações da mesma. Nesta fase a criança escolhe os livros em função da sua idade, desejos e interesses próprios dessa mesma idade.

A aprendizagem da leitura deve recair sobre a curiosidade e o desejo de aprender.

- ✓ Os livros para crianças na **idade pré-escolar** devem ter um formato resistente a uma manipulação pouco experiente, podendo ser de cartão plastificado e de um tamanho grande para os mais novos. As ilustrações devem ser bem visíveis, claras, com poucos elementos, cores quentes e contrastadas. Deverão predominar as formas arredondadas, evitando as angulosas. As histórias devem ter como tema a família, os meninos ou os animais, não devendo ser muito extensas. Os livros devem ser variados e proporcionais à diversidade dos alunos existentes. Os conteúdos devem ser simples, mas não simplistas e ter um vocabulário que seja familiar às crianças. O professor e pais devem começar por apresentar livros nos quais aparecem simplesmente letras, depois passar-se-á aos que

apenas têm uma frase, sendo o resto da página ocupado pela ilustração. Só mais tarde se deve passar para livros com maior número de frases.

✓ **Na idade dos seis aos oito anos** a criança é particularmente sensível ao maravilhoso, vivendo aqui do conto de fadas. A criança percebe o mundo só em relação a si própria, os livros de imagens ajudam-na a separar o seu eu do meio envolvente. As poesias agradam a criança devido ao jogo e ao ritmo das palavras e dos sons. A criança desta faixa etária possui um pensamento intuitivo, pré-lógico, e começa a dominar a leitura. Na sua relação com o livro predominará o animismo, o lido ganha vida e é assimilado como se de mais uma experiência se tratasse. Nesta fase é importante fazer uma adequação da imagem ao texto e ao progressivo desenvolvimento da criança. A resposta animista que caracteriza a primeira aproximação à leitura é substituída pela fantasia, que se torna a característica fundamental do leitor destas idades devido ao desenvolvimento da imaginação. Durante este ciclo dá-se um grande progresso psicológico e conseguem-se grandes avanços na aprendizagem da leitura, contudo o ritmo de aprendizagem varia de criança para criança e como tal os adultos devem estar atentos de modo a serem capazes de fornecer a cada um a leitura mais adequada. Os livros devem tratar temas conhecidos pela criança e normalmente referem-se à família, a meninos, animais, acrescentando um novo elemento que é o humor.

✓ **Dos oito aos dez anos.** À medida que cresce, a criança vai-se autonomizando da mãe e da família, para se integrar noutros grupos humanos, a classe e os amigos. Os seus interesses individuais, egocêntricos, vão sendo substituídos por uma maior preocupação com o meio ou mundo exterior. De tal forma a criança procurará novos temas que não sejam relacionados com a família, meninos ou animais. Os livros adequados a esta idade referem-se normalmente aos aspetos relacionados com a experiência de vida da criança, os amigos, os jogos, as descobertas do mundo exterior. A criança gosta de ação e quer que esta lhe seja apresentada de um modo simples e direto. As ilustrações continuam a ser importantes para a compreensão do texto e devem motivar a leitura, estimulando a criança a continuar. A partir destas idades dá-se primazia aos livros de consulta, os temas relacionados com a natureza também começam a ganhar grande interesse. É importante também apresentar outros géneros literários como o teatro, a possibilidade de os alunos representarem peças teatrais permite-lhes a descoberta desta forma de expressão artística.

✓ **Dos dez aos doze anos** a criança passa por profundas transformações fisiológicas, ao mesmo tempo que se criam condições para o pensamento hipotético-dedutivo, o jovem começa a criticar as pessoas, instituições e crenças que o rodeiam, incluindo-se a si

próprio nesse balanço crítico. Aumentam os temas que o interessam, predominando a aventura, o humor, o mundo dos animais e o mistério.

É fundamental que o professor leia livros indicados para estas idades, pois muitas vezes os livros não sendo os mais adequados para a idade das crianças podem criar uma rutura e simultaneamente o divórcio da criança com o livro. A seleção cuidada de livros por parte do professor é extremamente importante, pois vai permitir estimular ou não o aluno para a leitura. Se o aluno não tiver recordações boas de livros que leu na infância mais difícil vai ser ele ler na idade adulta.

### **5.7. Espaços de leitura**

A escola entendida como um todo, é o espaço natural da leitura, o que se reflete nos cartazes que cobrem as paredes das salas de aula e dos corredores, nos livros que crianças e professores trazem debaixo do braço e que são consultados em qualquer canto do edifício ou recreio. Existe, no entanto, um lugar específico que é a aprazível morada da leitura impressa, ou seja, a biblioteca.

A **Biblioteca escolar** não deve ser apenas um depósito de livros, deve ser um sítio onde haja livros, um sítio dinâmico, onde os livros são vividos ativamente. A biblioteca da escola deve ser o centro de recursos multimédia da escola, que reúne todos os materiais impressos (livros, revistas), audiovisuais (discos, vídeos, filmes) e informáticos de utilização geral, que sirvam de suporte para a transmissão de informação. A organização dos fundos da biblioteca deve ser simples e compreensível de modo a permitir o manuseamento autónomo por todas as crianças, incluindo as mais novas. Deve ser simultaneamente a mais técnica e próxima possível das bibliotecas públicas, com as quais se hão de deparar os alunos na idade adulta. A biblioteca deve constituir a coluna vertebral de todos os esforços, de todas as iniciativas de animação da leitura que se realizam na escola, num movimento constante de vaivém das mais diversas propostas. A biblioteca deve voltar-se para fora das suas paredes por ocasião de certos acontecimentos como o dia mundial do livro.

A **Biblioteca de turma** é constituída pela coleção que se coloca à disposição das crianças de uma classe. Constitui um complemento à biblioteca escolar. O número mínimo de livros terá de corresponder ao número de alunos. A biblioteca de turma oferece grandes possibilidades relativamente ao objeto, sempre difícil, de conquistar leitores. Os livros

circulam num círculo reduzido, o que permite o comentário e o conselho entre companheiros e entre estes e o professor.

A **Biblioteca pessoal** permite um processo de maior intimidade da criança com os livros. A criança leitora encontra prazer em reler, pelo que o facto de possuir alguns dos seus livros preferidos lhe dá a possibilidade de voltar a estes quantas vezes quiser. A biblioteca pessoal é muito importante, pois faz um convite silencioso à leitura, que a criança pode receber quotidiana e permanentemente. A leitura pode ser realizada em qualquer momento, de forma coletiva ou individual. A leitura deve ser preconizada de forma harmoniosa, a aptidão para ler é a base da construção de uma formação sólida e bem sucedida. Para os alunos que não sabem ler, no sentido de compreender e interpretar as mensagens que os textos encerram, é uma barreira, por vezes intransponível, à aquisição de novos conhecimentos e ao cumprimento das tarefas escolares.

Borges (s/data cit. por Cadório, 2001) afirma que “(...) a biblioteca é um modelo de universo (...) tentemos transformá-lo à medida do homem e isso quer dizer também homem alegre, que toma café, ou seja, uma biblioteca onde nos apetece ir(...).”





## **6.1. Enquadramento/abordagem histórica**

O século XIX é claramente conhecido pela importância que foi dada à escrita para crianças, quer pelas implicações decorrentes das alterações existentes na própria noção de criança, quer por novas perspetivas e ideologias que então avançaram face às potencialidades deste novo leitor.

Anteriormente a importância dada à criança era diminuta, porém no século XIX este facto altera-se dando-se uma atenção especial à criança, o que se refletiu na própria atividade da escrita.

A escrita passa a deter um papel primordial na sociedade, bem como se assume como elemento essencial na educação e formação dos cidadãos.

Neste século ocorrem muitas alterações e transformações entre as quais, a integração e o papel diferente que a criança desempenha no espaço familiar, dá-se muita importância à escolarização, já não se procura a submissão da criança, pretende-se antes acordar nela a responsabilidade de adulto e um certo sentido da sua dignidade.

Estes aspetos estão claramente relacionados com a realidade económico-social da época.

A progressiva ascensão económica das classes médias, com o seu desejo de promoção social, contribuirá para a atribuição de uma nova importância à escola e à educação, encaradas como principais fundamentos para a consolidação do ideal burguês.

O primeiro jornal periódico para crianças surge em 1854 e intitulava-se o “Ramalhetinho da Puerícia”. Desde o aparecimento do primeiro periódico, a história do jornalismo em Portugal, conhece vários momentos de reconhecida impulsão, e principalmente a partir de 1834, com a promulgação da lei da liberdade de imprensa. Ora a imprensa revela-se um excelente meio, não só de informação noticiosa, mas igualmente como elemento divulgador de conhecimentos com uma faceta instrutiva e civilizadora, logo, ideal para implementar a escrita.

A formação da criança é entendida como um processo que integrou várias etapas e que exigiu cuidados especiais para empreender e garantir o futuro da sociedade, dos valores e da sobrevivência da humanidade.

É neste contexto que vemos surgir um novo interesse pela escrita para crianças. Com o correr do século XIX encontramos, progressivamente, uma preocupação mais viva com a criança e com a sua educação, o que conduziu a uma procura e multiplicação dos processos capazes de contribuírem para a sua instrução. Por outro lado, o alargamento do

ensino público facilitou o aparecimento e divulgação de uma imprensa dirigida a uma faixa de público tão especial, como são as crianças.

## **6.2. O ato de escrever**

A expressão escrita é o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, designadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correção e na reformulação do texto.

O professor deverá ter sempre uma atitude de aceitação daquilo que as crianças são capazes de produzir, sem as interromper sistematicamente com correções inibidoras, mas sim estando atento às competências linguísticas e comunicativas.

As atividades de reescrita na qual participam os alunos e o professor constituem um momento privilegiado de análise e reflexão sobre aspetos fundamentais da organização textual.

A mestria linguística que se deseja é possível atingir no final da educação básica. Na área curricular da língua materna reconhecem-se cinco competências nucleares a desenvolver: compreensão do oral e a leitura; a expressão oral e a expressão escrita e o conhecimento explícito que alimenta especificamente cada uma das quatro competências.

Recorrendo a alguns dicionários encontramos as seguintes definições do termo escrita:

“Escrita é representar por meio de caracteres gráficos; compor (uma obra literária); redigir, narrar”. “A escrita é aquilo que se escreve; arte de escrever”, definições estas que pouco nos esclarecem acerca do conceito. (Costa e Melo, 1999).

Do Dicionário da Academia das Ciências (2001) colhemos a posterior definição de escrita: “Representação da palavra, do pensamento por meio de sinais convencionais”.

Segundo o Dicionário de Psicologia (1984 cit. por Rebelo, 1993), a escrita é:

“o código de símbolos e de sinais gráficos que transformam a mensagem oral num substituto visível e estável; a escrita é de natureza funcional, já que o homem tem necessidade de um instrumento de comunicação que não desapareça tão facilmente como a linguagem oral e de maiores possibilidades que esta. Este sistema permite a comunicação por via visual. A escrita é gráfica – convencional – e linear: apresenta-se na forma de sinais reconhecíveis por um grupo, e manifesta-se linearmente em elementos sucessivos articulados.”

Uma outra noção semelhante é apresentada por um outro dicionário que define a escrita como sendo a “forma de expressão da linguagem que supõe uma comunicação simbólica com a ajuda de sinais que variam segundo as civilizações” (Dicionário Enciclopédico, 1985 cit. por Rebelo, 1993).

Diversos autores são da opinião que “a escrita é o verso da medalha da leitura, isto é, a representação de ideias na forma de letras” (Rebelo, 1993).

Na perspectiva de Gagné, (1985 cit. por Rebelo, 1993) “escrever é pôr ideias nos símbolos escritor de uma determinada língua. De certa forma, é o oposto da leitura, que é a compreensão de ideias expressas nos símbolos escritos de uma determinada língua”.

Sendo assim, podemos dizer que, enquanto a escrita é o processo de codificação da linguagem, por intermédio de sinais convencionais; a leitura é a descodificação da linguagem partindo desses sinais.

Podemos assim afirmar que, estes dois conceitos são processos/fenómenos interdependentes, que se relacionam entre si, um precisa do outro. A escrita é um processo de aprendizagem com vista a fazer bem as formas das letras, soletrar, não cometer erros ortográficos e aplicar regras gramaticais que expressam o nosso pensamento e linguagem (cf. Allard & Sundblad, 1987 citados por Rebelo, 1993). Na perspectiva do autor, escrever é codificar linguagem, usando os sinais gráficos convencionais de que uma língua é portadora, tendo em conta o seu sistema sintático e semântico. Deste modo, 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 proficiência na linguagem escrita requer, além de uma base adequada de competências em linguagem oral, muitas outras competências, inclusive a capacidade de guardar uma ideia na mente, enquanto se está a formulá-la em palavras e em frases, a competência para planificar a forma gráfica correta para cada letra e palavra; e a memória visual e motricidade suficientes para integrar relações complexas de olho-mão.” (Lerner, 1989 citado por Rebelo, 1993).

A escrita é um percurso, uma viagem, uma caçada, um combate, uma exploração “em território proibido, onde um homem se pode perder e de algum modo se deve perder, para poder encontrar as pistas de ascensão à terra, para se poder encontrar” (Bragança, s/data citado por Afonso e Lopes, 1991).

Em síntese, podemos afirmar que a expressão escrita constitui uma necessidade em muitas circunstâncias da vida quotidiana, um instrumento de participação ativa do sujeito na sociedade, um poderoso meio de criação estética.

### **6.3. A importância da comunicação escrita**

O aluno ao ser motivado para a leitura e ao reagir de forma favorável a esta competência começa a conhecer a estrutura do texto, a nível lexical, semântico e sintático.

A leitura e a escrita são duas atividades tão interligadas que uma boa adesão à leitura conduzirá a uma escrita mais fácil.

Durante toda a escolaridade, a escrita é a atividade mais frequente. A avaliação dos alunos passa, essencialmente, pelas suas produções escritas durante todo o ano escolar. Portanto, para que o aluno tenha sucesso na avaliação terá que saber escrever. Contudo, nem sempre os alunos são devidamente ajudados a dominar a escrita.

O insucesso escolar de alguns alunos observa-se devido à sua incapacidade de transmitir por escrito os seus saberes.

Os professores devem fornecer aos alunos os meios necessários para eles exporem os seus saberes por escrito de uma forma clara, concisa e criativa;

As produções dos alunos são muito heterogêneas e as suas dificuldades são diversas. A nível da escrita, os textos produzidos pelos alunos incorrem deficiências a nível: lexical, morfossintático e estrutural.

A formalização da competência da escrita, segundo Shnewuly (1987 cit. por Contente, 1995), caracteriza-se pela aquisição simultânea de um grande número de operações. O aluno deve possuir diferentes níveis de tratamento do texto escrito, possibilitando que consiga, segundo as necessidades que vai sentindo, consagrar a sua atenção a determinada operação, automatizando as operações mais fáceis.

Aprender e escrever são dois processos indissociáveis, no qual a escrita deverá ocupar um lugar privilegiado em qualquer aula e em qualquer disciplina.

A criança começa por reconhecer as letras do alfabeto e, partindo da associação de elementos, passa sucessivamente ao conhecimento das sílabas, das palavras e, por fim, das frases.

Para Goodman e Goodman (1977,1979), Graves (1982) e Smith (1976, 1982) citados por Marques (1993), as crianças aprendem a linguagem oral e escrita não apenas através da absorção dos seus elementos a partir do meio, mas sobretudo construindo regras e estabelecendo relações a partir delas.

Kamii e Willert (1985 cit. por Marques, 1993) referindo-se a vários estudos sobre a aprendizagem da leitura, concluem que as crianças constroem muitas ideias sobre a

escrita muito antes de entrarem na escola, mostrando conhecer certas regras que nunca lhe foram ensinadas. Entre essas regras construídas pelas crianças, destaca-se o conhecimento de que uma palavra tem de ter pelo menos duas ou três letras para poder ser lida. Uma outra regra que as crianças constroem por si, é a regra da variabilidade, ou seja, que uma palavra só pode ser lida se tiver, pelo menos, uma letra diferente.

É longo o caminho que vai desde o reconhecimento de que o que se lê em voz alta depende das palavras escritas e não das figuras do livro até ao momento do reconhecimento visual das primeiras palavras.

O momento mágico surge quando a criança começa a estabelecer a correspondência entre sinais acústicos e formas gráficas, estabelecendo uma lista sempre em crescimento de palavras preferidas e que começa a reconhecer sempre que aparecem com um tamanho e forma gráfica uniformizados.

A primeira palavra que a criança identifica, com mais facilidade, é o seu nome, sobretudo se ele inclui várias vogais e, no conjunto, tem poucas letras. É importante que as crianças «descubram» por si mesmas que os símbolos escritos representam coisas. A escrita suscita a atividade da criança, porque esta possui uma estrutura cognitiva capaz de lhe dar significado. Cada criança descodifica a leitura e constrói estruturas para as regras da linguagem escrita.

A didática da escrita, numa abordagem comunicativa debruçou-se nos últimos anos sobre a relação da interlocução e modificou os parâmetros da situação de comunicação para incidir, sobretudo, sobre a realização da mensagem escrita. Uma das maiores dificuldades do ato da escrita não é somente a necessidade que o redator tem de mobilizar o material linguístico adequado de uma determinada perspectiva de comunicação, mas também, e sobretudo, a necessidade de operar um modo de tratamento específico do referente.

O aluno que tem hábitos de leitura e sendo cativado para esta atividade, começa a aperceber-se desde cedo da estrutura do texto, a nível lexical, semântico e sintático.

A leitura e a escrita são atividades que estão ligadas, de tal forma que uma boa adesão à leitura levará a uma escrita mais correta e fácil. Os alunos, ao fazerem uma leitura bem estruturada, vão despertando para uma perceção da estrutura frásica, lexical e criativa do texto.

Durante toda a escolaridade, a atividade mais frequente é a escrita. A avaliação dos alunos passa essencialmente pela escrita. Os alunos escrevem em quase todas as disciplinas e são avaliados com base nas suas produções escritas, durante todo o ano escolar são

muito utilizadas as fichas de avaliação. Para ter sucesso na avaliação, o aluno terá que saber escrever. No entanto, nem sempre os alunos são devidamente ajudados a dominar a escrita. O insucesso de muitos alunos deve-se à incapacidade de transmitir por escrito determinados saberes ou conhecimentos. Cada disciplina tem o seu próprio léxico e cabe ao professor dessa disciplina ensinar e exercitar esse mesmo léxico, com os seus alunos. Se todos os professores se preocuparem com a atividade da escrita, na sua própria disciplina, o insucesso diminuirá gradualmente.

Os alunos necessitam que lhes sejam fornecidos os meios necessários que deverão utilizar para expor os seus saberes de uma forma clara, concisa e criativa. O aluno, ao produzir um texto, terá que saber qual o objetivo pretendido, esteja este implícito ou explícito.

Quem lê e escreve fluentemente uma língua, dificilmente terá dificuldades no dia-a-dia.

A leitura e a escrita fazem parte do sistema de comunicação humana e estão ligadas não somente à aprendizagem, mas também à linguagem.

Escrever é fundamental e uma necessidade básica para se poder viver em sociedade, ser aceite, participar e utilizar os recursos que essa sociedade disponibiliza. Grande parte do saber acumulado, ao longo da história da humanidade encontra-se escrita. Ser, pois, analfabeto, numa sociedade cada vez mais instruída, é ficar dependente de outros, é ficar limitado, perdendo a oportunidade de usufruir e participar do que a sociedade tem e oferece aos seus cidadãos. Alfabetizar não inclui apenas ensinar os mecanismos da leitura e da escrita, mas habilitar as pessoas a ler o mundo em que vivem, tornando-as capazes de conhecer e de responder às exigências da sociedade que é a sua, transformando-a e desenvolvendo-se a si mesmas, pela sua atividade interventora.

Das fases da aprendizagem da escrita constam em linhas gerais, os mesmos elementos que das de leitura: ordenamento e junção de letras para formar palavras, relevância dada à acentuação e pontuação, aplicação de regras ortográficas. Na escrita executam-se movimentos físicos ao contrário da leitura.

A escrita quando bem assimilada e corretamente executada é um importante instrumento para exprimir pensamentos e para comunicar mensagens. Contudo podem existir pessoas que comunicam oralmente com à vontade e clareza mas que sentem dificuldades significativas quando têm de escrever, ou ao contrário, haver pessoas que se exprimem por escrito com facilidade e eficiência e que não conseguem expor as suas ideias oralmente. Uma caligrafia irregular, difícil de decifrar, associa-se regra geral, a uma

ortografia deficiente. Um vocabulário pobre e uma sintaxe incorreta refletem-se na redação. O diagnóstico precoce de certas dificuldades pode conduzir à sua remediação rápida e eficaz. O empenhamento que a própria pessoa põe na correção das suas deficiências é um caminho prometedo para o sucesso.

Para a criança aprender a escrever é necessário que escreva bastante. Só se aprende o que se faz. É necessário a prática frequente da escrita. Tanto a criança como o adulto têm tendência para considerar a comunicação escrita muito lenta e mais elaborada que a oral, portanto mais difícil. Além disso é preciso que se crie uma “necessidade” de escrever, pois escrever por “imposição” revela-se penoso e, na maioria dos casos, não produz qualquer resultado. Levar a criança a ter desejo de escrever é, como a maioria dos educadores sabe, extremamente difícil. Convém variar os estímulos, criando situações e necessidades de comunicação escrita bastante diversificadas.

Para os alunos de níveis etários mais baixos é usual recomendar:

- ✓ textos livres e pequenos poemas;
- ✓ um jornal de parede;
- ✓ um jornal escolar;
- ✓ troca de correspondência entre as classes ou mesmo entre escolas;
- ✓ textos dramatizados;
- ✓ textos associados a outras formas de expressão (pintura, música, dança);
- ✓ pequenos espetáculos criados só pelos alunos.

#### **6.4. A produção escrita**

Se aprender conceitos e escrever são dois processos indissociáveis, então podemos dizer que a escrita deverá ocupar um lugar privilegiado em qualquer aula, independentemente da área curricular.

Uma das maiores dificuldades do ato da escrita é a necessidade que o redator tem de mobilizar o material linguístico adequado de uma determinada perspectiva de comunicação, bem como a necessidade de operar um modo de tratamento específico do referente.

A abordagem da escrita engloba aspetos tais como: o aspeto pragmático, a estruturação do texto, a dimensão morfosintática e grafémica, a releitura, a revisão e a reescrita.

A atividade da escrita é considerada, pelos docentes, como um meio de os alunos trabalharem para adquirirem um conteúdo programático ou simplesmente como uma forma de avaliar os conhecimentos.

O escrever permite a cada aluno consagrar um determinado tempo a uma reflexão individual para elaborar a sua própria resposta. Além disso, permite também avaliar as aquisições de cada aluno, uma vez que isto por vezes se torna difícil através de respostas orais.

A relação do aluno com a escrita é importante. Assim sendo, é necessário tornarmos consciência de que há modificações quando se passa do oral para a escrita. Deste modo, as diferenças que temos que ter em conta são: o código linguístico utilizado é mais elaborado na escrita do que na linguagem oral, espera-se uma explicação mais completa e aperfeiçoada.

## **6.5. Os 5 estádios para a aprendizagem da escrita**

Lerner (1989 cit. por Rebelo, 1993) distingue cinco estádios na aprendizagem da escrita. No entanto, só iremos fazer referência aos quatro estádios que correspondem ao primeiro ciclo:

### **1 - Desenvolvimento da escrita pré – fonética dos 1 aos 7 anos**

Neste período não existe a preocupação de fazer corresponder os grafismos aos fonemas. As crianças dos 1 aos 7 anos apenas pintam, riscam, tentam desenhar objetos, fingindo que escrevem cartas, podem conseguir escrever algumas letras, o seu nome e uma ou outra palavra que tenham muito significado para elas, por exemplo as palavras mãe e pai.

### **2 - Uso dos nomes das letras e inícios de estratégias fonéticas – dos 5 aos 9 anos**

Neste período as crianças tentam representar fonemas por meio de letras. A escrita de palavras é feita à maneira da criança uma vez que o seu conhecimento de codificação é diminuto.

Segundo Carraher (1987 cit. por Rebelo, 1993), as crianças mantêm aproximadamente a estrutura gráfica, escrevendo, por exemplo, “areia” por “madeira”. O autor designa esta fase por “alfabética” por refletir uma conceção silábica da escrita: cada vogal representaria



a sílaba respetiva da palavra visada. Nesta fase quando a criança copia já é capaz de reproduzir corretamente as palavras.

### **3 - Utilização de palavras escritas dos 6 aos 12 anos**

Nesta fase as letras já são usadas para escrever palavras, na tentativa de as tornar legíveis, pronunciáveis e reconhecíveis. Embora algumas palavras ainda sejam mal desenhadas, elas já são legíveis e aproximam-se bastante da escrita convencional. Neste período a criança já utiliza regras ortográficas, escrevendo de forma correta uma quantidade de palavras.

### **4 - Uso de junções silábicas e de palavras polissilábicas dos 8 aos 18 anos**

Nesta fase o aluno é capaz de escrever palavras longas, difíceis e de separar as sílabas aplicando as regras ortográficas que aprendeu. Porém nas palavras parecidas cometem por vezes alguns erros como por exemplo no caso das palavras “eminente” e “iminente”. Utiliza com bastante à vontade as palavras do seu léxico.

Em suma, não se ensina as crianças a ler e a escrever, são elas que constroem dentro de si estas capacidades. Elas sabem distinguir o desenho da escrita mesmo sem saber escrever.

Dumont (1984 cit. por Rebelo, 1993), ao descrever o processo da escrita, afirma: “à primeira vista, a tarefa da escrita parece simplesmente uma imagem especular da leitura.”

Gagné (1985 cit. por Rebelo, 1993), diz-nos que “o processo de escrita ou começa quando o professor, durante o período de formação, propõe aos alunos uma tarefa escrita, ou quando alguém, por qualquer motivo e em qualquer circunstância, se dispõe a transmitir mensagens escritas”.

O que se escreve depende de vários fatores: escolha do tópico, extensão, originalidade, tipo de discurso e varia segundo a idade de quem escreve, a sua competência na escrita, o domínio do assunto escolhido e os objetivos de comunicação.

O modelo do processo de escrita abarca três componentes, que são:

- ✓ O planeamento referente à fixação de objetivos, à geração e organização de ideias a exprimir.
- ✓ A tradução que se refere à transformação das ideias em linguagem escrita.
- ✓ A revisão refere-se à avaliação do que já se escreveu e à sua eventual modificação.

A aprendizagem da escrita está dependente de muitos fatores, que desempenham maior ou menor influência segundo o estágio em que se encontra a escrita. Na fase de iniciação, por volta dos seis anos de idade, as condições relevantes para uma boa aprendizagem são o desenvolvimento preceptivo, linguístico e motor, que a criança atingiu até essa altura. Se este desenvolvimento foi o adequado e promovido pelos pais e professores fácil será constatar que a criança vai aprender a escrever rapidamente e de maneira correta.

A linguagem já adquirida, nos aspectos de compreensão e expressão, que incluem a posse e o uso do vocabulário, é a condição que os autores consideram mais importante. Dumont, 1984; Dongen, 1984; Taylor e Taylor, 1983 citados por Rebelo, 1993 dizem que é ela que permite operações com um certo grau de abstração, bem como, a compreensão e a comunicação da informação.

#### **6.6. Condições necessárias para a aprendizagem da escrita**

São condições necessárias à aprendizagem da escrita: a atenção e a concentração; a função preceptivo-cognitiva; a percepção sensorial; a memória; o desenvolvimento intelectual; o desenvolvimento motor. Assim,

- ✓ a atenção e a concentração, são fatores muito importantes para a receção de estímulos, a memorização adequada e os aspectos de execução;
- ✓ a função preceptivo-cognitiva bem desenvolvida permite à criança confrontar-se com letras, sons, palavras, e ao tentar escrevê-las e interpretá-las, a criança identifica-lhes a forma, vê-as como constantes, diferencia-as de outras e agrupa-as;
- ✓ a percepção sensorial leva a criança a distinguir estímulos visuais e auditivos e a execução correta de grafismos e palavras;
- ✓ a memória permite à criança guardar, registar, evocar e reproduzir ideias e sentimentos;
- ✓ o desenvolvimento intelectual deve ser bem desenvolvido;
- ✓ o desenvolvimento motor, em especial, o da motricidade adquire papel de relevo na cópia, execução dos grafismos e na composição manuscrita dos textos.

Têm ainda um papel fundamental a formação dos professores, os currículos escolares, os métodos didáticos, os materiais e a organização escolar, pois deles depende a qualidade de ensino do aluno.

O interesse e a motivação do aluno são fatores de grande peso na sua aprendizagem.

As competências motoras bem desenvolvidas são muito importantes, pois uma criança com dificuldades motoras encontra mais dificuldades na aprendizagem da escrita.

A percepção visual é indispensável para distinguir as letras e os restantes sinais gráficos, para agrupá-los e apreendê-los como um todo.

Os aspetos de sequenciação e ordenamento temporal são fatores importantes, uma vez que a escrita requer aptidões de sequenciação e de ordenamento temporal, tanto nos seus estádios de aprendizagem como nos atos de execução.

A criança necessita de ter bases linguísticas e competências auditivas, de modo a ser capaz de compreender e comunicar com o professor e os colegas e a poder realizar atividades, que tal aprendizagem requer, como distinguir palavras e sons entre si, dividir vocábulos em sílabas e sons, juntar sons e palavras e formar frases simples.

Deve ainda possuir vocabulário diversificado e fluência verbal. Porém, existem crianças que têm distúrbios de escrita devido a fatores, tais como lesão cerebral, atraso no desenvolvimento, hereditariedade e meio ambiente.

Deste modo e depois de desenvolvidos todos estes aspetos, escrever bem, pressupõe escrever ortograficamente correto, bem como codificar sons em letras para poder escrever. A escrita assume-se como uma transcrição da oralidade, uma vez que para escrever bem é necessário saber falar bem, assim como ouvir bem para falar bem.

“A escrita espelha a oralidade e, por esta razão, estrutura as atividades escolares tendo como objetivo levar as crianças à descoberta de um princípio alfabético, de correspondências regulares entre sons e letras. A escrita traduz a oralidade como se fossem uma mesma língua” (Mayrink-Sabinson, 1985 cit. por Zorzi, 1998: 17).

Aprender a língua escrita envolve a relação entre letras e sons, as letras representam sons e os sons podem ser representados por letras; a escrita é esta correspondência quantitativa entre letras e sons. Cada palavra escreve-se com um certo número de letras, que nem sempre corresponde ao número de fonemas que a compõem; as variações entre o modo de pronunciar as palavras e a maneira de escrevê-las; a posição de cada letra no espaço gráfico e a direção da escrita, ou seja, as letras mantêm relações espaciais e temporais entre si; a linearidade, que corresponde ao facto de uma letra ser escrita após a outra; a segmentação, que se define pela ocorrência de pausas ou separações.

## **6.7. O papel dos pais na promoção da escrita**

O nível das conceptualizações que as crianças elaboram, a maior ou menor aproximação dessas conceptualizações das de uma pessoa já escolarizada, dependem do contacto e das interações que as crianças tiveram possibilidade de estabelecer com o texto escrito antes de entrarem para a escola. São estas interações que permitem às crianças projetarem-se como escritoras.

A vontade que as crianças têm de aprender a escrever alia-se ao desejo de poder escrever uma carta à avó, um postal para o dia da mãe e até mesmo transmitir um pensamento que não consegue exprimir oralmente.

As crianças, muito antes de irem para a escola, confrontam-se com a linguagem escrita no mundo em que vivem. Ao contactar com a escrita no mundo em que vive, a criança constrói as suas representações mentais e elabora várias hipóteses que vão interagir com as noções que o professor lhe transmitirá.

A história da aprendizagem da escrita começa muito antes da entrada para a escola primária. Se a criança tiver sido antes estimulada pelos pais, facilmente se apropria de uma forma construtivista, dos novos saberes que lhe são transmitidos. Todas as crianças antes da entrada para a escola participaram, ainda de que forma diferenciada, em situações em que a linguagem escrita está presente. Estes primeiros contactos desempenham um papel muito importante na relação que as crianças vão estabelecendo com a aprendizagem da escrita. O interesse pela linguagem escrita depende da qualidade, da frequência e do valor da escrita desenvolvida pelos que convivem com a criança de uma forma mais direta, neste caso específico pais e familiares.

As crianças quando entram para a escola são possuidoras de um conjunto de vivências que foram desenvolvendo na relação com a família e que lhe permitiram interiorizar o sentido da linguagem escrita. Os pais utilizam a escrita em diversas situações para comunicar, registar acontecimentos e recrear e isto vai permitir que a criança aos poucos conheça a linguagem escrita e as suas várias funções.

Inicialmente para as crianças a escrita representa os objetos, as pessoas, os animais. Para elas, a escrita é uma forma de representar a realidade, tal como o desenho ou as imagens. Elas transpõem para a linguagem escrita as estratégias que utilizam quando interpretam imagens ou fazem desenhos. Quanto mais ricas forem as situações em que as crianças contactam, manipulam, utilizam a linguagem escrita, mais próximas se encontram da compreensão do princípio alfabético da nossa escrita.

Em suma, para a criança aprender a escrever é necessário muita ajuda, para aprender a distinguir as várias letras e, para tal, é preciso aprender quais as diferenças relevantes e quais as diferenças resultantes entre as várias formas dos caracteres utilizados.

### **6.8. O papel da escola e do professor na promoção da escrita**

Hoje, o sistema informático das escolas básicas está ligado à Internet, por isso podemos dizer que estão criadas as condições necessárias para a promoção e incrementação da escrita. Ao pôr os alunos em contacto com escritores portugueses que se dedicam à literatura infanto-juvenil, está-se a contribuir para o desenvolvimento de hábitos conscientes de leitura e de escrita.

Numa sociedade cada vez mais evoluída e onde as novas tecnologias são uma constante, a escola deve ter em conta estas mutações e ajustar, conseqüentemente, a formação que fornece. Além disso, ela deve pôr em marcha as condições que farão com que as tecnologias de informação e comunicação possam agir como utensílios pedagógicos eficazes, auxiliares suscetíveis de sustentar a realização do processo educativo.

As novas tecnologias permitindo a exploração da escrita, dão acesso ao saber de modo preciso e permitem a sua fácil manipulação.

A escola e o aluno veem assim alargarem-se as suas possibilidades de contacto como uma porção cada vez maior do património da humanidade. As novas tecnologias proporcionam uma grande quantidade de informações e a troca cada vez mais rápida destas mesmas informações. Como tal, a escola deve adaptar e acompanhar as novas tecnologias pois caso contrário dá-se um desfasamento entre a realidade e a escola.

A escola é primordialmente a instituição da escrita. É através dela que se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber que a escola proporciona.

Vygotski (1988) e Teberosky em «Aprendiendo a Escribir» (1992) citados por Niza (1998) consideram que as crianças antes de aprenderem a ler e a escrever na escola já são letradas, uma vez que já têm muitos conhecimentos sociais sobre a linguagem escrita, são portanto letradas antes de serem alfabetizadas.

O aluno vive num mundo em rápida e constante evolução e precisa de desenvolver, desde cedo, a capacidade para se adaptar sem por isso perder a sua identidade. As crianças mudaram e o seu meio familiar transformou-se, os saberes desenvolveram-se e tornaram-

se interdependentes, os professores redefiniram os laços com a sua profissão e os outros locais de aquisição do saber. Todas estas alterações terão reflexo na escola e na dinâmica de uma intervenção pedagógica que se deseja apropriada. É importante que a escola se adapte a esta nova realidade e tenha sempre a preocupação de se atualizar, contactando sempre com o novo, o mais atual e moderno.

A qualidade das aprendizagens do aluno e o seu percurso escolar dependem de muitos fatores: interesse e motivação para aprender, ritmo e estilo de aprendizagem, capacidades interiores e das suas aptidões para aprender.

O reconhecimento dos professores pelo aluno como o ator principal das suas aprendizagens requer uma pedagogia assente no dinamismo profundo e vital do aluno, na sua capacidade de crescimento e comprometimento ativo na sua formação.

O professor deve ter a preocupação de colocar o aluno em situações de aprendizagem significativas e variadas que lhe representem desafios e o incite a utilizar as suas estratégias cognitivas e metacognitivas para construir o seu saber e desenvolver a sua personalidade.

O professor deve assumir o papel de interlocutor na interação que a criança estabelece com a escrita, na medida em que este possa compreender, mais claramente, a produção gráfica da criança.

As crianças devem ter oportunidade de escrever espontaneamente e quando entrarem em contacto com palavras pouco familiares, se confrontem com princípios do sistema de escrita e produzam erros. Os erros entendidos como um conflito ou obstáculo permitem à criança desenvolver e adquirir, sozinha, as regras ortográficas. Os erros fazem parte do processo de apreensão da escrita.

O educador ocupa um papel de mediador da interação da criança com a escrita. Para que esse seu papel possa ser efetivo, no sentido de conduzir as crianças no mundo das letras, ele necessita de compreender, mais profundamente, como as crianças constroem conhecimentos. Necessita, também, de aprofundar os seus próprios conhecimentos a respeito do que é a escrita - sua natureza, seus usos e funções. Certamente, entendendo melhor a complexidade da própria escrita e todos os desafios que ela impõe a quem deseja dela apropriar-se, o educador possa compreender de maneira mais adequada a escrita que as crianças produzem e, assim valorizá-la porque pode demonstrar um grande esforço de compreensão. Além disso, conhecendo de modo mais aprofundado a escrita, pode também torná-la mais acessível aos alunos. É papel fundamental do professor

valorizar a produção das crianças, mostrar-lhes as regras do jogo e fazê-las acreditar que estão a progredir. Acima de tudo, acreditar, ele próprio, que as crianças progridem, apesar dos erros.

O professor deve promover um ensino organizado para que a escrita se torne necessária e que as crianças possam aprender de forma lúdica.

A escrita deve ter significado para as crianças e deve assumir um papel relevante nas suas vidas. Terá de ser ensinada naturalmente, como um momento natural no seu desenvolvimento e não como um hábito imposto pela escola ou pelo educador.

Os professores devem estar atentos ao modo como as crianças pensam a linguagem escrita, pois é fundamental e preciso para a sua aprendizagem e para que consigam construir estratégias e planificar atividades pedagógicas potencializadoras do desenvolvimento destas conceções.

Teberosky (1984 cit. por Niza, 1998) refere que é “necessário levar a criança a uma compreensão interna da escrita e conseguir que esta se organize mais como um desenvolvimento do que como uma aprendizagem”.

Digamos que através da escrita nós podemos representar o mundo. Deste modo, a escrita na escola não pode limitar-se à produção e aperfeiçoamento de textos, cabe ao professor desenvolver práticas pedagógicas que ajudem os alunos a registar a informação e a organizá-la em diversos tipos de texto.

O papel do professor no estabelecimento de regras de escrita é decisivo para que os alunos se interessem pela escrita e desejem melhorá-la.

Escrever bem não é pois obrigatoriamente escrever com preocupações estéticas, mas sim escrever para que os outros entendam aquilo que redigimos. A escrita é baseada naquilo que queremos transmitir ao outro sem a preocupação de uma letra bonita ou não.

Os professores deverão promover de forma correta a escrita, uma vez que esta assume uma grande importância na vida da criança. Como já referimos a avaliação a que os alunos são sujeitos é quase sempre escrita e como tal os alunos merecem uma maior e especialíssima atenção na sua aprendizagem.

Um aluno que escreve mal é, antes de mais, um aluno que escreve incorretamente e que não compreende o que escreve, este facto fará com que tenha grandes dificuldades em alcançar o êxito escolar e ao mesmo tempo integrar-se na sociedade.

Em suma, as crianças devem ter acesso à escrita de uma forma adequada de modo a puderem utilizá-la como um instrumento que lhes permite aceder à democracia, à cidadania, à cultura ou à variedade de culturas, permitindo-lhe assim a comunicação com os outros.

De acordo com Ferreiro (1979, 1995, cit. por Zorzi, 1998), “as crianças não são aprendizes passivos, mas, sim ativos. Isto quer dizer que constroem conhecimentos, que transformam a língua escrita em objeto de conhecimento”. Diante disto, importa que os pais e a escola ajudem de maneira correta a criança na sua aprendizagem.

### **6.9. Atividades que estimulam a escrita**

Na nossa ótica, as atividades que mais despertam a escrita são as de expressão livre e criativa, pois têm como objetivo desbloquear a expressão espontânea e desenvolver a escrita. Crianças em que a motivação à expressão oral foi constante e acompanhada de estímulo à criatividade através de várias formas de expressão, são crianças que têm um vocabulário muito rico, constroem frases de sintaxe bastante corretas, e exprimem-se de forma harmoniosa.

Das atividades que estimulam a escrita as que nos parecem mais importantes são:

Os **exercícios de descontração** onde o professor distribui folhas brancas pelos alunos e estes podem escrever o que quiserem, usando o papel totalmente à vontade, com a caneta ou com o lápis.

Com o exercício da **produção de textos livres**, o aluno tem a liberdade de escrever o que quiser e depois de finalizado este exercício, poderá ou não entregá-lo ao professor, bem como, identificar-se ou não. Se o aluno se identificar e entregar a sua atividade ao professor, este deve ler em voz alta o que o aluno produziu.

O **jornal escolar** é importante porque desenvolve a escrita, mas também a criatividade, a observação e a experiência de um ambiente de cooperação e de tolerância. Tanto as crianças como os adolescentes sentem prazer em escrever para serem lidos. O jornal escolar é uma motivação ideal para a redação e um meio para um estudo vivo da gramática e da ortografia. É importante depois de os alunos desenvolverem a competência da escrita, promover uma atitude serenamente crítica para que cada um faça um esforço para melhorar a comunicação escrita.



**Pontuar um texto**, é também uma atividade que ajuda a “bem escrever”. Pontuar corretamente é difícil, mas se não fizermos a pontuação devida não escrevemos adequadamente. Pedir ao aluno para pontuar um texto em prosa, narrativo ou poético sem pontuação para ele o ler e pontuar. Dar-lhe em seguida o texto original para o aluno comparar com o que pontuou e verificar as diferenças.

Ajudam ainda no nosso entender a dominar a escrita outros exercícios, como:

✓ a elaboração do **resumo de um conto**, a realização de **uma ata**, ou de **um relatório**, a construção de um **texto narrativo**, ou **uma descrição**;

✓ a elaboração do **retrato físico e psicológico de uma pessoa**, ou a ficha de identificação de personagens de uma história. Estes últimos exercícios são atividades bastante apreciadas pelo aluno.

Na nossa opinião, os exercícios seguintes também ajudam a ensinar a “escrever bem” e normalmente os alunos gostam de fazer porque lhes veem utilidade, por exemplo:

✓ Distribuir-lhes um texto narrativo, com várias personagens, e pedir-lhes que o transformem num **texto dialogado**. Nesta atividade verifica-se individualmente se foram aplicadas corretamente as regras de pontuação.

✓ Promover a comunicação, através de **correio eletrónico**, entre crianças leitoras e autores de algumas obras que foram anteriormente exploradas.

✓ Fornecer **informação bibliográfica de alguns autores**, através da disponibilização de sinopses das suas obras.

✓ Dinamizar atividades de escrita através do lançamento de desafios de **interpretação das obras** que convidarão os leitores a propor soluções a questões lançadas, podendo ser este debate realizado através da Internet, recorrendo para tal ao correio eletrónico e grupos de discussão.

✓ Motivar a produção escrita, promovendo **concursos literários** e criando **oficinas de escritas**.

✓ Produzir e criar **textos curtos, poemas** ou **slogans publicitários** onde se empregue o vocabulário na sua função poética.

✓ **Escrever enunciados a partir de palavras** carregadas de conotação.

✓ **Construir coletivamente um texto** a partir de uma lista de termos com certas afinidades entre si.

✓ **Atribuir títulos a textos** curtos ou parágrafos.

A criança possui uma experiência própria e individual, contudo a forma como ela recebe a informação sobre o ensino da leitura e da escrita vai processar-se de forma semelhante de

criança para criança, como tal importa que se construa um ambiente escolar favorável à criança e é este ambiente que irá condicionar ou desenvolver todas as suas aptidões.

Importa ter consciência que mesmo antes de entrar para a escola a criança começa a desenvolver a aprendizagem da escrita e é importante que os professores não esqueçam isto. Quando a criança garafunha ou rabisca algo num papel é importante valorizarmos o que fez de modo a desenvolver nela a escrita de uma forma apropriada e não deitar ao lixo o que ela produziu e, como costumam proceder habitualmente os pais. As crianças ao resolverem os problemas e enigmas da sua vida diária participam normalmente em muitas experiências de escrita. Da mesma forma que aprendem a falar também aprendem a escrever.

É importante estimular e apreciar as primeiras aventuras e as primeiras garatujas da criança pois isto vai conduzi-la à escrita. O desenvolvimento da escrita ocorre dentro de um contexto sociocultural e desenvolve-se com a nossa ajuda. Cada situação do dia-a-dia que a criança vive, cada evento de lectoescrita (habilidade adquirida de poder ler e escrever) proporciona à criança não apenas informação sobre a função utilitária da escrita na sociedade, como também a aproxima e a faz compreender a atitude dos membros da comunidade em relação à escrita.

Em jeito de conclusão, poderemos afirmar que onde as explorações sobre a escrita são admiradas e bem aceites, as crianças aprendem a escrever facilmente.

---

**Capítulo 7. A importância da leitura e da escrita na vida futura**

## **7.1. A importância de saber ler e escrever na sociedade atual**

Aprender a ler e a escrever na sociedade atual tornou-se uma necessidade básica de tal forma essencial para se conseguir viver, ser aceito e participar ativamente nos recursos que ela nos disponibiliza.

Graças à escrita podemos aceder a informações e saberes que se foram acumulando e guardando ao longo da história da humanidade.

Ser analfabeto, nos dias de hoje, numa sociedade tão evoluída, científica e tecnológica é o mesmo que ficar limitado e dependente dos outros, perdendo a oportunidade de se usufruir e participar na grande diversidade de recursos que a sociedade dispõe e oferece aos seus cidadãos.

Agora, já não chega possuir uma certa iniciação à leitura e à escrita, é preciso muito mais do que isso, é necessário o cidadão possuir uma formação cultural mais rica e complexa. Sendo assim, em Portugal, a escolaridade mínima tem vindo a aumentar: o ensino obrigatório passou, em 1957, de 3 para 4 anos; em 1968, de 4 para 6 anos, em 1988, de 6 para 9 anos e em 2009, de 9 para 12 anos. Deste modo consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades entre os 6 e os 18 anos, sendo também abrangidos os alunos necessitados de Educação Especial. A educação pré-escolar é obrigatória a partir dos 5 anos.

Hoje em dia, alfabetizar, já não consiste em ensinar somente os mecanismos de leitura e de escrita, mas em habilitar as pessoas a ler o mundo em que vivem: torná-las capazes de conhecer e responder às exigências da sociedade em que se inserem.

## **7.2. Relacionamento da leitura e da escrita com a linguagem**

A aquisição das competências de leitura e de escrita é condicionante essencial de toda a aprendizagem futura.

“Ler é um processo de receber linguagem. É um processo psicolinguístico, pois parte de uma representação linguística superficial, codificada por um escritor, e termina num significado, que o leitor constrói. Existe, portanto, ao ler, uma interação essencial entre a linguagem e o pensamento. Quem escreve codifica pensamentos em linguagem e quem lê descodifica linguagem em pensamentos (Gollash, 1982 cit. por Rebelo, 1993).

Assim sendo, a leitura e a escrita têm um suporte psicolinguístico: pela leitura chegar-se à mensagem que o escritor compilou e pela escrita codifica-se a comunicação que se deseja transmitir.

A linguagem, na forma gráfica, é o código-veículo pelo qual se transmite a mensagem. Gollash (1982 cit. por Rebelo, 1993) refere que:

“a linguagem não é uma associação de palavras”, “lidar com o sistema ou a estrutura das sequências da linguagem é vital para o êxito na leitura”, “quando qualquer utilizador de linguagem tenta retirar significado da linguagem deve tratá-la como sequências gramaticais e estar consciente das interdependências gramaticais”, “descodificar é mais que ler, é compreender a mensagem ou descodificá-la; ler sem compreender a mensagem é passar de um para o outro código, isto é, do escrito para o oral; descodificar deve mover o utilizador da linguagem, desta para o significado”.

Porém existem relações estreitas entre competências de linguagem e capacidades de leitura e escrita. Durante a escolarização há uma interpenetração e dependência mútua na aquisição e no desenvolvimento destas competências linguísticas. Deste modo, Perfetti e Mclutchen (1987 cit. por Rebelo, 1993) salientam que:

“tanto a leitura como a escrita requerem manipulação eficaz de estruturas de símbolos que envolvem linguagem, ao nível da palavra e ao nível sintático. Durante a leitura, os significados da palavra devem ser encontrados rapidamente, respondendo às ligações ortográficas e aos seus significados apropriados, codificados contextualmente. Durante a escrita, as intenções semânticas devem encontrar, prontamente, sintaxe apropriada e itens lexicais geralmente vários, uma vez que limitações textuais podem tornar alguns termos mais apropriados que outros.”

Existem **várias formas de linguagem: a verbal, a escrita, a corporal, a interna, a mímica e a de sinais**. Contudo, as mais conhecidas e mais essenciais são a forma verbal, oral ou falada e a forma escrita.

A **linguagem falada** é a que utiliza sons e palavras articulados, suscetíveis de serem escutados.

A **linguagem escrita ou gráfica** emprega letras como sinais convencionais, representativos dos sons da língua.

A **linguagem corporal** manifesta-se através de movimentos, gestos e postura, voluntários ou involuntários, que comunicam algo que as pessoas desejam exprimir. Este tipo de linguagem assume um papel de relevância nos primeiros meses de vida, quando ainda existe dificuldade em utilizar outras formas de comunicação.

A **linguagem interna** é o falar interior ou o pensamento que precede a expressão verbal ou gráfica. É pura memória verbal, linguagem não sonora, subvocal, linguagem interiorizada (Dicionário Enciclopédico, 1985 cit. por Rebelo, 1993).

A **linguagem mímica** inclui o alfabeto manual, a linguagem por sinais, associação de gestos convencionais à articulação de sons, etc.

A **linguagem de sinais ou gestual** é o sistema de comunicação que utiliza os dedos e a posição das mãos para produzir os sinais convencionais que formam o seu alfabeto. É a linguagem própria dos surdos profundos (cf. Enciclopédia Luso-Brasileira, s/data cit. por Rebelo, 1993). **É o tipo de linguagem em que se baseiam os “Meios Educativos Jean-Qui-Rit”.**

As três funções fundamentais da linguagem são a representação do pensamento, a comunicação e a identificação.

Os fonemas (representação oral dos sons) e os grafemas (representação escrita dos sons) são as unidades mais elementares da linguagem. Portanto, os grafemas são a codificação gráfica dos fonemas. Entre eles existe uma correspondência mútua.

Em 1976, Martinet (cit. por Rebelo, 1993) define os fonemas como “unidades constituídas por traços fônicos específicos de cada língua e que se combinam em condições específicas desta língua.” Cada língua tem um número fixo de fonemas codificados no seu alfabeto. No Português existem cinco fonemas vocálicos e dezoito fonemas consonânticos. Contudo, os fonemas não devem ser confundidos com as letras; uma vez que aqueles podem ser graficamente representados por uma ou mais letras. É o que acontece com o fonema “u”, que é representado ou pela vogal “u” ou pela vogal “o”, por exemplo, na palavra “punho”. Além disso, grafemas diferentes como o “c” e o “s” ou o “q” e o “ç” exprimem fonemas idênticos, por exemplo, nas palavras “cem” e “sem”. Duas letras podem também exprimir um só fonema como “qu = c” ou o “lh, nh, ch”, etc.

A seguir aos fonemas e aos grafemas, as unidades mais elementares das palavras são as sílabas constituídas por simples vogais, por ditongos ou associando a vogal a uma ou mais consoantes.

Os morfemas são as unidades mais elementares da linguagem portadoras de significado (palavras gramaticais: artigos, preposições, conjunções; acentos; interrogações; pausas).

Depois dos morfemas, os elementos mais complexos da linguagem são as palavras, unidades independentes de sentido que existem sob a forma verbal ou escrita e que veiculam noções ou conceitos. As palavras, no seu conjunto, formam o léxico ou o

dicionário de cada língua. Embora as palavras por si só já transmitirem mensagens, também adquirem as suas capacidades funcionais de veículo de pensamento no interior da frase. Esta obedece a regras gramaticais próprias de cada língua e transmite através da ordem lógica e correta das palavras, mensagens perceptíveis ou não perceptíveis.

O elemento final e mais importante da linguagem é o uso de diversas frases ordenadas com lógica e em interdependência, que formam um texto. Este, por sua vez, forma uma unidade composta de frases, que adquirem significado específico e só poderão ser interpretadas dentro do contexto global.

### **7.3. Condições para ler e escrever**

A aprendizagem da escrita é, geralmente, vista como dependente da leitura e como acompanhante natural da mesma. Tem relação com a leitura, na medida em que consiste em codificar a linguagem, por meio de sinais gráficos.

Aprender a escrever é mais difícil do que parece à primeira vista: requer do sujeito capacidades motoras desenvolvidas, particularmente a motricidade fina, concretizadas no ato de segurar corretamente no lápis ou na esferográfica e fazer grafismos, atividades estas que são controladas pelo olho e pela mão. A atenção às formas das letras, distinguindo-as visualmente umas das outras, o exercício a prática em copiá-las são fatores imprescindíveis da sua aprendizagem. A memorização dos caracteres, maiúsculos e minúsculos, manuscritos e impressos, é paulatinamente requerida à criança, para que ela possa prescindir de modelos quando tiver de escrever, bem como a execução exata, cuidada e rápida de grafismos.

Tal como na leitura, há duas fases na aprendizagem da escrita: ordenamento e junção de letras para formar palavras, relevância dada à acentuação e pontuação, aplicação de regras ortográficas. Porém, contrariamente à leitura, na escrita executam-se movimentos físicos. Antes de reproduzir, de memória, grafismos convencionalmente aceites, a criança despende bastante tempo a copiá-los e a controlar movimentos. Tudo isto decorre, no início, com alguma lentidão, mas, gradualmente, o processo adquire maior rapidez, tornando-se mais ou menos automático. Uma vez adquiridos os mecanismos da escrita, esta passa a ser um instrumento e uma competência para exprimir pensamentos, para comunicar mensagens.

A aprendizagem da leitura e da escrita está dependente de muitos fatores. Assim, na fase de iniciação, por volta dos seis anos de idade, quando a criança entra na escola, as condições relevantes são o desenvolvimento preceptivo, linguístico e motor que a criança atingiu até essa altura.

A linguagem já adquirida, nos seus aspetos de compreensão e expressão, que incluem a posse e o uso do vocabulário, é a condição que os autores consideram mais importante (cf. Dumont, 1984; Dongen, 1984 e Taylor e Taylor, 1983 citados por Rebelo, 1993). É a linguagem que permite operações com um certo grau de abstração bem como a compreensão e a comunicação da informação. Ela é, sem dúvida, o veículo da aprendizagem formal e o suporte do código, que a exprime e a interpreta, ou seja, a escrita e a leitura.

A atenção e a concentração são também condições necessárias a qualquer aprendizagem (cf. Gagné, 1977 cit. por Rebelo, 1993) e, sendo assim, indispensáveis também à da leitura e da escrita.

Além disso, as funções percetivo-cognitivas são também condições fundamentais à aprendizagem da leitura e da escrita: ao confrontar-se com letras, sons, palavras, e ao tentar escrevê-las e interpretá-las, a criança identifica-lhes a forma, vê-as como constantes, distingue-as de outras e agrupa-as.

A forma escrita conjuntamente com a oral são as duas expressões mais essenciais da linguagem.

A linguagem oral é fator essencial na aprendizagem da leitura e da escrita.

Há crianças que, quando chegam ao início da escolarização, ainda não atingiram o nível linguístico necessário para principiar a etapa da aprendizagem da leitura e da escrita, em que se traduz, em grande parte o desenvolvimento da linguagem, a nível escolar.

Contudo, ainda que a criança possua os pré-requisitos verbais, no momento em que inicia a aprendizagem da leitura e da escrita, um longo percurso se lhe depara – em que vários acidentes são possíveis – antes de adquirir a necessária competência naqueles domínios linguísticos. Realmente ler e escrever são processos complexos, que implicam variadas aptidões, de diversa natureza, e que se desenrolam numa série de etapas e por um período longo do tempo (expandindo-se, em rigor, por toda a vida do indivíduo, embora a atenção dos estudiosos se tenha centralizado, preferencialmente, na infância).

O desenvolvimento verbal, a atenção e a concentração, as funções percetivo-cognitivas, a memória e a inteligência, as aptidões motoras, as variáveis situacionais, com destaque



para o ambiente familiar e escolar e, por fim, as variáveis de personalidade, as referentes à esfera afetiva são fatores capazes de explicar as dificuldades de leitura e de escrita sentidas pelo aprendiz.

Há no Português uma relação de dependência entre oralidade e escrita: esta codifica a linguagem verbal e a leitura descodifica os grafismos em sons linguísticos.

Todavia, ler e escrever não consistem apenas em relacionar letras aos sons, implicam também compreender e transmitir mensagens, o que exige conhecimentos da estrutura linguística, desde os de nível fonológico aos de natureza semântica.

Para conseguir um domínio razoável da língua, o aluno passa por um processo moroso e exigente, onde não é frequente encontrar dificuldades.

As dificuldades na leitura ou na linguagem (Dislexia) estão sempre coligadas a dificuldades de escrita (Disgrafia), embora possam também surgir isoladamente. Nos próximos capítulos abordaremos estas duas problemáticas, mas em separado.

---

## **Capítulo 8. Dislexia**

## 8.1. Evolução histórica

Como refere Richardson (1992 cit. por Hennigh, 2003), desde o início do século XIX que as dificuldades no domínio da leitura e da escrita foram definidas como afasia. Este termo significa perda ou diminuição da capacidade de usar ou compreender palavras devido a uma lesão cerebral. Os neurologistas descreveram quatro tipos de afasia: a de recepção ou sensorial que consiste na alteração da recepção dos signos verbais e, portanto, na dificuldade de compreender enunciados; a afasia motora e gráfica que consiste na dificuldade em expressar pensamentos por escrito; a alexia que corresponde à dificuldade em ler e a agrafia que significa a dificuldade em escrever. Mais tarde, quando apareceu o termo dislexia, foi classificado como correspondendo à alexia.

Em 1877, Adolph Kussmaul propôs a expressão “ cegueira verbal”. Ainda se referia ao produto de uma lesão cerebral, no entanto, contribuiu para definir a condição que presentemente conhecemos como dislexia. Em 1892, J. Dejerine confirmou que esta condição se devia a uma zona do cérebro responsável pela linguagem e, mais tarde, acrescentou que tal lesão produziria agrafia. Em 1896, o Dr. W. Pringle Morgan, um médico de Inglaterra, diagnosticou, pela primeira vez, cegueira verbal congénita numa criança (Hennigh, 2003).

No ponto de vista de Richardson (1989 cit. por Hennigh, 2003) foi o Dr. Rudolf Berlin que apresentou, pela primeira vez, a terminologia dislexia, em 1887. Era vista como uma condição adquirida e desenvolvida após o nascimento. Entretanto, Berlin sugeriu que esta dificuldade se podia dever a uma doença cerebral e não a uma lesão cerebral. Também o oftalmologista escocês, J. Hinshelwood (1917), fez notar, no seu livro *Cegueira Verbal Congénita* que, constantemente, uma mesma família registava diversos casos de dislexia e que os sintomas se assemelhavam a outros manifestados por adultos que tinham perdido a capacidade de ler devido a lesões cerebrais. Apontou ainda que, a dificuldade manifestada na leitura poderia resultar de um problema da circunvolução angular (zona do cérebro responsável pela linguagem), em vez de se dever só a uma lesão (cf. Richardson, 1989 cit. por Hennigh, 2003).

Em 1925, Samuel Torrey Orton (1928 cit. por Nielsen, 1999 & Hennigh, 2003), neuropsiquiatra norte-americano, um dos primeiros cientistas a dedicar-se à investigação no âmbito da dislexia, descreveu-a como a condição em que se sinalizam inversões na leitura. Para o autor, esta disfunção cerebral ocorre quando a criança não possui uma adequada dominância hemisférica, dominância esta que é importante para a aprendizagem da leitura porque quando a criança aprende a ler vai registando e armazenando a

informação nos dois hemisférios. No hemisfério dominante, a informação era armazenada de modo ordenado, enquanto no hemisfério não dominante, a informação seria armazenada de modo desordenado e confuso, invertida como que em espelho. Quando o indivíduo via um símbolo, os hemisférios direito e esquerdo do cérebro iriam codificá-lo de forma autónoma. A confusão resultaria do facto de não se registar uma dominância de um dos hemisférios do cérebro sobre o outro. Para ler, o hemisfério dominante deve anular a informação do hemisfério não dominante. Se isto não se processa, produzir-se-ão uma série de erros na leitura. Esses erros podem ser inversões, omissões, substituições de sons, entre outros. Deste modo, o autor designou este conjunto de dificuldades como “estrefosimbolia”, ou seja, de “símbolos invertidos”. Em suma, segundo este autor, concluímos que a dislexia deriva de uma incapacidade de um dos dois hemisférios cerebrais para dominar o desenvolvimento da linguagem.

Orton considerava ainda a dislexia como uma desordem psicológica e um problema de ordem desenvolvimental e não totalmente congénito. Assim sendo, a dislexia pode envolver “tanto as tendências hereditárias como as influências ambientais que são exercidas sobre o indivíduo.” (Orton, 1937 cit. por Henning, 2003). No ponto de vista do autor, as competências da linguagem das crianças (ler, escrever, falar, ouvir) não eram independentes. “Centrava-se na natureza unitária do sistema de linguagem e apontava que um atraso na aquisição da competência da leitura poderia revelar um atraso no desenvolvimento de todo o sistema dedicado à linguagem” (Orton, 1937 e Richardson, 1989 citados por Henning, 2003).

Segundo González (1996), embora hoje em dia a competência inter-hemisférica, tal como foi definida por Orton, seja vista como algo ultrapassado, veio a impulsionar estudos mais recentes sobre a dislexia.

No ponto de vista do Instituto Nacional de Saúde e de Desenvolvimento Humano (cf. 1993 cit. por Nielsen, 1999) há um atraso na maturação do cérebro e uma enorme ocorrência de uso da mão esquerda em indivíduos disléxicos. Alguns especialistas pensam que a origem da dislexia deve-se à aplicação dos métodos de ensino, criticando o método global e são apologistas de que os disléxicos devem aprender a ler através do recurso à abordagem fonética. Outros ainda defendem que, o melhor seria recorrer a uma combinação das duas metodologias.

Uns investigadores aludiram a causa da dislexia a défices visuais ou motores. Outros acreditam que a dislexia provém de “desordens na estrutura do cérebro” (Nielsen, 1999).

As investigações acompanhadas por Paula Tallal e respetivos colegas, no Centro para a Neurociência Molecular e Comportamental, na Rutgers University, insinuam que a etiologia da dislexia pode ocorrer de uma incapacidade de audição de sons rápidos (cf. Nielsen, 1999).

Na perspectiva de Vellutino (1987, cit. por Nielsen, 1999), a dislexia consiste numa deficiência a nível da linguagem quando diz: “longe de ser um problema visual, a dislexia parece ser uma consequência da capacidade limitada de usar a linguagem para codificar outros tipos de informação”.

Já, para Mattis (1978, cit. por Nielsen, 1999), a causa da dislexia inclui um défice de audição na linguagem.

Uma criança disléxica cujos défices não estejam diagnosticados não consegue reter os ensinamentos de leitura básicos. Deste modo, torna-se fundamental, primeiramente, realizar um diagnóstico para detetar as suas dificuldades. Só depois deste diagnóstico é que se podem adotar as técnicas de intervenção adequadas.

A dislexia é vulgarmente aliada à capacidade do cérebro para arquivar e reorganizar informação. O aparecimento desta desordem está associado quer a fatores genéticos (mais do que um elemento na família apresenta dislexia) quer neurológicos (os rapazes têm maiores dificuldades na leitura apresentando-se menos capazes em áreas de trabalho relacionadas com a linguagem). Deste modo, segundo Nielsen (1999), estudos realizados mostram que 90 % dos disléxicos são do sexo masculino.

No entanto, o Quociente de Inteligência (QI) dos indivíduos disléxicos não é diferente dos valores habituais da população em geral. O facto é que um aluno com dislexia pode apresentar um atraso na leitura e nas competências linguísticas que podem ser ultrapassáveis com acompanhamento de apoio personalizado.

Finalizando esta breve revisão histórica, não podemos deixar de aludir algumas semelhanças encontradas entre a evolução histórica da Dislexia e a noção de Dificuldades de Aprendizagem [DA], termos estes que, ainda hoje se confundem muitas vezes, e que muitos englobam variadas problemáticas como a dislexia nas Dificuldades de Aprendizagem ou vice-versa. Para Kirk, Gallagher & Anastasiow, (1993 citados por Cruz, 1999), a palavra dislexia é aceite como um “subgrupo de desordens dentro do grupo das DA, mas que é frequentemente usado de um modo abusivo, pois tem sido dada a ideia incorreta de que todos os indivíduos com problemas de leitura ou de instrução de um modo geral têm dislexia”.

## 8.2. Conceito

Embora o número de disléxicos seja notório, tanto pelo número em si como pelas implicações destas dificuldades, o certo é que não existe ainda uma definição universal de Dislexia.

De modo simplista e tendo em conta o sentido etimológico do termo Dislexia, o prefixo grego “dis” significa “dificuldade, perturbação” e o elemento grego de composição “lexia” remete para “ler”. Portanto, Dislexia significa “dificuldade em ler” (cf. Hennigh, 2003). Para Torres e Fernández (2001), etimologicamente, Dislexia é a “dificuldade da fala ou da dicção”.

O Dicionário Webster define o conceito de dislexia como “um distúrbio no domínio da capacidade de ler” (Webster, 1987 cit. por Hennigh, 2003). Antunes (2009) partilha também desta definição quando profere que a dislexia é “uma dificuldade na aprendizagem da leitura que resulta lenta, silabada ou com erros, e que não pode ser explicada por ensino deficiente, défice cognitivo ou razões socioculturais”. Para este autor existem apenas 3 razões explicativas para que uma criança tenha dificuldade em aprender a ler: 1) Tem um «atraso»; 2) A professora não ensina bem ou 3) Tem Dislexia. De um modo muito semelhante, Benson (1981 cit. por Cruz, 1999) aclara que a dislexia é “uma incapacidade para aprender a ler.

Segundo Víctor da Fonseca (1980) a dislexia “é uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer sensorial e psíquica já existente.”

Outra definição surge do *Committee on Dyslexia of the Health Council of the Netherlands* (1995) a dislexia está presente quando a automatização da identificação das palavras (leitura) e/ou da escrita de palavras não se desenvolve, ou se desenvolve de uma forma muito incompleta, ou com grande dificuldade (<http://www.dislexia-pt.com>).

*Myklebust & Johnson* (1962 cit. por Casas, 1988 e Cruz, 1999) pronunciam que “A dislexia é uma incapacidade para ler normalmente como resultado de uma disfunção no cérebro. É um tipo de agnosia na qual a criança não pode associar a palavra impressa com o elemento adequado da expressão verbal”.

Relativamente a este conceito, a *Federação Mundial de Neurologia* (1968 cit. por Critchley, 1970, cit por Rebelo, 1993; cit por Cruz, 1999; cit. por Snowling, 2004 e cit. por Moura, 2006 in *Jornal de Notícias*) considera que é “um distúrbio que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar de a instrução ser a convencional, a inteligência normal, e das

oportunidades socioculturais. Depende de distúrbios cognitivos fundamentais, que são, frequentemente, de origem constitucional”. No ponto de vista da autora Snowling (2004), esta definição é pouco elucidativa, pois engloba diversos termos que não são bem explicados nem esclarecidos tais como “instrução convencional”, “grau de inteligência suficiente para aprender a ler” e “oportunidade sociocultural”. Além disso, esta definição não inclui também critérios objetivos para determinar quando uma pessoa pode ou não ser diagnosticada como disléxica. Tudo isto gerou a definição da *Word Federation of Neurology* a cair em desuso.

Para *Critchley*, (1970, cit. por Citoler, 1996; cit. por Casas, 1988, cit. por Cruz, 1999 e cit. por Torres e Fernández, 2001):

“A dislexia evolutiva específica define-se como uma alteração que se manifesta pela dificuldade na aprendizagem da leitura apesar de o indivíduo ter seguido uma instrução convencional, ter uma inteligência adequada e oportunidades socioculturais. Depende de dificuldades cognitivas fundamentais que têm frequentemente uma origem constitucional”.

Para *Nielsen* (1999), a dislexia “designa uma dificuldade específica a nível da leitura. Em termos médicos, é definida como uma condição resultante de fatores neurológicos, de maturação ou genéticos.”

*Silva* (2004) considera que a dislexia é uma “combinação de características que, juntas, fazem surgir uma síndrome composto por baixos níveis académicos, confusão entre esquerda-direita, fraca lateralidade e alguma falta de orientação espacial.”

Segundo *Alan Kamhi* (1992 cit. por Hennigh, 2003: 18), a dislexia é:

“uma desordem a nível de desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica. Esta dificuldade envolve codificar, recuperar e usar de memória códigos fonológicos e implica défices de consciência fonológica e de produção do discurso. Esta desordem, com frequência geneticamente transmitida, está por via de regra presente à nascença e persiste ao longo de toda a vida. Uma característica marcante desta desordem manifesta-se nas deficiências a nível da oralidade e da escrita.”

Por fim, conforme G. Reid Lyon, Sally Shaywitz, & Bennett. Shaywitz (2003) – traduzido por Rui Alves – a dislexia é:

“uma perturbação específica da aprendizagem de origem neurobiológica. Caracteriza-se por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente das palavras escritas, por dificuldades ortográficas e por dificuldades na descodificação. Estas dificuldades resultam frequentemente de um défice na componente fonológica da linguagem e são muitas vezes inesperadas relativamente a outras capacidades cognitivas e face ao fornecimento de instrução eficaz. Consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão da leitura e experiência de leitura reduzida, o que pode impedir o

desenvolvimento do vocabulário e do conhecimento geral“  
(<http://especialmenteespeciais-navegadora.blogspot.com>).

Contemporaneamente, a definição mais consensual é a da International Dyslexia Association - IDA e do National Institute of Child Health and Human Development – NICHD (2003):

«Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um défice na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisível em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais. (...) Estudos mostram que indivíduos com Dislexia processam a informação numa área diferente do cérebro em comparação com os não-disléxicos» (<http://www.dislexia-pt.com>).

Esta definição de dislexia é atualmente aceite pela grande maioria da comunidade científica.

A IDA - Associação Internacional de Dislexia - é uma organização sem fins lucrativos, dedicada a ajudar indivíduos com dislexia, suas famílias e as comunidades que lhes dão ajuda. É a mais antiga organização para dificuldades de aprendizagem do país EUA, criada em 1949, em homenagem ao neurologista Samuel T. Orton, um dos pioneiros a identificar a dislexia como uma diferença neuronal. Através de sua história, a IDA tem como objetivo desenvolver o mais amplo fórum de debates para pais, educadores e pesquisadores que partilham as suas ideias, experiências e conhecimentos.

Apesar das diferenças nas múltiplas definições acima citadas, regra geral, os vários autores consideram a dislexia como uma dificuldade para a leitura que também se manifesta na escrita e na oralidade. A procura de uma definição universal e unânime, e das causas da dislexia continuam a ser objeto de investigação. Todavia, definida como foi pelos diversos autores, podemos afirmar que a dislexia é o distúrbio de maior incidência nas salas de aula.

Portanto, a Dislexia aparece, a maior parte das vezes, com a escolarização e pode ser definida como uma dificuldade de aprendizagem da leitura por incapacidade de identificar, compreender e reproduzir os sinais escritos.

É uma perturbação que afeta a perceção, a compreensão e a utilização de um conjunto de letras. Traduz-se ao nível da palavra, da frase ou de um texto por erros de leitura que resultam de uma incompreensão anterior ou a provocam. Assim, um aluno que lê mal gagueja penosamente porque não compreende o que diz, e esta ausência de significação



dos desenhos das letras arrasta, por sua vez, uma dificuldade maior nas decifrações seguintes.

Semelhantes perturbações podem ter origens diversas e, por exemplo, resultar de aptidões intelectuais insuficientes, de deficiências sensoriais importantes ou de perturbações psiquiátricas.

Contudo, embora a aprendizagem da leitura seja, nestes casos, particularmente perturbada, a denominação «dislético» será reservada unicamente a criança de inteligência normal que, dispondo da sua integridade sensitivo-motora e não apresentando qualquer sintoma patológico, experimenta, contudo, dificuldades particulares no domínio da linguagem escrita.

Ninguém aprende a ler sem nunca se enganar e acontece com a leitura o mesmo que com a carta de condução: numerosas tentativas precedem, muitas vezes, um êxito relativo que só o uso permitirá aperfeiçoar...

Em geral, o diagnóstico de Dislexia não pode, portanto, ser estabelecido no princípio do 1º ano; para que o seja, é preciso que alguns sintomas particulares se manifestem regularmente e impeçam um avanço verdadeiro.

Se o nosso aluno confunde certas letras, passados dois ou três meses de aprendizagem, devemos estar vigilantes, mas, sobretudo, não dramatizar o que é apenas, provavelmente, um incidente de percurso.

Em conclusão, não podemos deixar de realçar que, a dificuldade em ler e escrever tem sido, muitas vezes, interpretada como um sinal de baixa capacidade intelectual, o que está incorreto. Muito pelo contrário, muitos disléxicos conseguem em certas áreas e em certos momentos da sua atividade, uma performance superior à média do seu grupo etário. A título de exemplo temos as diversas celebridades do conhecimento geral que, apesar de serem portadoras deste tipo de transtorno, progrediram e brilharam em alguma área específica bem como nos impressionaram pelos seus feitos e as suas capacidades.

Contemplemos, então, alguns casos de disléxicos famosos (segundo o Instituto Nacional de Saúde e de Desenvolvimento Humano, 1996 cit. por Nielsen, 1999, uns foram diagnosticados dislexia: os que se encontram identificados a negro, outros não):

Agatha Christie	Galileo	Magic Johnson
Albert Einstein	General George Patton	Mozart
Alexander Graham Bell	<b>George Burns</b>	Pablo Picasso

Antony Hopkins	<b>George Bush</b>	Steven Spielberg
Auguste Rodin	Hans Christian Andersen	<b>Susan Hampshire</b>
Beethoven	Harrison Ford	Thomas Edison
Ben Jonhson	Harvey Cushing	<b>Tom Cruise</b>
Bill Gates	Jack Nicholson	Van Gogh
<b>Cher</b>	<b>Jackie Stewart</b>	Walt Disney
<b>Danny Glover</b>	John Lennon	<b>Whoopi Goldberg</b>
<b>Duncan Goodhew</b>	Julio Verne	Winston Churchill
Franklin D. Roosevelt	Leonardo da Vinci	Woodrow Wilson
Fred Astaire	Louis Pasteur	

Todas estas pessoas eram disléxicas e souberam escrever o seu nome na história.

### 8.3. Características, sintomas e sinais de alerta

Sendo a Dislexia uma perturbação da linguagem, que tem na sua origem dificuldades processamento fonológico, podem verificar-se algumas manifestações antes da aprendizagem da competência da leitura. Deste modo existem alguns sinais que podem denunciar dificuldades futuras. Se esses sinais forem observados e se persistirem ao longo de vários meses, os pais devem procurar uma avaliação especializada. Um diagnóstico precoce da Dislexia numa criança é fundamental, pois há uma maior probabilidade de esta ultrapassar esta perturbação existente no sistema próprio-recetivo.

Assim, segundo a Associação Portuguesa de Dislexia (APDIS) há um conjunto de sintomas e sinais de alerta, que o psicólogo Octávio Moura também refere quer no seu Portal da Dislexia ([www.dislexia.web.pt](http://www.dislexia.web.pt)) quer como escreveu no artigo publicado em setembro de 2006 no Jornal de Notícias, que pais e professores devem de ter em atenção quando suspeitam da existência de problemas nas competências de leitura e escrita nos seus filhos ou alunos:

#### ➤ **Na primeira infância:**

✓ Começou a falar tardiamente ou apresentou problemas de linguagem durante o seu desenvolvimento. O atraso na aquisição da linguagem pode ser um primeiro alerta para possíveis problemas de linguagem e de leitura.

✓ Após as crianças começarem a falar surgem dificuldades de pronúncia em determinados sons e a chamada linguagem “bebé” ou linguagem “abebezada”.

➤ **No Jardim-de-Infância e Pré-Primária:**

- ✓ Persiste a linguagem “bebé”. Aos cinco anos de idade, as crianças devem dizer, a maior parte das palavras de forma correta.
- ✓ Dificuldade na aprendizagem dos nomes de cores, de pessoas, de objetos, de lugares.
- ✓ Dificuldade em memorizar e acompanhar canções infantis, rimas e lengalengas e em se aperceber que os sons das palavras se podem dividir em bocados mais pequenos.
- ✓ Dificuldade na aquisição dos conceitos temporais e espaciais básicos como, por exemplo, ontem/amanhã, manhã/a manhã, direita/esquerda, antes/depois.
- ✓ Tem problemas de equilíbrio e/ou tropeça muitas vezes.

➤ **No primeiro ano de escolaridade:**

- ✓ Dificuldade em associar as letras (grafemas) aos seus sons (fonemas), por exemplo, em associar a letra “éle” com o som [l].
- ✓ Dificuldade em ler palavras monossilábicas e em soletrar palavras simples: ao, as, mãe, sapo, pato...
- ✓ Dificuldade em compreender que as palavras se podem fragmentar em sílabas e fonemas.
- ✓ Rejeita ou teima em adiar as tarefas de leitura e escrita.
- ✓ Necessidade de acompanhamento individualizado do docente para continuar e terminar os trabalhos.
- ✓ Resistência, lentidão e necessidade de apoio dos pais na realização dos trabalhos de casa.
- ✓ A partir do segundo ano de escolaridade
- ✓ Problemas de leitura:
- ✓ Desenvolvimento muito lento na aquisição/aprendizagem dos mecanismos de leitura e de escrita.
- ✓ Dificuldades na compreensão de textos.
- ✓ Salta linhas durante a leitura de um texto.
- ✓ Na leitura silenciosa consegue-se ouvir o que está a ler.
- ✓ Acompanha a linha da leitura com o dedo.
- ✓ Prefere ler em voz alta para compreender melhor um texto.
- ✓ Comete muitos erros ortográficos.

- ✓ Substituição de palavras de pronúncia difícil por outras com o mesmo significado: carro/automóvel.
- ✓ Inventa palavras ao ler um texto: tendência para adivinhar as palavras, apoiando-se no desenho e no contexto, em vez de as descodificar.
- ✓ Dificuldade em ler pequenas palavras funcionais como “ai”, “ia”, “ao”, “ou”, “em”, “de”...
- ✓ Dificuldades na leitura e interpretação de problemas matemáticos.
- ✓ Desagrado e tensão durante a leitura oral, leitura sincopada, trabalhosa e sem fluência.
- ✓ Dificuldade em concluir os testes no tempo previsto.
- ✓ Caligrafia imperfeita.
- ✓ Demora demasiado tempo na realização dos trabalhos de casa (uma hora de trabalho rende 10 minutos).
- ✓ Não revela prazer pela leitura.
- ✓ Utiliza estratégias e truques para não ler, recrutando os pais como seus leitores.
- ✓ Baixa autoestima, com sofrimento, que nem sempre é evidente para os outros.
- ✓ Apresenta dificuldades na rima das palavras.
- ✓ Distrai-se com muita facilidade perante qualquer estímulo, parecendo que está a "sonhar acordado".
- ✓ Os resultados escolares não são coerentes com a sua capacidade intelectual.
- ✓ Melhores resultados nas avaliações orais do que nas escritas.
- ✓ Não gosta de ir à escola ou não gosta de realizar qualquer atividade com ela relacionada.

### **Problemas de linguagem:**

- ✓ Discurso pouco fluente, com pausas e hesitações.
- ✓ Dificuldade em lembrar informações verbais, problemas de memória a curto termo: datas, nomes, números de telefone, sequências temporais, algoritmos da multiplicação...
- ✓ Omissão, adição e substituição de fonemas e sílabas.
- ✓ Necessidade de tempo extra e dificuldade em dar respostas orais rápidas
- ✓ Evidência de áreas fortes nos processos cognitivos superiores:
- ✓ Boa capacidade de raciocínio lógico, conceptualização, abstração e imaginação.
- ✓ Maior facilidade de aprendizagem dos conteúdos compreendidos de que memorizados sem integração numa estrutura lógica.
- ✓ Boa compreensão dos conteúdos quando lidos.
- ✓ Bastante imaginativo e criativo, com melhores resultados nas áreas que têm menor dependência da leitura: matemática, informática, teatro, desporto, música, artes visuais...

### **Outros problemas**

- ✓ Confunde direita com esquerda
- ✓ Nuns dias parece assimilar e compreender tudo e noutros parece ter esquecido o que tinha aprendido anteriormente

Tendo em conta a análise dos resultados de diagnósticos e de observações, Johnson & Myklebust (1991 citados por Cruz, 1999) insinuam que diversas características predominam entre os indivíduos que possuem dislexia visual. Então, Fonseca (1984 cit. por Cruz, 1999) sintetiza estas características comportamentais enumerando-as da seguinte forma:

- ✓ dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras;
- ✓ dificuldades na memorização de palavras;
- ✓ confusão na configuração de palavras;
- ✓ frequentes inversões, omissões e substituições;
- ✓ problemas de comunicação não verbal;
- ✓ problemas na grafomotricidade e na visuomotricidade;
- ✓ dificuldades na perceção social;
- ✓ dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita.

De modo idêntico são sugeridos vários problemas dos indivíduos com dislexia auditiva, que Fonseca (1984 cit. por Cruz, 1999) resume como:

- ✓ problemas com sons;
- ✓ não associação dos símbolos gráficos com as suas componentes auditivas;
- ✓ não relação dos fonemas com os monemas (partes e o todo da palavra);
- ✓ confusão de sílabas iniciais, intermédias e finais;
- ✓ problemas de perceção auditiva;
- ✓ problemas de articulação;
- ✓ dificuldades em seguir orientações e instruções;
- ✓ dificuldades de memorização auditiva;
- ✓ problemas de atenção;
- ✓ dificuldades de comunicação verbal.

No ponto de vista de Nielsen (1999), os alunos com dislexia podem patentear uma ou mais das características posteriores:

- ✓ incapacidade de aprender e recordar palavras visionadas;

- ✓ escrita reflexo – escrevem palavras do fim para o início. Por exemplo “ajuda” poderia surgir como “ aduja”;
- ✓ dificuldade em soletrar;
- ✓ falta de organização a nível de materiais;
- ✓ dificuldade em seleccionar as palavras adequadas para comunicar, a nível oral e escrito,
- ✓ não exibem prazer na leitura;
- ✓ dificuldade em escrever quando um texto lhes é ditado;
- ✓ inversão de letras e de palavras;
- ✓ dificuldade em guardar e recuperar nomes de palavras escritas;
- ✓ memória visual pobre, quando estão em causa símbolos linguísticos;
- ✓ movimento errático dos olhos quando leem;
- ✓ dificuldades de processamento auditivo;
- ✓ dificuldades em ampliar o que foi lido a situações sociais ou de aprendizagem;
- ✓ caligrafia ilegível;
- ✓ confusão entre as vogais ou substituição de uma consoante ( como em “amigo” e “anigo”)
- ✓ falta de destreza manual.

Porém, nem sempre a revelação destas características ou sinais são satisfatórios para se considerar se a criança é realmente disléxica ou se tem apenas:

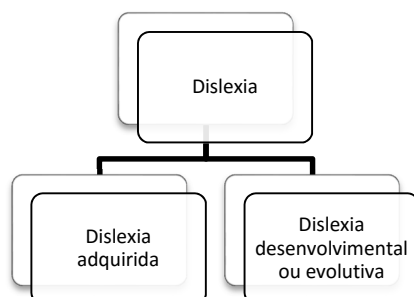
- ✓ Incapacidade geral de aprender
- ✓ Imaturidade na iniciação de aprendizagem da leitura
- ✓ Alterações no estado sensorial e físico
- ✓ Problemas emocionais
- ✓ Carências culturais
- ✓ Métodos de aprendizagem imperfeitos.

#### **8.4. Tipos**

Tal como se verifica com a definição de dislexia que não é consensual entre os diversos autores, também no que diz respeito aos tipos de dislexias ou subgrupos existe uma grande variedade e heterogeneidade de critérios e reflexões. Uma vez que não existe um quadro uniforme quanto aos tipos de Dislexia iremos fazer referência, simplesmente, a dois

critérios sugeridos por Citoler (1996) e Rebelo (1993) citados por Cruz (1999) e também por Torres e Fernández (2001) respeitantes ao momento de surgimento e à etiologia.

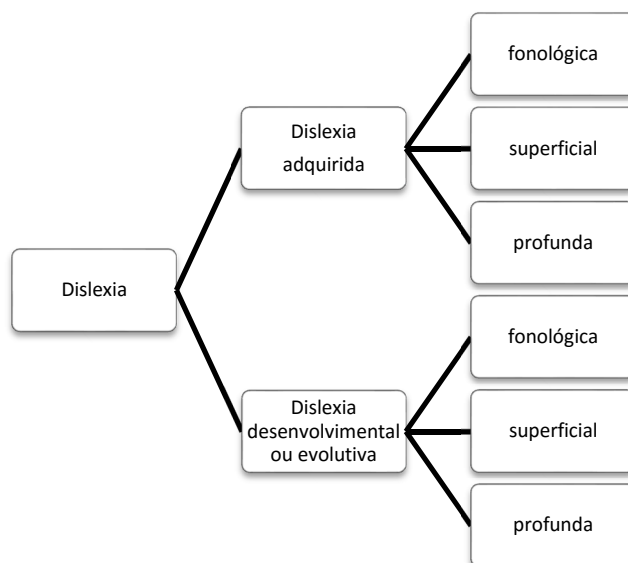
Quanto ao momento de surgimento é necessário fazer uma distinção entre as dislexias adquiridas e as dislexias evolutivas ou desenvolvimentais.



**Figura 1** - Dois tipos de Dislexia: Dislexia adquirida e Dislexia desenvolvimental ou evolutiva.

Enquanto as dislexias adquiridas são as que caracterizam as pessoas que tendo, previamente, sido leitoras competentes (ou seja, aprenderam a ler e a escrever corretamente) perdem essa habilidade como consequência de uma lesão ou trauma cerebral; as dislexias evolutivas ou desenvolvimentais abrangem os indivíduos que manifestam dificuldades ou problemas na aquisição inicial da leitura e da escrita, por causas desconhecidas.

Apesar de existirem vários subtipos de dislexia adquirida, focaremos somente três deles, a fonológica, a superficial e a profunda, uma vez que começam a aparecer provas de que eles também existem nas dislexias desenvolvimentais e mostram características semelhantes.



**Figura 2** – Os subtipos da Dislexia Adquirida.

Deste modo, na dislexia fonológica, os indivíduos leem através da via léxica ou direta, já que a fonológica (via indireta) está alterada. Os sujeitos com este tipo de alteração caracterizam-se por ser capazes de ler as palavras regulares ou irregulares desde que sejam frequentes ou familiares, mas são incapazes de ler palavras desconhecidas ou pseudopalavras, uma vez que não podem utilizar o mecanismo de conversão de grafemas em fonemas.

No caso da dislexia superficial, os indivíduos podem ler através do procedimento fonológico (via indireta) mas não o conseguem fazer por intermédio da via léxica (via direta), quer isto dizer que, o reconhecimento das palavras é formado através do som, pelo que lhes é muito difícil reconhecer uma palavra como um todo. Assim sendo, procuram reconhecer a palavra acedendo ao seu significado e conseguem ler pseudopalavras, uma vez que usam as regras de correspondência entre os fonemas e os grafemas para as ler. Porém, fazem muita confusão com as palavras homófonas (palavras que têm a mesma fonologia, mas que são ortograficamente diferentes, como “coser e cozer”), pois o acesso ao léxico através do som e não pela ortografia das palavras. Logo, não as conseguem distinguir e perceber o seu significado quando as leem isoladamente. Além disso, neste tipo de dislexia são também frequentes os erros de omissão, adição ou substituição de letras.

Por fim, na dislexia profunda, ambos os procedimentos de leitura estão alterados e esta é caracterizada particularmente por uma leitura mediada pelo significado, com grande presença de erros de tipo semântico e com paralexias (“burro” em vez de “asno”).

Como descrevemos anteriormente, as dislexias evolutivas ou desenvolvimentais surgem devido a uma deficiência grave na aprendizagem da leitura, de tal ordem que os sujeitos disléxicos têm dificuldade para aprender a ler, desconhecendo ainda quais as suas causas exatas. Pensa-se que dominar a leitura significa alcançar os dois procedimentos (léxico e subléxico), sendo possível que a dislexia evolutiva seja o reflexo de uma dificuldade particular num desses dois procedimentos, o que dá lugar a pelo menos dois tipos de problemas: dislexia fonológica e dislexia superficial. No entanto, foram realizados estudos em que apareceram sujeitos que tinham dificuldades nos dois procedimentos, desencadeando assim um tipo misto de dislexia.

Para além destes subtipos de dislexias desenvolvimentais, ao longo dos anos foram propostas outras categorias. Uma das que tem sido acolhida é a distinção entre dislexia visual e dislexia auditiva que foi exposta por Pollatseck (1983 cit. por Citoler, 1996), Fonseca (1984), Johnson & Myklebust (1991) citados por Cruz (1999). Recentemente



foram também distinguidas dentro das dislexias desenvolvimentais, a dislexia visuo-espacial e a dislexia auditivo-espacial.

Por último, Castles & Coltheart (1993 cit. por Citoler, 1996 e por Cruz, 1999) sugerem novas provas da existência de dois grupos dentro da dislexia desenvolvimental e destacam que os seus padrões de leitura são idênticos aos observados nas dislexias adquiridas de tipo superficial e fonológico.

Em relação às classificações etiológicas, segundo Montenegro (1989 cit. por Cruz, 1999), estas procuram distinguir as dislexias tendo em conta as suas causas ou origens, podendo incluir-se aqui as dislexias genéticas, as que resultam de disfunções cerebrais e emocionais, e também as provocadas por deficiências de estimulação.

Os estudos apoiados em critérios etiológicos podem ser estruturados em duas abordagens: uma que propõe três grupos de perspectivas – a visuoperceptivo-motor, a neurobiológica e a psicolinguística (cf. Citoler, 1996 cit. por Cruz, 1999); e outra que alude dois grupos – os que acolhem uma causa única e os que mencionam causas múltiplas (cf. Rebelo, 1993 e Vellutino, 1980 citados por Cruz, 1999).

Relativamente à classificação tripla é provável que possam existir relações entre as classificações de tal modo que um transtorno de origem neurológica pode ser a causa de uma alteração perceptiva, ou um transtorno genético ser a causa das dificuldades fonológicas (cf. Citoler, 1996 cit por Cruz, 1999).

No que diz respeito ao enfoque visuoperceptivo-motor, Citoler (1996 cit. por Cruz, 1999) lembra que a maioria das teorias tradicionais que desejavam esclarecer as dificuldades de leitura estavam enviesadas pela suposição de que a leitura é uma habilidade visual complexa, cuja principal exigência consiste em diferenciar e reconhecer os estímulos visuais.

No que se refere à perspectiva neurobiológica, o mesmo autor incute que as suas duas áreas de maior interesse são os estudos genéticos e os estudos neuroanatômicos. As investigações genéticas tentam identificar uma possível origem da dislexia desenvolvimental, pois assinalam mais transtornos em indivíduos do sexo masculino do que feminino (estimativa de 4 para 1). Os estudos neurobiológicos estão hoje em fase de expansão devido aos avanços tecnológicos. No entanto, do ponto de vista educativo interessa aprofundar as perspectivas como a psicolinguística. Citoler, (1996 cit. por Cruz, 1999) com base em diferentes observações diz existirem evidências de que os indivíduos

que apresentam um atraso na aquisição da linguagem experimentam dificuldades na leitura com uma frequência seis vezes superior à daqueles com desenvolvimento normal.

O mesmo autor diz ainda que foi comprovado que os indivíduos que são eficientes na análise da linguagem oral em idades precoces têm uma grande probabilidade de ser melhores leitores mais tarde. Os maus leitores apresentam um conjunto alargado de défices da linguagem que muitas vezes são interdependentes e que, em geral, apontam para um problema comum a nível fonológico, o qual está na base de muitas das dificuldades na leitura.

Tendo em conta a classificação em dois grupos – os que admitem uma causa única e os que referem causas múltiplas – sugerida por Rebelo (1993) e Vellutino (1980) citados por Cruz (1999), podemos dizer que os investigadores, no campo da neuropsicologia, geralmente, indicam para uma única causa, que difere consoante o autor. Defendem também que existem outros fatores que, tendo muitas vezes sido considerados como causas, são apenas “efeitos colaterais” ou “consequências” da causa primária.

## 8.5. Etiologia

Durante muitos anos, a causa da Dislexia conservava-se num mistério. Os fatores responsáveis pela Dislexia têm sido fundamento de imensa discussão científica. Há quem aponte que se deve a fatores neurológicos, genéticos e hereditários bem como a fatores cognitivos, e quem fale também de fatores emocionais, afetivos e culturais.

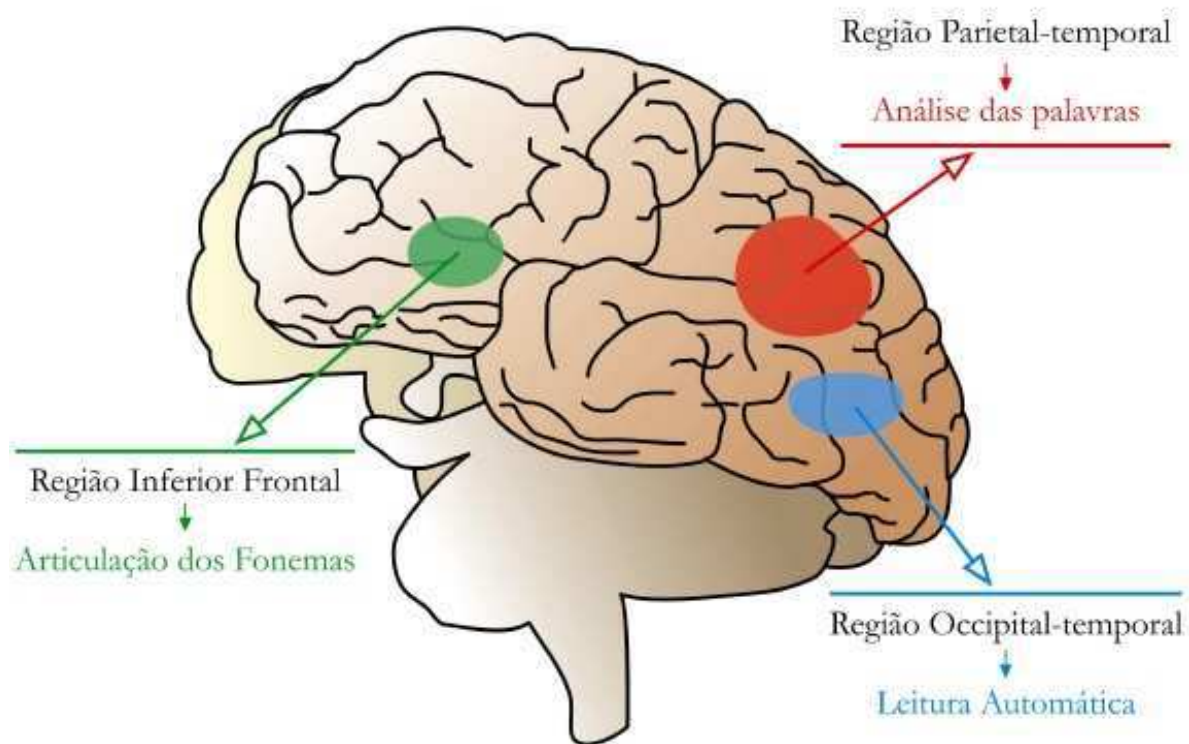
Deste modo, se o meio familiar for benéfico à leitura, se os métodos que se empregam na escola para aprender a ler forem coerentes e se aplicarem adequadamente, se o aluno não tiver nenhum problema psíquico, físico ou sensorial (problemas de visão e audição, por exemplo), se se sentir estimulado para a leitura e as atividades escolares e se todos os aspetos que afluem numa boa aprendizagem forem autênticos e, apesar de tudo isso, subsistir problemas para ler, é muito possível que nos deparemos diante de uma criança disléxica.

Os estudos atuais têm sido concordantes relativamente à sua origem genética e neurobiológica e aos processos cognitivos que lhe estão implícitos. Ao longo dos tempos, tem-se formuladas variadas teorias no que diz respeito aos processos cognitivos tais como a **Teoria do Défice Fonológico** e a **Teoria do Défice de Automatização** e a **Teoria Magnocelular**.

Nas pesquisas sobre a etiologia da Dislexia, a maior parte dos cientistas defende a **Hipótese do Défice Fonológico**. De acordo com esta, a Dislexia é causada por um défice no sistema de processamento fonológico estimulado por uma “disrupção” (salto de uma faísca entre dois corpos carregados de eletricidade) no sistema neurológicocerebral. Este Défice Fonológico dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas. A leitura inclui dois processos cognitivos e inseparáveis: a descodificação (a correspondência grafofonémica) e a compreensão da mensagem escrita. Para que um texto escrito seja percebido tem que ser lido primeiro, isto é, tem que ser descodificado. O Défice Fonológico impede somente a descodificação. Todas as competências cognitivas superiores, necessárias à compreensão, estão intactas: a inteligência geral, o vocabulário, a sintaxe, o discurso, o raciocínio e a formação de conceitos.

Sally Shaywitz et al (1998 ou 2008) utilizaram a **Ressonância Magnética Funcional (fMRI)** para estudar o funcionamento do cérebro durante a leitura e identificaram três áreas fulcrais no seu processamento, no hemisfério esquerdo: a área inferior frontal, a área

parietal-temporal e a área occipital-temporal como podemos analisar na imagem abaixo.



Fonte: Overcoming Dyslexia - Sally Shawitz M.D.

**Figura 3** - As três áreas de funcionamento do cérebro, no hemisfério esquerdo, durante o processo da leitura.

- A **região inferior-frontal** é a área da linguagem oral. É a zona onde se processa a vocalização e articulação das palavras, onde se inicia a análise dos fonemas. A subvocalização ajuda a leitura, fornecendo um modelo oral das palavras. Esta zona está particularmente ativa nos leitores iniciantes e disléxicos.
- A **região parietal-temporal** é a área onde é feita a análise das palavras. Realiza o processamento visual da forma das letras, a correspondência grafo-fonémica, a segmentação e a fusão silábica e fonémica. Esta leitura analítica processa-se lentamente e é a via utilizada pelos leitores iniciantes e disléxicos.
- A **região occipital-temporal** é a área onde se processa o reconhecimento visual das palavras, onde se realiza a leitura rápida e automática. É a zona para onde afluem todas as informações dos diferentes sistemas sensoriais, onde se encontra armazenado o “modelo neurológico da palavra”. Este modelo contém a informação pertinente sobre cada palavra, integra a ortografia “como parece”, a pronúncia “como soa”, o significado “o que

quer dizer”. Quanto mais automaticamente for feita a ativação desta área, mais eficiente é o processo leitor.

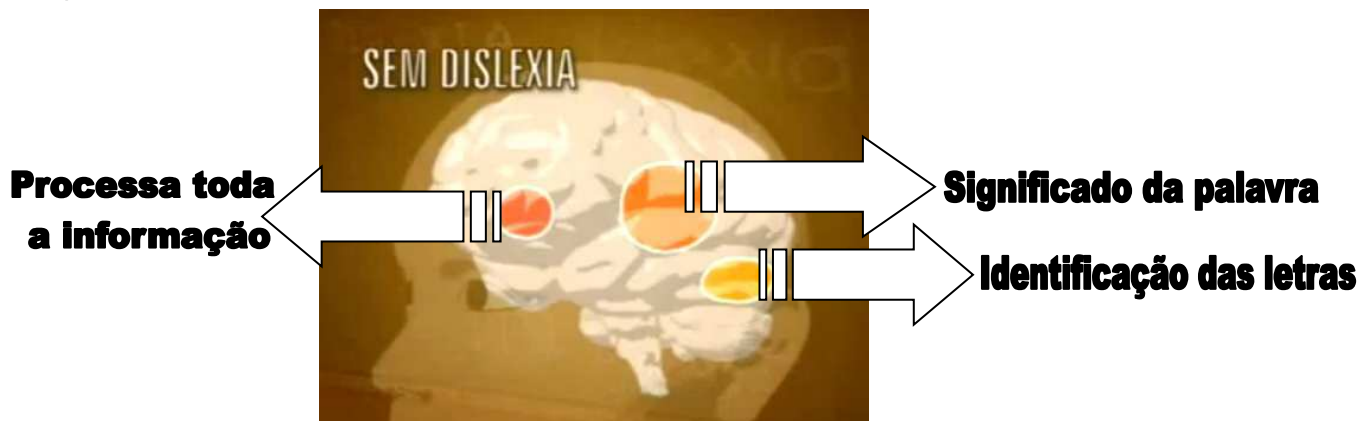


Figura 4 - Funcionamento do hemisfério esquerdo do cérebro de uma pessoa sem Dislexia, durante a leitura, ativa as três áreas.

Os leitores eficientes utilizam este percurso rápido e automático para ler as palavras. Ativam intensamente os sistemas neurológicos que envolvem a região parietal-temporal e a occipital-temporal e conseguem ler as palavras rapidamente (em menos de 150 milésimos de segundo).



Figura 5 - Funcionamento do hemisfério esquerdo do cérebro de uma pessoa com Dislexia durante a leitura.

Os leitores disléxicos utilizam um percurso lento e analítico para decodificar as palavras. Ativam intensamente a região inferior frontal, onde vocalizam as palavras, e a zona parietal-temporal onde segmentam as palavras em sílabas e em fonemas, fazem a tradução grafo-fonémica, a fusão fonémica e as fusões silábicas até chegar ao seu significado.

As crianças com dislexia possuem uma rutura no sistema neurológico que dificulta o processamento fonológico e o conseqüente acesso ao sistema de análise das palavras e ao sistema de leitura automática. Para recompensar esta dificuldade utilizam mais intensamente a área da linguagem oral, ou seja, a região inferior-frontal, e as áreas do hemisfério direito que fornecem pistas visuais.

**A Teoria do Défice de Automatização e a Teoria Magnocelular da Dislexia** assenta, além das alterações psicolinguísticas expostas acima na primeira teoria, as alterações genéticas e neurobiológicas. Até há poucos anos pensava-se que a Dislexia era uma perturbação comportamental que, primariamente afetava a leitura. Presentemente sabe-se que a Dislexia é uma perturbação parcialmente herdada, com manifestações clínicas complexas, compreendendo défices na leitura, no processamento fonológico, na memória de trabalho, na capacidade de nomeação rápida, na coordenação sensoriomotora, na automatização, e no processamento sensorial precoce. Estudos assinalam alguns cromossomas (2p, 3p-q, 6p, 15q e 18p) como responsáveis da Dislexia (e daí a referência à hereditariedade).

Em 2004, cientistas italianos certificaram que a dislexia tem inícios genéticos, ao averiguarem uma falha no cromossoma 15, depois de efetuarem testes com diversas famílias italianas com crianças disléxicas. Já em 2005, cientistas americanos identificaram uma alteração no gene DCDC2 no cromossoma 6, que leva a uma rutura dos circuitos cerebrais, determinantes para a leitura e a escrita. Ainda que se considere a Dislexia como uma desordem intrínseca ao indivíduo, esta poderá ser agravada por determinados tipos de metodologia de ensino-aprendizagem da leitura ou até por fatores ambientais. Profundos e graves distúrbios emocionais como, por exemplo, os pais gritarem e baterem muito na criança durante a sua infância, podem fazer surgir receios incontrolláveis, que conduzem a um impedimento da normal articulação das palavras por inibição da voz e pelo sufoco respiratório, originando uma Dislalia. Também está aprovado cientificamente que uma doença neurológica específica, por vezes hereditária, está subjacente à Dislexia. Outras causas que fomentam esta perturbação são a falta de treino do cérebro, que se observa, constantemente, em famílias com baixo nível socioeconómico, que leem menos

aos seus filhos e fazem poucos jogos de linguagem com eles, não despertando a atividade dos neurónios; um atraso na maturação do sistema nervoso; e problemas psicológicos ambientais ou, até, escolares.

Para Antunes (2009), a origem do problema Dislexia deriva de uma disfunção cerebral comprovada através de estudos como a Ressonância Magnética Nuclear Funcional (RMNF) e nada tem a ver com os olhos como aludem muitos autores. O escritor esclarece que, quando qualquer leitor olha para as letras de uma página, a parte do cérebro que está relacionada com a visão começa a trabalhar. Logo, esta necessita de ser alimentada, precisando de mais sangue que transporte oxigénio e açúcar para essas células. Isto só acontece porque os vasos sanguíneos dilatam-se nessa zona para que o volume de sangue aumente. Este aumento do caudal de sangue modifica o sinal eletromagnético, sendo encontrado pela RMNF e transformado em sinais coloridos pelo computador. Concluindo, os disléxicos têm “alguns fios cruzados que não levam as letras aos sítios do cérebro onde estão os sons das palavras. Com treino adequado, o cérebro desenha novas estradas, muito mais eficazes na ligação símbolo-som, e cria associações corretas”.

Para além do que foi descrito, é imprescindível que o diagnóstico (descrição) de um aluno deva ser visto como um caso singular e particular, efetuando uma observação individualizada de modo a conseguir descobrir a causa implícita a esse indivíduo.

Em suma, podemos concluir que as causas da dislexia são bastantes e muito difíceis de determinar.

## **8.6. Diagnóstico**

“O Diagnóstico não pode favorecer a concorrência competitiva entre especialistas nem a falta de uma linguagem interdisciplinar, pois antes de tudo está em causa a dignidade da pessoa humana. Todos sabemos o perigo que constitui a “rotulagem” e a “etiquetagem” de crianças no que respeita à diminuição de expectativas. Em nenhuma circunstância o diagnóstico se deve afastar do pensamento educacional, que lhe dá sentido e coerência. Só nesta base se pode perspetivar a modificação das práticas educacionais” (Fonseca, 1980).

A dislexia é constantemente confundida com outras dificuldades de aprendizagem. O ideal seria não esperar que as crianças manifestassem dificuldades, mas preveni-las, fazendo um ensino adequado aos problemas manifestados logo no primeiro momento em que se começam a evidenciar os sinais de dificuldades. Mas, para isso, é necessário uma identificação precoce da dislexia ou de outra perturbação. Crianças que foram avaliadas e

orientadas desde cedo encontraram uma série de vantagens, na medida em que não deixaram de desenvolver, por exemplo, uma adequada coordenação psicomotora, boa orientação espaço-temporal, uma maior facilidade para reconhecer signos da leitura, entre outros. Se os sinais de dislexia forem prevenidos e corrigidos prematuramente, a recuperação é mais fácil e existem mais perspectivas de êxito para a criança.

É, assim, indispensável que se faça um diagnóstico psico-pedagógico para se descobrirem as causas que determinam as dificuldades específicas da criança. Esse diagnóstico deve ser multidisciplinar. No entanto, é muito importante que o professor tenha acesso a dados anteriores sobre a evolução e adaptação da criança nos seus diferentes contextos (os seus antecedentes) para se poder perceber, de forma objetiva, qual o tipo de problema que a criança expõe. Esta informação será fornecida pela família e pela escola, tendo em conta os vários domínios: físico, psicológico, ambiental, de integração, adaptação ao meio escolar, relacionamento e comportamento.

Segundo vários autores, não podemos esquecer que, para se falar de Dislexia ou para se fazer um Diagnóstico de Dislexia definitivo tem que se aguardar a entrada da criança na escola e deixar que o processo de aprendizagem da leitura se inicie. Ou seja, não se pode realizar um Diagnóstico antes dos 7 anos, ou para ser mais rigoroso, antes de pelo menos um ano de escolaridade, pois anteriormente a esta idade, erros equivalentes são comuns pela sua frequência. Isto porque quando uma perturbação da leitura está associada a um Q.I. elevado, a criança pode estar ao nível dos seus companheiros durante os primeiros anos escolares, e esta não se manifesta completamente antes do 4º ano de escolaridade, ou mesmo posteriormente.

Para um correto e adequado diagnóstico de uma perturbação da leitura e escrita é fundamental recorrer à avaliação de uma equipa clínica multidisciplinar de profissionais experientes neste domínio, nomeadamente psicólogos, fonaaudiólogos, psicopedagogos, neurologistas, pediatras, professores especializados, entre outros.

Além disso, para se efetuar um diagnóstico sobre esta desordem deve-se verificar, inicialmente, se na história familiar existem casos de dislexia ou de dificuldades de aprendizagem e se na história desenvolvimental da criança ocorreu um atraso na aquisição da linguagem. As pessoas disléxicas pensam primariamente através de imagens e sentimentos, e não com sons e palavras, sendo bastante intuitivos.

Mas, são os pais e professores que convivem com a criança e que podem detetar as primeiras marcas, características ou sinais de uma provável Dislexia, necessitando, pois,



de ter em atenção determinados dados que são essenciais na deteção e despiste da Dislexia tais como:

➤ **História pessoal:**

- ✓ existência de casos de Dislexia na família;
- ✓ demora na aquisição da linguagem;
- ✓ atrasos na locomoção (deslocação/movimento);
- ✓ problemas de lateralidade.

➤ **Manifestações da leitura-escrita:**

- ✓ um atraso na aquisição das competências da leitura e escrita;
- ✓ dificuldades acentuadas ao nível da consciência fonológica ([des]codificação fonológica, descodificação grafema-fonema);
- ✓ confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças subtis de grafia ou de som (a-o; c-o; e-c; f-t; h-n; i-j; m-n; v-u; f-v; ch-j; p-t; v-z;...);
- ✓ confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço (b-d; d-p; b-q; d-q; n-u, a-e;...);
- ✓ inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras (ai-ia; per-pré; fla-fal;me-em; sal-las; pla-pal; ra-ar; sol-los;...);
- ✓ substituição de palavras por outras de estrutura similar, mas com significado diferente (saltou-salvou; cubido-bicudo;...);
- ✓ adição ou omissão de sons, sílabas ou palavras (famosa-fama; casaco-casa; livro-livo; batata-bata;...);
- ✓ substituição de palavras inteiras por outras semanticamente vizinhas;
- ✓ repetições de sílabas, palavras ou frases;
- ✓ saltar linhas, retroceder linhas ou perder a linha de leitura;
- ✓ existe uma dificuldade na análise compreensiva da informação;
- ✓ leitura silábica, decifratória, hesitante, sem ritmo, com bastantes correções e erros de antecipação;
- ✓ leitura e escrita em espelho;
- ✓ muitas dificuldades em compreender o que leem;
- ✓ velocidade de leitura bastante lenta para a idade e para o nível escolar;
- ✓ presença de muitos erros ortográficos;
- ✓ dificuldades e lacunas ao nível da estruturação e sequenciação lógica das ideias, surgindo estas desordenadas e sem nexo;
- ✓ grafia ilegível, indecifrável, desproporcional, rasurada, disforme e irregular;

- ✓ problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos;
- ✓ dificuldades em exprimir as suas ideias e pensamentos em palavras.

➤ **Outras perturbações escolares:**

Sem serem características da Dislexia, estas confusões ou sintomas, habitualmente, acompanham ou podem estar associados a casos de Dislexia:

- ✓ confunde as orientações direita-esquerda (problemas ao nível da lateralidade);
- ✓ problemas na perceção visuo-espacial;
- ✓ problemas na orientação espaço-temporal;
- ✓ problemas ao nível da motricidade fina e do esquema corporal;
- ✓ dificuldades na memória auditiva imediata;
- ✓ a escrita pode surgir em espelho;
- ✓ dificuldades na área de matemática.

➤ **Aspetos emocionais:**

- ✓ atitude deprimente perante as suas dificuldades;
- ✓ atitude agressiva e pejorativa diante dos seus iguais ou superiores;
- ✓ manifestações de antipatia e recusa por atividades ligadas à leitura e à escrita;
- ✓ falta de confiança.

Em suma, para que seja diagnosticada um caso de dislexia não é essencial que estejam presentes todos estes indicadores, em simultâneo. Estes sinais devem, exclusivamente, alertar para a possibilidade de um possível caso de dislexia, já que é necessário compreender a razão destes comportamentos.

### **8.6.1. Critérios de Diagnóstico segundo o DSM**

É importante estabelecer uma distinção entre o que é uma dificuldade de aprendizagem e o que é um quadro de Transtorno de Aprendizagem. Muitas crianças, em fase escolar, apresentam evidentes dificuldades em realizar uma tarefa, que podem ser explicadas por variados motivos: problemas na proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares ou défices cognitivos, entre outros. A aparência de uma dificuldade de aprendizagem não significa fatalmente um transtorno. Este traduz-se por um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações na aprendizagem da

criança, intrometendo-se no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma destacada.

Os Transtornos de Aprendizagem abrangem uma incapacidade na leitura, escrita ou matemática, em sujeitos que mostram resultados significativamente abaixo do esperado para o seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual.

Em 1988, o *National Joint Committee on Learning Disabilities* apresentou uma conceituação muito bem aceita e aplicada sobre os problemas de aprendizagem:

"Dificuldade de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se que são devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de autorregulação, percepção social e interação social, mas não constituem por si próprias, uma dificuldade de aprendizado. Ainda que as dificuldades de aprendizado possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes como, por exemplo, transtornos emocionais graves ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências" (Fonte: <http://wwwpsicopedagogiadceuvarmf.blogspot.com/>, 2008).

Contemporaneamente, a descrição dos Transtornos de Aprendizagem é encontrada quer em manuais internacionais de diagnóstico quer na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a Saúde (CID-10), elaborado pela Organização Mundial de Saúde - OMS (1992), como também no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), organizado pela Associação Psiquiátrica Americana (1995).

A verdadeira etiologia dos Transtornos de Aprendizagem ainda não foi esclarecida pelos cientistas, embora existam algumas hipóteses sobre as suas causas como são mencionadas neste trabalho. Sabe-se que sua etiologia é multifatorial, mas ainda são necessárias pesquisas para melhor identificar e explicar essa questão.

A CID-10 (1993) esclarece que a etiologia dos Transtornos de Aprendizagem não é conhecida, mas que há "uma suposição de primazia de fatores biológicos, os quais interagem com fatores não-biológicos".

Ambos os manuais referidos comunicam que os transtornos não podem ser resultado de:

- ✓ falta de oportunidade para aprender;
- ✓ suspensões educacionais consequentes de modificações de escola;
- ✓ traumatismos ou doença cerebral adquirida;
- ✓ Comprometimento na inteligência global;

✓ comprometimentos visuais ou auditivos não emendados.

Hoje acredita-se que os Transtornos de Aprendizagem surjam a partir de distúrbios existentes na interligação de informações em várias regiões do cérebro, os quais podem ter aparecido durante o período de gestação. O desenvolvimento cerebral do feto é um fator de extrema importância que contribui para o processo de aquisição, conexão e atribuição de significado às informações, ou seja, da aprendizagem. Assim sendo, qualquer fator que possa alterar o desenvolvimento cerebral do feto auxilia o surgimento de um quadro de Transtorno de Aprendizagem, que provavelmente só será reconhecido quando a criança necessitar de expressar as suas habilidades intelectuais no período escolar.

Além disso, existe também um conjunto de fatores sociais que são determinantes na conservação dos problemas de aprendizagem do ser nomeadamente o ambiente escolar e o contexto familiar. Assim, no ambiente escolar é essencial verificar condições como a motivação e a capacitação da equipa de educadores, a qualidade da relação professor-aluno-família, a proposta pedagógica e o grau de exigência da escola que, muitas vezes, está preocupada com a competitividade e esquece a criatividade dos alunos. Respeitante ao ambiente familiar, sabemos que as famílias com alto nível sociocultural podem contestar a existência de dificuldades escolares na criança. Existe também casos em que a família pensa é só nos resultados obtidos, podendo desta forma desenvolver na criança um grau de ansiedade que não a permite obter um processo de aprendizagem adequado.

Quer a CID-10, quer o DSM-IV elucidam três tipos de transtornos: o Transtorno da Leitura, o Transtorno da Matemática e o Transtorno da Expressão Escrita. E a caracterização geral destes transtornos não é muito diferente entre ambos.

O Transtorno da Leitura, também conhecido como Dislexia, é um transtorno caracterizado por uma dificuldade em compreender palavras escritas. Deste modo, podemos afirmar que se trata de um transtorno relacionado com as aptidões de leitura, que nada tem a ver com a idade intelectual, os problemas de acuidade visual ou o baixo nível de escolaridade.

O Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais [DSM-IV], em 1994 insere, pela primeira vez, a **Dislexia**, nas **Perturbações de Aprendizagem**, empregando a denominação de **Perturbação da Leitura e da Escrita** e determinando os seus critérios de diagnóstico.

Para o Transtorno da Leitura, o DSM-IV (2002) classifica os seguintes critérios diagnósticos:

**A.** «O rendimento da capacidade da leitura, como correção, velocidade ou compreensão da leitura, medido através de provas normalizadas, aplicadas individualmente, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade cronológica do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade.

**B.** A perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar ou atividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura.

**C.** Se existir um défice sensorial, as dificuldades de leitura são excessivas, em relação às que lhe estariam habitualmente associadas. A leitura oral caracteriza-se por distorções, substituições ou omissões, e a leitura silenciosa vem acompanhada de lentidão e erros na compreensão do texto.»

Se o transtorno subsistir apenas ao nível da ortografia ou caligrafia, sem ocorrência simultânea de outras dificuldades da expressão escrita, em geral, não se presta a um diagnóstico de Transtorno da Expressão Escrita. Neste transtorno vulgarmente existe uma combinação de dificuldades na capacidade de compor textos escritos, demonstrada por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má organização dos parágrafos e variados erros ortográficos ou fraca caligrafia.

Comparando com outros Transtornos de Aprendizagem sabe-se menos acerca do Transtorno da Expressão Escrita e sobre o seu tratamento, especialmente quando este ocorre na ausência de Transtorno de Leitura. Existem algumas certezas quantos aos défices de linguagem e percepto-motores que podem acompanhar este transtorno.

O DSM-IV (2002) define os seguintes critérios para os Transtornos da Expressão Escrita:

**A.** «A capacidade das habilidades de expressão escrita encontram-se significativamente inferior à média para a idade cronológica, capacidade intelectual e nível de escolaridade do indivíduo.

**B.** A dificuldade na expressão escrita apresentada pelo indivíduo interfere de modo significativo nas atividades quotidianas que requeiram habilidades de escrita, como escrever frases gramaticamente corretas e parágrafos organizados.

**C.** Na presença de algum *déficit* sensorial, as dificuldades de escrita excedem aquelas habitualmente a este associadas. O problema caracteriza-se por dificuldades na composição de textos, erros de gramática e pontuação, má organização dos parágrafos, erros frequentes de ortografia e caligrafia precária.»

Os transtornos específicos da aprendizagem da leitura (ou dislexia) e da matemática (ou discalculia) são definidos pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disease* (DSM-IV) como um desempenho individual em testes padronizados para a leitura, ditado ou matemática, substancialmente abaixo do esperado para a idade, escolaridade e nível de

inteligência do indivíduo. Desta forma, o diagnóstico de uma destas situações depende de testes neuropsicológicos específicos. O transtorno da leitura observa-se através da leitura em voz alta, silabação, leitura incorreta de palavras e má interpretação. Nos casos mais graves, a alfabetização não é possível. No transtorno da matemática existe dificuldade em operar conceitos matemáticos.

Contudo, a aplicação, pelo DSM-IV, destes critérios quanto ao nível cognitivo é contestada por diversos autores.

Concluindo, as pessoas podem ser disléxicas independentemente da sua capacidade intelectual. Como foi já anteriormente referenciado existem pessoas com elevados níveis intelectuais que têm dislexia, do mesmo modo que existem pessoas com menos capacidades que não têm quaisquer dificuldades em adquirir boas competências de descodificação.

### **8.7. A dislexia é uma doença?**

A Dislexia não é uma doença; é uma diferença, é um dom que cerca de 20% da população tem e que lhes permite olhar o mundo de uma forma maravilhosa, em vez das tristes imagens bidimensionais que são partilhadas pelos restantes. Para os disléxicos, o nosso mundo – o das pessoas “normais” – deve parecer-lhes um enorme aborrecimento.

Possuem um conhecimento profundo, uma memória fotográfica e uma imaginação extraordinária. São capazes de inventar um mundo fantástico dentro da sua cabeça. Se são descobertos precocemente e bem encaminhados, podem tornar-se autênticos génios, como é o caso de muitos disléxicos brilhantes e célebres que já foram citados anteriormente.

Em termos científicos, a Dislexia não é vista como uma doença, mas antes como uma desordem ou perturbação, um distúrbio ou transtorno da aprendizagem da leitura. Quer isto dizer que, as crianças que possuem esta dificuldade terão uma “inteligência normal”, não se podendo considerar essas dificuldades como um atraso ou problema intelectual.

Nestas crianças, o que está comprometido são as estruturas ou mecanismos fundamentais à aprendizagem da leitura e da escrita. Estes mecanismos são numerosos, daí que também possamos deparar com diversas variantes da Dislexia, encontrando-as todas, ao mesmo tempo, ou só uma se se manifestar de forma mais óbvia.

## 8.8. Tratamento

Apesar das crianças disléxicas serem capazes de conseguir boas notas, não há cura para a Dislexia. “É um distúrbio no desenvolvimento que se estende por toda a vida” (Snowling, 2004). A Dislexia não passa com o tempo, pois não é um “atraso maturativo transitório” (Teles, 2004). Mas, muitas vezes, pode ser atenuado se for descoberto e enfrentado a tempo. Portanto, esta perturbação neurológica necessita de uma intervenção precoce e especializada, isto é, quanto mais cedo for diagnosticada, mais possibilidades de sucesso irão existir. Assim, estes alunos carecem de ser ensinados com métodos especiais adequados às suas necessidades. Existe um conjunto de técnicas para ensinar um aluno disléxico. Primeiramente, quando aparecerem problemas na leitura e na escrita, quer se trate de atrasos simples na aprendizagem quer se trate de um quadro de Dislexia Específica, é importante dar segurança à criança, não lhe transmitir ansiedade, confiar nos docentes e, se for imprescindível de acordo com a escola, receber o apoio de um profissional especializado.

## 8.9. O papel dos pais das crianças com dislexia

Antes da criança entrar para a escola há sinais que são detetados desde cedo e podem apoiar muito a criança a reduzir as suas dificuldades. Assim, Cronin (1994 cit. por Hennigh, 2003) analisa alguns aspetos a encontrar precocemente. As crianças com dislexia apresentarão **características ou comportamentos** que a seguir são numerados:

- 1- lateralidade mista; não manifesta preferência pelo uso da mão esquerda ou da mão direita;
- 2- incapacidade de seguir uma sequência de instruções;
- 3- não presta atenção;
- 4- não consegue estar sentado sem se mexer;
- 5- perturba os outros;
- 6- irrita-se com facilidade;
- 7- é teimoso(a);
- 8- não conclui os trabalhos;
- 9- apresenta imaturidade.

É de focar que não existem duas crianças iguais e o que é observado na criança é aquilo que os pais devem procurar trabalhar. Cronin (1994 cit. por Hennigh 2003) apresenta **oito áreas de observação para os pais**:

1. Capacidade motora: A criança consegue usar corretamente uma tesoura? Corre sem dificuldade?
2. Coordenação motora: A criança consegue colorir dentro das linhas definidas? Caminha em linha reta? Consegue atirar uma bola?
3. Noção de espaço: A criança reconhece a esquerda e a direita? Completa puzzles simples? Tem uma noção de tempo?
4. Memorização de sequências: A criança segue instruções que implicam duas etapas? Recorda listas com três itens?
5. Linguagem: A criança gesticula as ideias em vez de usar palavras? Usa um vocabulário limitado?
6. Opções: A criança faz opções de forma independente?
7. Maturidade social: A criança socializa com outros?
8. Comportamento: A criança mostra-se frustrada com facilidade?

Em jeito de conclusão, podemos dizer que, os pais podem, sem alarmismos, acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos e tendo em conta que esse desenvolvimento ocorre segundo diferentes ritmos que varia de criança para criança, se forem precocemente diagnosticados problemas é possível serem tomadas outras medidas.

O facto de os pais compreenderem a problemática da dislexia e as suas implicações, bem como aceitarem esta dificuldade é uma mais-valia para a criança com dislexia. Para além disto, se os pais e professores trabalharem em conjunto para o bem da criança, esta será mais rapidamente bem-sucedida.



### **8.10. Pistas de Psicólogos para os pais com filhos disléxicos**

Os pais, como pessoas que mais convivem com a criança disléxica, devem ser os primeiros a tomar alguma atitude, procurando ajudar o (a) seu (sua) filho(a) a superar este distúrbio. Para isso devem ter em atenção as seguintes pistas apontadas pelos psicólogos:

- ✓ Ler com o seu filho disléxico sempre que puder nos tempos livres, mesmo que ele já seja adolescente. A criança precisa de todo o auxílio e estímulo, pois só a persistência e o treino a conduzirão a um nível de leitura satisfatório.
- ✓ Mostrar interesse pelas notas da escola e pelo trabalho de casa da criança e ajudá-la nessas tarefas – este seu filho precisa de mais apoio que os outros.
- ✓ Tentar arranjar versões filmadas em vídeo dos livros necessários às lições de português e encorajar a criança a ver e apreciar peças de teatro ou espetáculos falados, ao vivo ou que passem na televisão ou rádio.
- ✓ Estabelecer uma boa relação com os professores do seu filho, assegurando-se de que eles têm consciência das características e necessidades especiais da criança, e articular com eles um trabalho conjunto de apoio ao seu filho.
- ✓ Elogiar todas as realizações ou melhorias de aprendizagem, mesmo as mais simples. Ajudar a criança que tem dificuldade em distinguir a esquerda da direita – por exemplo, colocar a campainha da bicicleta no lado direito do guiador, lembrando-lhe que deve guiar pelo lado da “campainha” na estrada.
- ✓ Não repreender a criança se ela tiver dificuldades em apertar os atacadores dos sapatos ou dar o nó numa gravata – a melhor atitude consiste em encorajar as tentativas e reforçar os sucessos.
- ✓ Não perder a paciência caso a criança tenha dificuldade com o calendário, ajudando-a a compreender as semanas e os dias, sendo criativo e usando imagens, cores e, sobretudo, a imaginação.
- ✓ Não expor preferência pelos irmãos e irmãs ditas “normais”.
- ✓ Não transportar a criança de um médico para outro à procura de outras opiniões, que podem ser perturbadoras, nada adiantam e, sobretudo, podem atrasar muito o início ou o evoluir favorável de um processo terapêutico que será prolongado. Muitas vezes dura tanto tempo quanto o da educação escolar da criança. Por isso é relevante confiar no médico que a acompanha, colaborar com ele e nunca desistir.

### 8.11. Intervenção na sala de aula: estratégias de ensino

As crianças que comportam distúrbio de Dislexia têm uma maior necessidade de acompanhamento constante, não só por parte dos pais, mas também dos professores que são responsáveis pela sua aprendizagem. Partindo do princípio de que não existe uma receita essencial e universal que possa ser utilizada dentro de uma sala de aula para a melhoria das capacidades de leitura e escrita de uma criança disléxica, podem-se apontar imensas **pistas de conduta ou estratégias de ensino facilmente aplicáveis numa sala de aula para auxiliar crianças com dislexia** tais como:

- ✓ Fornecer informações gerais sobre a dislexia aos alunos da turma, pois assim será mais fácil que os colegas compreendam o aluno com dislexia. Devido às dificuldades académicas que os disléxicos enfrentam, os colegas pensam que eles são lentos nos seus processos mentais. De modo a mudar esta conceção, os professores podem fazer referência a indivíduos famosos que também revelaram dificuldades em ler e em escrever ou aos quais foi mesmo diagnosticada dislexia.
- ✓ É importante colocar o aluno com dislexia numa das secretárias frontais mais próximas do professor para que este o possa observar, captar-lhe a atenção e ajudá-lo nas suas dificuldades. Além disso, o docente poderá atribuir –lhe um trabalho adequado e diferente do resto da turma, sem que esta se aperceba (cf. Nielsen, 1999).
- ✓ Eliminar possíveis meios de distração como, por exemplo, materiais desnecessários, janelas, colegas desconcentrados, barulho.
- ✓ Os professores podem passar aos restantes alunos da turma excertos selecionados para leitura que exemplifiquem a escrita reflexo e o efeito de halo, tal como são vistos pelo aluno disléxico, para que estes compreendam as dificuldades que eles têm neste campo.
- ✓ Quando os alunos têm dificuldades na leitura ou em Matemática, o professor nunca deve dizer para se esforçar mais ou atribuir as dificuldades manifestadas à preguiça. Estes alunos já tentam dar o seu melhor, logo comentários desse género só provocam frustração.
- ✓ O professor deve tentar desenvolver métodos de ensino-aprendizagem multissensoriais, pois os disléxicos aprendem melhor através do uso simultâneo e integrado das diferentes modalidades sensoriais (olhos, ouvidos, etc.) (cf. Orton, 1937 cit. por Hennigh, 2003).
- ✓ O docente deve desenvolver uma visão positiva da leitura, já que neste domínio a frustração leva a que a motivação destes alunos seja muito reduzida.
- ✓ Qualquer trabalho escrito realizado pelo aluno deve ser elogiado, uma vez que ele tem grande dificuldade em produzir trabalhos desta ordem. O professor deve ser flexível, permitindo que o aluno produza trabalhos recorrendo a diversas tecnologias, como por

exemplo recorrendo a um processador de texto. Como estratégia, pode até organizar um trabalho em que todos os alunos usem essa metodologia, para que o aluno se sinta integrado.

✓ “O professor que trabalha com alunos disléxicos deve combinar os conhecimentos decorrentes da investigação acerca do método global com aqueles que decorrem da pesquisa acerca o método de instrução com base em competências e desenvolver um modelo interativo que combine ambos” (Heymsfeld, 1992 cit. por Hennigh, 2003). Para estas crianças, a importância da aprendizagem da leitura não se resume unicamente ao ensino de base fonémica ou à abordagem global, mas ao ensino de competências de análise das palavras num contexto significativo. Logo, importa observar quatro competências no domínio da análise das palavras:

✓ Reconhecimento de letras – identificação das letras do alfabeto – “As rimas e as canções são extremamente motivadoras e constituem uma excelente forma de os alunos com dislexia aprenderem as letras, uma vez que são estratégias multissensoriais e fáceis de reter” (Hennigh, 2003).

✓ Consciência fonológica – compreende a capacidade de fazer a correspondência grafema-fonema com o objetivo de ler e de soletrar palavras. É fulcral trabalhar esta consciência, uma vez que estes alunos podem ter dificuldades no campo da discriminação auditiva. Segundo Hennigh (2003) existe uma atividade conhecida por Caixas Elkonianas (de Russian D.B.Elkonis), que pode ajudar o aluno a refletir acerca da ordem dos sons em palavras simples. Esta atividade pode ser trabalhada depois de ter sido lida uma história na aula, usando palavras da mesma, da seguinte forma:

✓ É entregue à criança a imagem de um objeto familiar simples (um gato, um barco, um carro) que tenha surgido na história.

✓ O professor diz calmamente a palavra, articulando-a de forma deliberada. A criança deve observar os lábios do professor, enquanto este a pronuncia.

✓ Depois, o professor pede à criança que pronuncie a palavra, lentamente e em voz alta.

✓ Posto isto, o professor entrega ao aluno um cartão com divisões cujo número de quadrados seja igual ao número de sons da palavra. Por exemplo, a palavra gato tem quatro sons, g-a-t-o. Portanto, este exercício deve ser feito com um cartão que tenha quatro quadrados. O professor deve articular a palavra vagarosamente e colocar uma ficha ou botão em cada um dos quadrados do cartão, som a som.

✓ O aluno deve repetir a palavra lentamente e colocar, também, um botão em cada quadrado à medida que cada som é emitido. Se a tarefa for demasiado difícil para a criança, o professor pode demonstrá-la novamente ou colocar a seu dedo sobre o do aluno

e ajudá-lo assim a executar a atividade. Pode ainda pedir à criança que articule a palavra enquanto ele coloca os botões nos quadrados.

✓ Seguidamente, o professor pede ao aluno que leia a frase da história em que se encontra a palavra.

✓ O docente pode selecionar outra palavra da mesma história, entregar outra imagem ao aluno e repetir o mesmo procedimento.

✓ Reconhecimento de sílabas – este reconhecimento aumenta a rapidez de análise das palavras – Uma das estratégias que pode ser usada é o recurso às rimas.

✓ Uso de pistas contextuais – são indicadores que existem na história e que revelam o significado das palavras – O professor pode recorrer a duas atividades com o aluno disléxico ou com toda a turma. São elas o “ texto fenda” e o “ texto escondido”. Com estas atividades os alunos usam o contexto para formularem hipóteses acerca de palavras desconhecidas, usam ilustrações, o sentido da frase ou as palavras mais próximas para descobrirem as que estão em falta. Por exemplo, na atividade de “texto fenda” o professor seleciona um livro para ler à turma. Este deve ser simples e agradável. O livro é lido, várias vezes, em voz alta pelo professor ou pelos alunos, para que estes se familiarizem com a história. Depois o professor transcreve o texto, deixando espaços em branco. Estas omissões podem seguir certos padrões. Pode tratar-se de uma omissão seletiva de palavras, por exemplo, nomes, verbos ou adjetivos, de uma omissão sistemática, tal como omitir todas as terceiras, quartas ou quintas palavras de um parágrafo, ou de uma omissão parcial de palavras, tal como omitir todo o vocabulário, à exceção da primeira letra. Por fim, o aluno lê o texto transcrito e preenche os espaços em branco com palavras que façam sentido.

✓ Para o “texto escondido” o professor segue os mesmos passos da atividade anterior. A única diferença é que na vez de transcrever o texto, o professor coloca papéis sobre as palavras, no próprio texto.

✓ Os professores podem afixar na sala de aula as instruções a seguir que podem ser usadas durante o período de leitura, quando encontrarem uma palavra que não é familiar. Ora vejamos: «1. Lê a frase onde se encontra a palavra e usa pistas do texto: as imagens ou outras palavras da frase, para descobrires o seu significado. 2. Repara nas sílabas que te são familiares e tenta pronunciá-las. 3- Divide a palavra em sílabas, usando o dedo. 4- Tenta pronunciá-las uma de cada vez e relê a frase com a palavra em causa. 5- Quando encontrares palavras longas, procura, dentro delas, palavras mais pequenas que te sejam familiares. 6- Salta a palavra, continua a ler e tenta descobrir o seu significado com a ajuda do texto.»

- ✓ A leitura partilhada - O professor mobiliza conhecimentos prévios dos alunos acerca de um tópico, lê um livro e depois coloca questões de interpretação aos alunos. Este é também um recurso muito útil, uma vez que promove uma perceção positiva da mesma e demonstra padrões de leitura corretos.
- ✓ Organizar os materiais de trabalho do aluno (organização do dossiê, esquemas de cores, pasta de arquivos de trabalhos realizados).
- ✓ Aulas de apoio individualizado a Língua Portuguesa e a Matemática (tendo em conta as dificuldades mais relevantes apresentadas pelo aluno).
- ✓ Não excluir o disléxico do ambiente da sala de aula.
- ✓ Elogiar e encorajar sempre que possível, encontrando pontos positivos. Para Nielsen (1999), uma vez que a criança disléxica tem dificuldade em criar trabalho escrito, este deverá ser sempre elogiado e não deverá ser comparado com o dos seus colegas da turma. Além disso, o mesmo autor declara que, quando estas crianças apresentarem dificuldades na leitura e matemática, o docente jamais deverá dizer-lhes para se esforçarem mais, bem como evitar justificar tal facto como sendo preguiça da sua parte.
- ✓ Marcar menos trabalhos de casa.
- ✓ Pedir respostas orais quando possível.
- ✓ Quando tiver de ler palavras longas, ensiná-lo a dividir em sílabas, ajudando-o a pronunciar corretamente as palavras.
- ✓ Certificar-se de que ele percebeu tudo e se lembra das instruções.
- ✓ Corrigir aspetos gramaticais, níveis de conteúdos e não a ortografia – sublinhar o que está certo em vez do que está errado.
- ✓ Rever com ele o alfabeto, os dias da semana e os meses do ano na sequência certa. Ajudá-lo, também, a ver as horas.

Além de todas estas atitudes que podem ser tomadas dentro da sala de aula, há algumas **situações que não devem**, de maneira nenhuma, **ocorrer**, tais como:

- ✓ Pedir ou forçar uma criança com Dislexia a ler em público se ela mostrar desagrado. É melhor deixá-la seguir o texto em silêncio, enquanto os outros fazem a leitura expressiva (cf. Nielsen, 1999). Ou, então, criar atividades complementares que sendo basicamente verbais podem eliminar a tensão sentida pelo aluno e reforçar competências de leitura fundamentais como o som, a letra e o reconhecimento de palavras.
- ✓ Ridicularizá-la ou usar a ironia.
- ✓ Fazê-la escrever o trabalho todo de novo.
- ✓ Compará-la com os outros alunos da turma.
- ✓ Corrigir todos os erros dos trabalhos escritos, pois pode ser muito desencorajador.

- ✓ Pedir-lhe que mude a sua caligrafia.

Também é necessário ter em conta que uma criança disléxica apresenta determinadas **limitações** como:

- Cansa-se mais depressa do que os outros porque precisa de uma maior concentração.
- Pode ler um texto corretamente, mas não perceber o sentido.
- Normalmente tem dificuldade em aprender uma segunda língua.
- Pode omitir uma palavra ou escrevê-la duas vezes.
- Não pode tirar bons apontamentos porque não consegue ouvir e escrever simultaneamente.
- Lê devagar por causa das suas dificuldades.
- Poderá ser pessoalmente desorganizado.
- Poderá ser distraído ou esquecido.
- Parece apresentar dificuldades em seguir uma sequência de instruções.

### **8.12. Implicações ao nível da autoestima**

As consequências da dislexia são observáveis quer ao nível do sucesso escolar, quer ao nível do comportamento da criança.

Geralmente, a criança disléxica é triste e deprimida devido ao repetido fracasso nos seus esforços para ultrapassar as suas dificuldades. Outras vezes é agressiva e angustiada. A desilusão causada pelos anos de esforço sem êxito e a constante comparação com as demais crianças fomentam fortes sentimentos de inferioridade.

Os problemas emocionais surgem como uma reação secundária aos problemas de rendimento escolar. As crianças disléxicas tendem a exibir um quadro mais ou menos típico, com variações de criança para criança, mas cujas **reações** mais características são:

- ✓ Pouca motivação e empenho pelas atividades que implicam a mobilização das competências de leitura e escrita, o que por sua vez aumenta as suas dificuldades de aprendizagem.
- ✓ Sente ansiedade perante situações de avaliação ou atividades que envolvam a leitura e a escrita.

- ✓ Sentimento de tristeza e de auto-culpabilização, podendo mesmo ter uma atitude depressiva perante as suas dificuldades.
- ✓ Uma baixa autoestima e um reduzido autoconceito académico.
- ✓ Um sentimento de insegurança e de vergonha como consequência do seu sucessivo fracasso.
- ✓ Sentimentos de incapacidade, inferioridade e frustração por não conseguir vencer as suas dificuldades e por ser, muitas vezes, comparado com os colegas.
- ✓ Problemas comportamentais caracterizados por comportamentos de oposição e desobediência diante das figuras de autoridade (pais, professores, etc.), hiperatividade e défice de atenção.
- ✓ Enurese noturna, perturbação do sono, sintomas psicossomáticos.

Todos estes sintomas têm implicações que comprometem a autoestima, concentração, interesse e desejo de aprender, perturbando muitíssimo as condições de aprendizagem da criança disléxica.

Segundo Silva (2004), após as crianças disléxicas dominarem algumas capacidades básicas, a sua autoconfiança aumenta, ajudando-as a enfrentarem novos desafios. Vejamos o que descreveu um jovem sobre o que sentia:

“ Quando os meus mentores ou pais costumavam dizer-me que eu era inteligente, mas que aprendia de forma diferente, eu não conseguia acreditar neles. Como é que se pode pensar que se é inteligente quando não se consegue ler nem escrever um pequeno recado? Mas quando comecei um programa especial, os meus sentimentos mudaram. Nada de mágico aconteceu. Aprender, para mim, continua a não ser um estalar de dedos. Continuo a precisar de muito mais tempo para estudar do que os outros. Mas não me importo. Os resultados são compensadores. Penso que tirar excelentes significa mais para mim do que para qualquer dos meus amigos. É bom saber que agora me sinto bem.” (Silva, 2004: 26)

### **8.13. Estatística**

Conforme a Associação Brasileira de Dislexia, pesquisas realizadas em vários países mostram que entre 5% e 17% da população mundial é disléxica. Ao contrário do que muitos pensam, a dislexia não é o resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição socioeconómica ou baixa inteligência. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico (<http://www.dislexia.org.br>).

Nos Estados Unidos da América [EUA] e de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) – [DSM-IV] é de 4% a estimativa da ocorrência da perturbação da leitura nas crianças com idade escolar. Porém, vários autores apontam percentagens de 5 a 10%, o que revela que um pouco menos de um estudante inteligente em cada dez apresenta uma dislexia-disortografia mais ou menos importante.

A perturbação da leitura, por si só ou em combinação com a perturbação do cálculo ou da escrita, aparece aproximadamente em 4 de cada 5 casos de perturbação da aprendizagem.

A Finlândia tem menos disléxicos do que os países da língua inglesa. Isto porque no finlandês existe uma correspondência direta entre os sons e as letras e no inglês não, por exemplo, adolescente escreve-se «adolescent» e lê-se «adolécent» (cf. Antunes, 2009).

Relativamente à Comunidade europeia parece existir, no mínimo, cerca de 22 750 000 pessoas com Dislexia (cf. Antunes, 2009).

Em Portugal, segundo a Professora Doutora Helena Serra, vice-presidente da Associação Portuguesa de Dislexia, existem cerca de 30 000 disléxicos, excetuando os casos que ainda se desconhecem ou não foram identificados. Outros estudos mencionam a presença da hereditariedade na dislexia como é o facto de 40% dos irmãos de crianças disléxicas exporem de uma forma mais ou menos grave a mesma perturbação. Uma criança cujo pai seja disléxico apresenta um risco 8 vezes superior à da população média.

Nos vários estudos efetuados comprova-se uma evidente desproporção entre rapazes e raparigas disléxicas, uma vez que 70 a 80% dos indivíduos diagnosticados com perturbação da leitura são do sexo masculino, ou seja, uma proporção de 8 a 9 rapazes para uma rapariga. Embora, estudos mais próximos indiquem que há uma proporção idêntica entre os dois sexos, continua a ser os rapazes que demonstram uma superioridade numérica. Esta desigualdade deve-se a dois motivos: as raparigas mostram uma maior flexibilidade neuronal, possibilitando-lhes utilizar outras áreas cerebrais para equilibrar os défices originários de outras regiões e a exposição do feto a elevados níveis de testosterona (hormona masculina) durante a gestação, além de poder provocar alterações ao nível cerebral, responsáveis pelo aparecimento da Dislexia, também induz o aborto espontâneo de fetos do sexo feminino.



Em síntese, e como se confirma anteriormente, é de realçar que a incidência da Dislexia não é igual em todos os países, variando com a «transparência» da língua ou a sua consistência ortográfica tal como refere Antunes (2009).

#### 8.14. Exemplos de textos escritos por crianças disléxicas

Vejamos alguns exemplos de pequenos textos escritos por crianças diagnosticadas com dislexia:

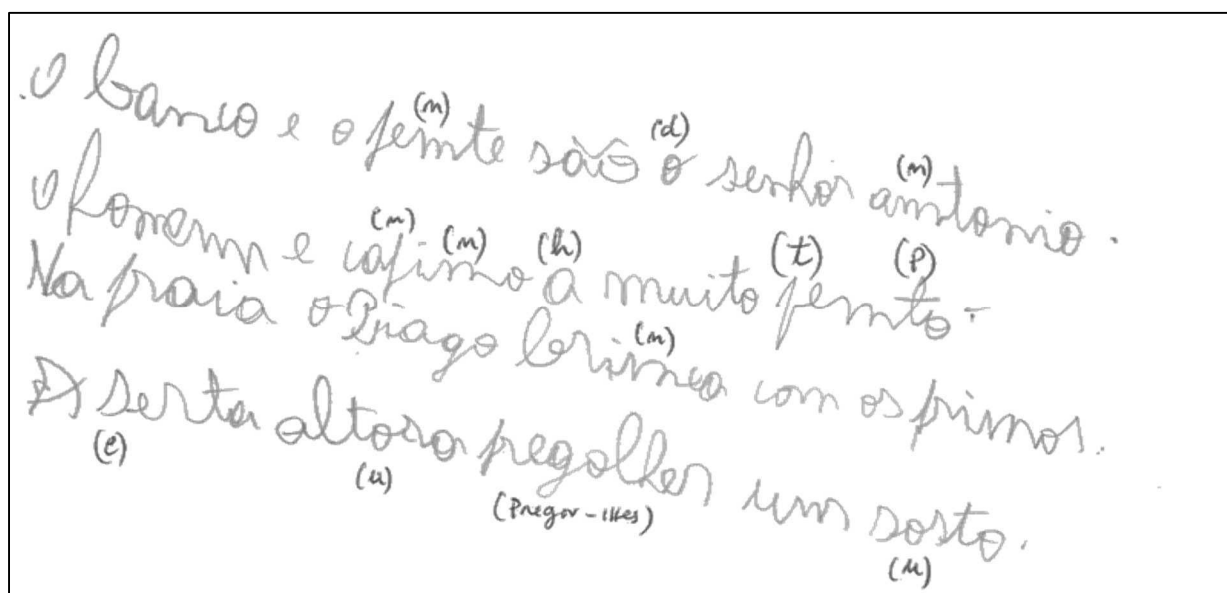


Figura 6 - Criança de 8 anos que frequenta o 2.º ano de escolaridade.

(<http://educamais.com/design-para-dislexicos>)



Ele sou o Diogo e sou nele sobre a vida  
 Eu tenho um melhor amigo que ele caso Henrique  
 e tem uma amiga que e uma linda e sou  
 amiga a amanda la-la e fire com a professora  
 e a alicia gostei muito de fazer isso  
 tenho um irmão nato na defecção, e adoro muito  
 mais sou feliz com ele e com todos os meus amigos

Figura 8 - Criança de 9 anos que frequenta o 4.º ano de escolaridade.

(<http://educamais.com/design-para-dislexicos>)

tenho 11 anos e sou infante e tenho uma filha chamada Mariana.  
 tenho uma irmã com duas pernas e dois braços.  
 tenho um cão e uma cadela e são chamadas Lele e a cadela, Fátima.  
 tenho uma casa de férias no Algarve ao lado do praia.

Figura 9 - Criança de 11 anos que frequenta o 5.º ano de escolaridade.

(<http://educamais.com/design-para-dislexicos>)

### 8.15. A vida escolar de “uma disléxica” que se tornou pintora

Os pais e a professora descobriram que a “Maria” era disléxica.

Segundo os pais da criança, a professora demonstrava ter uma atenção especial por Maria, tratando-a como “coitadinha”.

No entanto, os pais não gostavam da forma como a professora olhava para a sua filha, estes pais consideravelmente caracterizavam, desde sempre, a sua filha como uma criança normal, com esperança desta desenvolver-se naturalmente e acompanhando os

seus colegas na escola, mas também tinham a consciência de que isso só seria possível com um grande esforço, por parte dos pais, professora, amigos e da própria Maria.

Os pais procuraram descobrir, aprofundando o mais possível, sobre a Dislexia – seu significado, causas, consequências e respetivo tratamento. Tentaram acompanhar e ajudar a sua filha, encorajando-a para um futuro melhor, pois sabiam que o sonho desta criança era tornar-se pintora...

Apesar da professora do 1.º ciclo e alguns do 2.º e 3.º ciclos não acreditarem no desenvolvimento escolar da Maria e o facto de apresentar várias dificuldades, principalmente a nível da Língua Portuguesa, conseguiu ultrapassar os inúmeros obstáculos e como prova deste feito, hoje, os pais da Maria, com muito orgulho e alegria, dizem-nos que a sua filha se encontra na Universidade de Artes.

#### **8.16. As variantes da Dislexia**

A Dislexia tem, essencialmente, quatro variantes:

- ✓ a Disortografia - ao nível da ortografia;
- ✓ a Disgrafia - ao nível da grafia;
- ✓ a Discalculia - ao nível dos números;
- ✓ a Dislalia - ao nível da fala.

Um disléxico pode possuir todas estas variantes da Dislexia ou, exclusivamente, algumas delas. Isto deve-se ao facto da Dislexia não afetar todas as pessoas da mesma forma.

**Disortografia** - Perturbação na produção escrita (presença de muitos erros ortográficos) caracterizada por uma dificuldade em escrever corretamente as palavras. É possível haver uma disortografia (erros ao nível da escrita) sem que esteja presente uma dislexia. No entanto, sempre que existe um diagnóstico de dislexia, este tem como resultado uma disortografia mais ou menos visível.

**Disgrafia** - Perturbação de tipo funcional que influencia a qualidade da escrita, caracterizada por uma dificuldade na grafia, na escrita, no traçado e na forma das letras e palavras, aparecendo estas de forma irregular, disforme e rasurada.

**Discalculia** - Perturbação semelhante à dislexia, mas sendo relativa a uma dificuldade na simbolização dos números e na capacidade aritmética.

**Dislalia** – Perturbação na articulação de um ou mais fonemas, por substituição, omissão, acréscimo ou distorção dos mesmos.

A dislexia está, muitas vezes, associada a outros termos e perturbações, como são o caso da Disortografia, Disgrafia, Discalculia e Dislalia. No entanto, posteriormente debruçar-nos-emos de um modo mais particular sobre a Disgrafia.

---

## **Capítulo 9. Disgrafia**

## 9.1. Conceito

A escrita é um meio de expressão criativo da criança que requer um determinado nível psicomotor e mental, dificilmente alcançável antes dos 5 anos de idade (cf. Defontaine, 1979 cit. por Torres e Fernández, 2001).

A escrita e a sua aprendizagem ou aquisição envolvem duas grandes utilidades: a codificação e a composição (cf. Citoler, 1996; García, 1995, e Baroja, Paret & Riesgo, 1993 citados por Cruz, 1999), em cada uma das quais podem levantar-se alterações ou dificuldades. Portanto, ao nível da escrita podem aparecer dois tipos de problemas de execução gráfica e de escrita das palavras: a disgrafia que está relacionada com a codificação escrita e a disortografia que tem a ver com a composição escrita em que surgem problemas na planificação e formulação escrita (cf. Baroja, Paret & Riesgo, 1993 ; Monedero, 1989, e Fonseca, 1984 citados por Cruz, 1999).

Para Casas (1988, cit. por Cruz, 1999), a maior parte das dificuldades da escrita prendem-se com “deficiências nos processos motores de execução do traço”.

No ponto de vista de Ajuriaguerra (1964, cit. por Monedero, 1989 & Cruz, 1999), a criança disgráfica tem uma escrita deficiente embora não exista qualquer défice intelectual ou neurológico.

No entanto, por exemplo, Johnson & Mykelbust (1991 cit. por Cruz, 1999) insinua que a Disgrafia é uma desordem provocada por um distúrbio visual e motor que faz com que o indivíduo não consiga transmitir as informações visuais ao sistema motor. Quer isto dizer que o indivíduo vê o que quer escrever mas não consegue lembrar ou imaginar o plano motor, sendo incapaz de escrever ou copiar letras, palavras e números (cf. Johnson & Mykelbust, 1991, e Kirk & Chalfant, 1984 citados por Cruz, 1999).

Por outro lado, Baroja, Paret & Riesgo (1993, citados por Cruz, 1999) definem a Disgrafia como uma modificação da escrita aliada a transtornos perceptivo-motores, que se expõe quando há alterações ou uma maturação lenta ao nível das áreas seguintes:

- ✓ coordenação visuomanual (responsável pelos movimentos finos como, por exemplo, são necessários para os grafismos);
- ✓ linguagem (para compreender a relação existente entre o simbolismo da linguagem oral e da linguagem escrita);
- ✓ percepção (discriminação e realização dos grafismos num espaço delimitado). Cada letra dentro da palavra, das palavras em linha e no conjunto da folha de papel, o sentido direcional de cada grafismo e da escrita em geral.

Antunes (2009) define a Disgrafia como uma dificuldade na escrita: no grafismo ou desenho das letras («má letra», também conhecida por «letra de médico»), na ortografia ou ordenação correta das letras que constituem a palavra, na correção gramatical e pontuação, ou na organização e elaboração de textos.

Em jeito de conclusão, podemos definir o conceito Disgrafia como uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito relativamente ao traçado ou à grafia. Em termos gerais, segundo Torres, (2001 cit. por Serra e Estrela, 2007) e Torres e Fernández (2001) pode ser abordado em dois contextos ou perspetivas:

**a)** O contexto neurológico é alusivo às afasias, é onde se incluem as agrafias (anomalias do grafismo) definidas como uma impossibilidade ou perda da capacidade de escrever e está relacionado com aspetos articulatórios da linguagem.

**b)** A abordagem funcional da Disgrafia ocupa-se de perturbações da escrita que altera o seu traçado ou a grafia, que não correspondem a lesões ou disfunções cerebrais ou a problemas sensoriais, mas a perturbações funcionais.

## **9.2. Características**

Baseando-nos no pensamento dos autores (Casas 1988 cit. por Cruz, 1999; Torres & Fernández, 2001 e Antunes, 2009), os alunos com disgrafia apresentam o seguinte conjunto de **sinais ou manifestações**:

- ✓ atrasos no desenvolvimento da marcha: dificuldades em subir e descer escadas, ao andar sobre bases em desnível ou em balanço, ao tentar aprender a andar de bicicleta, no uso de tesouras, ao amarrar os cordões dos sapatos, jogando ou apanhando uma bola;
- ✓ diferença entre a capacidade de expressão oral e escrita;
- ✓ pontuação ausente ou errada;
- ✓ erros frequentes de ortografia com omissão ou troca de letras;
- ✓ postura gráfica incorreta;
- ✓ posição anormal ou força exagerada das mãos e dos dedos;
- ✓ forma incorreta de segurar o instrumento com que se escreve;
- ✓ ritmo de escrita muito lento ou bastante rápido;
- ✓ espaçamento das letras ou das palavras: as letras ou as palavras podem aparecer desligadas ou sobrepostas e ilegíveis;
- ✓ inapropriadas ligações/uniões entre as letras (grafemas);

- ✓ espaços incertos entre letras e palavras;
- ✓ letra excessivamente grande ou pequena;
- ✓ falhas no traçado da letra, tornando-as ilegíveis devido à má conclusão da letra, dificuldades em alguns traços horizontais, traços superiores de letras curtos, situações de troca de traços curvos por retos, indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas, escrita em espelho de certas letras, números e palavras;
- ✓ o tipo de traçado depende da pressão exercida sobre o lápis e sobre o seu bico: traços exageradamente grossos ou demasiadamente suaves, quase impercetíveis;
- ✓ numerosos borrões para corrigir a direção das letras e números;
- ✓ traçado de algumas letras e números é feito de baixo para cima;
- ✓ os traços elípticos de algumas letras são realizados de forma contrária, ou seja, no sentido dos ponteiros do relógio;
- ✓ demasiada atenção nos movimentos da escrita que é acompanhada por leitura audível à medida que se vai escrevendo, como que fortalecida pela informação oral;
- ✓ instabilidade na escrita com mistura de maiúsculas e minúsculas, letra de imprensa e manuscrita;
- ✓ cópia lenta;
- ✓ dificuldade em transcrever os pensamentos no papel;
- ✓ distorção ou simplificação da forma das letras, ficando estas irreconhecíveis ou indecifráveis;
- ✓ excessiva inclinação quer ao nível da linha e afastamento quer ao nível da letra;
- ✓ ausência total ou má conservação das margens.

Concluindo, e de acordo com Baroja, Paret & Riesgo (1993) e Ajuriaguerra et al (1973, cit. por García, 1994) citados por Cruz (1999), todas estas manifestações ou características podem ser encontradas nas pessoas com disgrafia de forma isolada, sendo, contudo, mais constante a presença de várias delas, ao mesmo tempo.



### 9.3. Etiologia

O estudo das causas da Disgrafia também é muito complexo, já que são imensos os fatores que afetam a forma de escrita.

Tal como a Dislexia, a causa das dificuldades na aprendizagem da escrita não podem ser devidas a défice cognitivo, a razões socioculturais ou a ensino deficiente.

Para Lineares (1993 cit. por Torres & Fernández, 2001), as causas mais comuns são de **origem motora**. No entanto, existem outros fatores etiológicos que poderão interferir nesta perturbação disgráfica, como:

✓ **Causas de tipo maturativo:** perturbações da lateralidade, perturbações psicomotoras tais como são os casos de crianças que têm uma motricidade débil, crianças com perturbações ligeiras de equilíbrio e de organização cinético-tónica e crianças instáveis.

✓ **Causas caracteriais:** Estas causas estão ligadas a fatores de personalidade que determinam o grafismo estável/instável, lento/rápido; e a fatores psicoafectivos em que a criança reflete na sua escrita o seu estado emocional e a sua tensão psicológica, produzindo um grafismo defeituoso.

✓ **Causas pedagógicas:** orientação deficiente do processo de aquisição de destrezas motoras; ensino rigoroso e inflexível que não importa com as características individuais dos alunos; orientação inadequada da mudança de letra de imprensa para letra manuscrita, demasiado realce na qualidade ou na rigidez da escrita; prática da escrita como atividade isolada das exigências gráficas.

Brueckner e Bond (1986 cit. por Torres & Fernández, 2001) resumem a **etiologia da Disgrafia em apenas 2 tipos:**

✓ **Fatores Instrutivos:** ensino adaptado, apropriado e adequado.

✓ **Fatores Pessoais:** imaturidade física e motora; incapacidade para a aprendizagem das destrezas motoras; pouca aptidão para pegar no lápis; adoção de posturas incorretas. Défices em aspetos do esquema corporal e da lateralidade.

No ponto de vista de Antunes (2009), a Disgrafia é uma perturbação neurológica, sendo típica dos doentes com lesões que atingem as áreas da linguagem. Além disso também tem uma tendência familiar. A Disgrafia de Desenvolvimento, isto é, a que não é provocada por lesões cerebrais observáveis, apresenta causas parecidas às da Dislexia.

#### **9.4. Classificação**

Tal como a dislexia, a maioria dos autores classifica a problemática disgráfica em apenas dois tipos.

Uma destas classificações é a de Fernández (1978 cit. por Torres & Fernández, 2001), que expõe a Disgrafia em Disgrafia como projeção da dislexia na escrita em que se observa má perceção das formas e da sua colocação nas palavras e Disgrafia Motora quando há descoordenações ou alterações psicomotoras as quais se repercutem em aspetos da escrita como movimentos gráficos separados, tonicidade alterada, sinais gráficos indiferenciados, manuseamento incorreto do lápis.

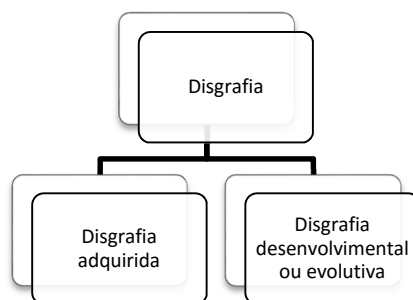
Uma outra classificação muito idêntica à anterior é a de Coste (1980 cit. por Torres & Fernández, 2001) que distingue a Digrafia propriamente dita em que criança não fixa a relação existente entre os sons ouvidos e a sua respetiva representação gráfica e a Disgrafia motora em que existem grandes dificuldades na escrita devido à sua imperfeita motricidade.

Portellano Pérez (1985) também mostra uma classificação da Disgrafia de acordo com os autores antecedentes. No entanto indica os sintomas próprios de cada um dos tipos de Disgrafia. Na Disgrafia Disléxica, que afeta o conteúdo da escrita, os erros são parecidos aos cometidos na leitura pela criança disléxica: omissão de letras ou sílabas, confusão de letras com sons idênticos, inversão ou transposição da ordem das sílabas, uniões e separações incorretas de sílabas, letras ou palavras. A Disgrafia Motora ou Caligráfica, que recai sobre a qualidade da escrita, provoca alteração nos aspetos grafomotores: perturbações na forma e no tamanho das letras, espaçamentos deficientes entre as letras e as linhas, inclinações defeituosas, ligações inconvenientes entre as letras, perturbações da pressão.

Existe um outro tipo de classificação partilhada pelo autor anterior, Portellano Pérez (1985 cit. por Torres & Fernández, 2001), mas relacionada com os fatores contornados nas causas da perturbação: Disgrafia de Desenvolvimento ou Primária quando a criança apresenta uma letra defeituosa cuja etiologia é de tipo funcional ou de maturação e Disgrafia Sintomática ou Secundária quando a criança apresenta uma letra defeituosa cuja etiologia é de natureza motora.

Por último e um pouco à margem destas classificações temos Citoler (1996 cit. por Cruz, 1999) que divide a Disgrafia em disgrafias adquiridas e disgrafias evolutivas ou desenvolvimentais. No primeiro tipo, ou seja, nas disgrafias adquiridas, os sujeitos

aprendem a escrever corretamente, mas perdem esta competência devido a uma lesão neurológica. Quanto às disgrafias evolutivas ou desenvolvimentais há uma dificuldade na aprendizagem da aptidão da escrita sem conhecer o motivo em causa.

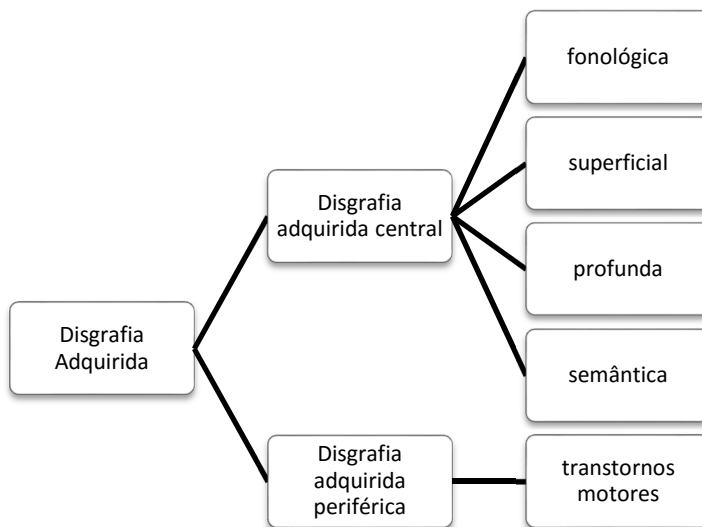


**Figura 10** - Dois tipos de Disgrafia: Disgrafia adquirida e Disgrafia desenvolvimental ou evolutiva.

O autor subdivide as disgrafias adquiridas em disgrafia adquirida central sempre que uma ou as duas vias de acesso léxico estão afetadas, refletindo efeitos na escrita das palavras, e disgrafia adquirida periférica que diz respeito às dificuldades nos processos motores da escrita que surgem após à recuperação léxica das palavras.

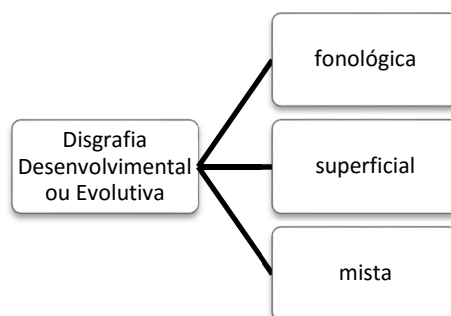
Para este autor, a Disgrafia Adquirida Central ramifica-se em fonológica quando existe transtorno/dificuldade em converter fonemas em grafemas e incapacidade para escrever pseudopalavras; superficial quando há problemas na via ortográfica, ou seja, dificuldades em escrever palavras que não se ajustam a regras como as palavras irregulares, homófonas e poligráficas; profunda quando têm problemas quer na via fonológica quer na via ortográfica, apresentando dificuldades na escrita de palavras irregulares e nas pseudopalavras e cometendo erros semânticos, isto é, substituem uma palavra por outra do mesmo campo semântico (como por exemplo escrever lua em vez de estrela) e semântica sempre que escrevem as palavras que lhes são ditadas e não percebem o seu significado.

No que diz respeito à Disgrafia Periférica envolve transtornos motores, sendo provocada por uma lesão nos processos seguintes à aquisição do vocabulário. Todavia, as deficiências na coordenação motora que interferem no traçado das letras são transtornos de desenvolvimento da coordenação e não dificuldades de aprendizagem.



**Figura 11** - Os subtipos da Disgrafia Adquirida.

Quanto ao segundo tipo, ou seja, às disgrafias desenvolvimentais ou evolutivas, na perspectiva do autor aludido acima, referem-se às dificuldades na aprendizagem inicial da competência da escrita sem uma causa aparente ou específica justificativa. Portanto subdivide-as em fonológica quando ocorre dificuldade de correspondência entre fonemas e grafemas e, conseqüentemente, uma maior dificuldade na escrita de pseudopalavras do que na escrita de palavras; superficial quando há uma maior ocorrência de erros nas palavras irregulares ou nas não familiares do que nas regulares ou nas familiares e mista sempre que existem dificuldades nas duas vias: fonológica e ortográfica, pois o desenvolvimento impróprio de uma das vias impedirá o desenvolvimento da outra. Neste tipo de Disgrafia não se verificam erros do tipo semântico e as dificuldades motoras quase não são evidentes.



**Figura 12** - Os subtipos da Disgrafia Desenvolvidora ou Evolutiva.

## 9.5. Diagnóstico

Uma vez que a Disgrafia é uma perturbação funcional, para se efetuar um diagnóstico é necessário ter em atenção os aspetos seguintes (cf. Torres & Fernández, 2001):

- ✓ capacidade intelectual nos limites normais ou acima da média;
- ✓ ausência de lesão sensorial grave (traumatismos motores que condicionem a qualidade de escrita);
- ✓ estímulo cultural e pedagógico adequado;
- ✓ ausência de perturbações neurológicas graves, com ou sem componente motora (lesões cerebrais).

Por fim, é necessário também não esquecer o fator idade, pois não é adequado fazer um diagnóstico antes do período de aprendizagem formal, ou seja, antes dos 6 anos.

## 9.6. Avaliação/Intervenção

É complexo alcançar uma avaliação objetiva e completa do distúrbio da Disgrafia que direcione e dirija a intervenção seguinte, uma vez que não existem provas de avaliação plenas e específicas do grafismo, nem dos aspetos que podem estar ligados à qualidade da caligrafia.

A avaliação da Disgrafia deve ter um carácter global e multidimensional para facilitar uma intervenção útil, eficiente e organizada. Por isso, é essencial criar uma intervenção como um procedimento que vai do simples ao complexo, partindo da reeducação dos fatores que restringem o grafismo/a caligrafia, e possibilitando a correção dos erros gráficos da disgrafia. Assim, de acordo com Torres & Fernández (2001) é possível diferenciar duas grandes dimensões de avaliação: a avaliação específica do grafismo em que se avalia o tipo e a frequência dos erros de caligrafia cometidos e os seus fatores aliados que são os autênticos causadores do fracasso na caligrafia: aspetos intelectuais, psicomotores (aspetos motores gerais e segmentares: a coordenação das mãos e a lateralidade, e o esquema corporal), percetivo-motores (a coordenação visuomotora e a estruturação espaço-temporal) e da personalidade (ver o quadro em **Anexo A**). Tendo em conta este pensamento, Picq e Vayer (1977 citados por Torres e Fernández, 2001) traçaram uma sequência reeducativa fragmentada nos seguintes aspetos:

- ✓ educação psicomotora geral que abarca a relação global e segmentar, a coordenação sensório-motora, o esquema corporal, a lateralidade e a organização espaço-temporal;
- ✓ educação psicomotora diferenciada, na qual se treina a independência do braço e da mão, a coordenação e a precisão dos movimentos de mãos e dedos, em função do grafismo;
- ✓ exercícios grafomotores ou preparatórios, que auxiliam a criação de hábitos perceptivo-motores adequados, a escrita rítmica e os grafismos contínuos.

## 9.7. Prevalência

Segundo Antunes (2009), a Disgrafia atinge aproximadamente 8% das crianças, em associação com outras dificuldades, particularmente com a Dislexia. Cerca de 60% das crianças com défice de atenção também têm Disgrafia. Ou seja, as crianças com défice de atenção que escrevem com erros não o fazem porque estão desatentas, mas porque têm um problema específico de aprendizagem da escrita.

Além disso, não podemos deixar de lembrar que a Disgrafia é mais uma perturbação ou disfunção invisível, que é muito comum, por exemplo, na Síndrome de Asperger.

## 9.8. Exemplos de casos disgráficos

No texto exposto abaixo podemos observar um exemplo de um texto escrito por um aluno do 1.º ciclo sinalizado como disgráfico. Verificamos que o aluno escreveu incorrectamente as palavras seguintes: «fazere»; «quou»; «família»; «quouprimetare»; «bacalaião»; «somo»; «A gora»; «vamo»; «a brir»; «a maia»; «rse»; «tamactotchi»; «doas»; «bobecas»; «abesa»; «gaboi»; «parami»; «irmã».

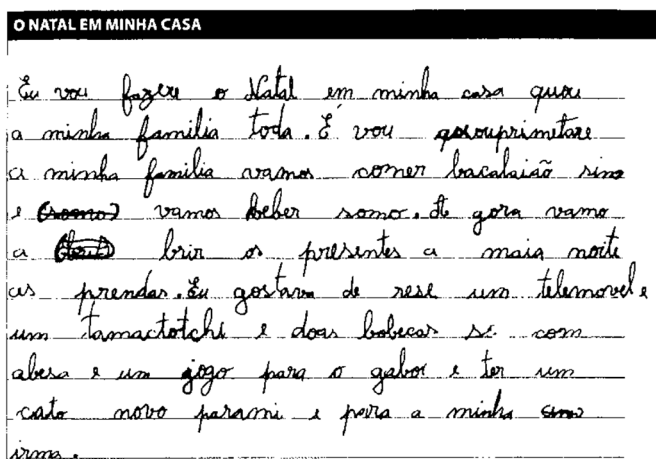


Figura 13 – Exemplo de Disgrafia (Antunes, 2009)

Posteriormente podemos observar um ditado escrito por uma menina de 9 anos, sinalizada pelo docente como tendo disgrafia. Se se ler o texto, em voz alta, entoa bem porque os erros ortográficos cometidos não impossibilitaram a percepção das palavras que deveriam estar lá escritas, uma vez que são erros que não se leem, que não interferem na fonologia das palavras.

Na totalidade, a aluna escreveu 16 palavras incorretas. Em 10 termos cometeu erros fonéticos, isto é, erros que mantêm a forma fonológica (som) da palavra, mas incorretos em termos ortográficos (cf. Stackhouse & Snowling, 1992 citados por Castro e Gomes, 2000). Ora vejamos, ela escreveu «estouvado» com «i», «resolveu» com «z», «nariz» com «s» e «cheio» com «x». Empregou regras de conversãofonema-grafema aceitáveis porque transcreveu os sons certos, no entanto utilizou uma grafia incorreta.

Os outros erros surgiram devido à falta de espaçamento necessário entre os termos: «apingar» em vez de «a» «pingar», «meteusse» em vez de «meteu-se», e «itão» em vez de «e» «tão». Além disso fragmentou o vocábulo «enfado» em dois «em fiado». Mesmo na escrita destas palavras podemos visualizar que os sons das mesmas estão certos, a sua grafia é que não.

Assim, mediante estas características podemos afirmar que estamos perante um tipo de disgrafia superficial: a criança escreve através da via fonológica, cometendo assim erros de escrita fonologicamente aceitáveis, mas ortograficamente incorretos. Em suma, a via fonológica está presente, porém a via lexical não está a funcionar adequadamente.

Estava muito frio nessa manhã.  
Mas o pardal, que é um estouvado,  
resolveu ir ao mercado  
sem pôr o capoz de lado!

Resultado •  
Ficou constipado.  
Voltou a toda a pressa para casa,  
de nariz apingar  
a espirrar, a espirrar.  
meteu-se na cama cheio de frio  
itão em fiado que nem dava fio...

Figura 14 - Ditado de uma aluna de 9 anos a frequentar o 3.º ano de escolaridade (Castro e Gomes, 2000).

Por último, olhemos um outro caso, um aluno de 12 anos que frequentava também o 3.º ano de escolaridade, sinalizado também pelo professor como tendo dificuldades de escrita.

teta imjore a terra se árvara? so padans  
reue me sítiu sico me belsa.  
Popa duma árvarare.. tala ten raizes qua o  
pada maa sala e te ranas que pede muta  
carilhu e caido. ma arveas e mu dos teos  
maore enigus.

Figura 15 – Ditado de um aluno com 12 anos, a frequentar o 3.º ano de escolaridade (Castro e Gomes, 2000)

Se lermos este texto em voz alta, ao contrário do anterior, é difícil compreender o seu teor devido à quantidade e à qualidade de erros dados pelo aluno: num texto de 42 palavras escreveu incorretamente 34. Parafraseando Coe (1986 cit. por Castro e Gomes, 2000) trata-se de uma “situação que leva muitos professores a levantar as mãos em desespero”. Aqui está um caso daqueles textos cobertos a vermelho que podem conduzir o aluno à desmotivação e à rejeição da escola.

Contrariamente à aluna anterior, este aluno dá apenas 4 erros de natureza fonológica: «sitiu» em vez de «sítio», «dus» em vez de «dos», «teos» em vez de «teus» e «tem» em vez de «tem».

Os outros erros demonstram que o aluno domina muito pouco a escrita e as suas regras, não respeita a fonologia das palavras e revela uma ortografia demasiada confusa. Por exemplo, em «belsa» para «beleza» ocultou o grafema «e» e trocou «z» por «s»; em «vra» para «ver» substituiu a vogal «e» por «a» e trocou a ordem dos dois últimos segmentos; em «carilhu» para «carinhos» substituiu o «nh» por «lh» e omitiu o «s» - o plural.

O aluno suprime frequentemente o grafema «s» - o plural das palavras («muto» em vez de «muitos», «maore» em vez de «maiores» e «caído» em vez de «cuidados») bem como os grafemas «m» no fim da palavra («se» para «sem» e «pede» para «pedem») ou «n» em final de sílaba (como em «teta» para «tenta»). Por outro lado, a sua escrita é inconstante, irregular e incoerente, pois escreve a mesma palavra de três formas diferentes (por exemplo: «árvara», «arveas» e «ávnrvar»).



Os restantes erros dão-se porque o aluno substituiu a palavra alvo (solo) por outra visualmente semelhante (sala) ou substituiu as várias vogais pela vogal única «a» («eala» para «ela»).

Mediante estas características estamos diante de um aluno com disgrafia fonológica: não domina a fonologia das palavras. Comete muitos erros ortográficos que se tornam difíceis de ler devido a regras mal aplicadas ou por troca de palavras visualmente idênticas. Tem dificuldade em escrever pseudopalavras.

Na perspetiva de Frith (1980), a Disgrafia pode surgir em crianças sem dificuldades de leitura, que conseguem ler sem erros. Contudo, é muito raro encontrar uma situação de Disgrafia pura, ou seja, é mais frequente encontrá-la aliada à Dislexia.

---

**Capítulo 10. Dificuldades na aquisição da leitura e escrita**

### **10.1. Dislexia, Disgrafia e Atraso na Leitura e Escrita**

A Dislexia é um vocábulo muito aplicado como sinónimo de dificuldade na leitura.

Tal como foi referido no capítulo 8 (capítulo da Dislexia), podemos diferenciar dois tipos de Dislexia: a Dislexia adquirida que se manifesta sobretudo nos leitores adultos e consiste em após a aquisição da competência da leitura ocorrer a sua perda devido a uma lesão cerebral, e a evolutiva que decorre nas crianças sempre que a aquisição da aptidão da leitura ocorre de forma lenta ou incompleta.

No entanto, ao nível do ensino debruçar-nos-emos, especialmente, sobre as Dislexias Evolutivas. Há aqueles que explicam que este tipo de Dislexia desenvolve-se em crianças que demonstram dificuldades específicas de leitura originadas por um baixo Quociente Intelectual (QI), défices sensoriais, escolaridade carente, baixo ambiente sociocultural e problemas emocionais.

Assim, do ponto de vista da medicina, o termo Dislexia apesar de associar-se a doença, não se indicou que haja a presença de um vírus, uma lesão cerebral específica, uma transmissão genética, uma perturbação fisiológica ou química que justificasse o tal atraso da leitura. Além disso, a Dislexia definia-se como um atraso imprevisto na leitura devido ao QI, mas provou-se que o QI nada tem a ver com o distúrbio. “A maior parte das diferenças encontradas entre bons e maus leitores são explicadas, no caso da leitura de palavras, por diferenças no processamento fonológico principalmente, no processamento sintático e na memória operativa” (Defior, 1993 cit. por Citoler & Sanz, 1997).

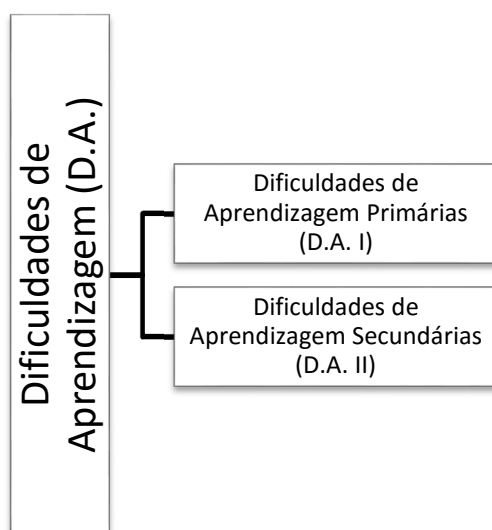
Na perspetiva dos defensores da «inclusão», os disléxicos, apesar das suas causas, possuem uma leitura e escrita abaixo do nível previsto. Deste modo parece-nos mais adequado o termo atraso em leitura que compreenderá a Dislexia como um caso pessoal, seja adquirida (por lesão cerebral) ou evolutiva (cujos motivos não são evidentes).

Do ponto de vista do ensino, as dificuldades de aprendizagem são um problema educativo e não médico. Assim sendo, torna-se relevante o docente avaliar com rigor quais são os processos ou métodos que não funcionam e os que funcionam adequadamente para planificar uma intervenção educativa eficaz, positiva e válida, alcançando os objetivos esperados e traçados.

Genericamente, a escrita tem sido menos meditada. No entanto, o atraso na leitura está relacionado com o atraso na escrita. Fala-se de crianças disgráficas quando apresentam dificuldades na produção de palavras escritas, que podem ou não estar ligadas a problemas na execução motora (cf. Citoler & Sanz, 1997).

“A criança com Dificuldades de Aprendizagem não é deficiente. Na criança com Dificuldades de Aprendizagem verifica-se um perfil motor adequado, uma inteligência média, uma adequada visão e audição, em conjunto com um ajustamento socioemocional” (Fonseca, 1984).

Na perspetiva do autor, a designação de Dificuldades de Aprendizagem divide-se em primárias quando não se conhece um motivo claro e aparente e secundárias quando existem limitações ou deficiências diagnosticadas como por exemplo deficiência visual, auditiva, mental, motora, emocional.



**Figura 16** – Tipos de Dificuldades de Aprendizagem.

As Dificuldades de Aprendizagem Primárias (D.A.I) incluem “perturbações nas aquisições especificamente humanas” como a linguagem, leitura, escrita ou cálculo. As outras aquisições: motoras, sensoriais, intelectuais e sociais encontram-se normais. Caso estas se encontrem perturbadas são pequenos efeitos ou resultados que não são observados sequer nos exames psicológicos e neurológicos.

As Dificuldades de Aprendizagem Secundárias (D.A.II) abarcam as “perturbações nas aquisições não especificamente humanas” tais como a paralisia cerebral, deficiência visual e ambliopia, deficiência auditiva e hipoacusia, deficiência mental, afasia, perturbações emocionais, desajustamento social... Neste tipo, as Dificuldades de Aprendizagem são repercussões secundárias devido às deficiências nervosas, sensoriais, psíquicas ou envolvimentoais (malnutrição, carências culturais, problemas socioeconómicos...).

As causas que levam às Dificuldades de Aprendizagem Primárias são diversas, menos conhecidas, muito confusas e pouco claras. Por exemplo, no caso da Dislexia desconhece-se os seus sinais exatos de Diagnóstico. Alguns autores apontam para resultados

detetados em testes psicológicos verbais e não-verbais, testes visuais e auditivos e testes neurológicos. Outros defendem que a Dislexia não é uma doença nem estado; estudando-a somente em termos sociais e recorrendo a esclarecimentos envolvimentoalistas. Digamos que os estudos referentes à etiologia da Dislexia são ainda muito pouco precisos e rígidos.

Contrariamente, as causas das Dificuldades de Aprendizagem Secundárias são perfeitamente conhecidas e coligam-se a fatores biomédicos como deficiências sensoriais, mentais ou doenças crónicas, prematuridade, anoxia (ausência de oxigénio no cérebro), doenças infecciosas e virais, problemas de metabolismo, traumatismos, lesões cerebrais ou outras que envolvam o sistema nervoso central.

Na criança com Atraso ou Dificuldade de Aprendizagem “há um potencial normal de aprendizagem caracterizado por discrepância entre as capacidades e o nível de realização, ou seja, verifica-se uma integridade global sensorial, intelectual, emocional e motora e apenas se observa uma dificuldade na aprendizagem”. Neste conceito, a causa a respeitar é de “ordem intrínseca do cérebro da criança” (Mccarthy & Mccarthy, 1974 cit. por Fonseca, 1984).

De acordo com o autor, a capacidade da criança com Dificuldade de Aprendizagem é normal e média; o obstáculo em causa está em adaptar e adequar os métodos ou processos pedagógicos ao “perfil de aprendizagem intraindividual da criança”.

Ao reconhecer as crianças com Dificuldade de Aprendizagem e não as confundindo como «deficientes mentais» é imprescindível utilizar meios, recursos, metodologias ajustadas na fase inicial da escolaridade para formar cidadãos alfabetizados, autónomos e conscientes para as constantes mudanças sociais.

Em suma, o docente do ensino primário bem como o de Educação Especial terão de observar e examinar os educandos que lhe foram confiados e intervir pedagógica e imediatamente, controlando as suas capacidades e dificuldades individuais e específicas nos domínios da leitura e da escrita.

---

**Capítulo 11. Métodos e processos de iniciação à leitura e escrita**

## **Capítulo 11. Métodos e processos de iniciação à leitura e escrita**

Sabemos que, nos dias de hoje há mais do que um método ou processo de iniciação à leitura e escrita. Cabe ao professor conhecer a doutrina de cada um deles e tentar selecionar aquele que se mostrar mais eficiente e rápido na aprendizagem e que fornecer uma pedagogia mais ativa à criança, motivando-a com alegria e satisfação no aprender a ler e escrever com interesse e prazer.

É dentro desta dimensão investigativa que este nosso trabalho de projeto se integra, na medida em que tenta dar a conhecer o pensamento de professores de Ensino Básico do 1.º ciclo e de Educação Especial sobre a metodologia de iniciação da leitura e escrita que aplicam ou empregaram com o 1.º ano de escolaridade, mais especificamente com crianças disléxicas, disgráficas ou com dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita.

Os professores de 1.º Ciclo ou de Educação Especial são os verdadeiros responsáveis pela formação inicial dos alunos, uma vez que estes ficarão marcados para a vida pela metodologia de ensino utilizada na aprendizagem das competências da leitura e escrita.

Assim sendo, procuramos esclarecer qual a metodologia mais eficaz na orientação do ensino-aprendizagem da leitura e escrita em crianças disléxicas, disgráficas ou com dificuldades de obtenção naquelas aptidões; que vai ao encontro das necessidades, aspirações, desejos e interesses destas crianças e que trabalha ou explora as cinco competências da língua materna, concedendo-lhes, uma aprendizagem completa.

A aprendizagem da leitura e da escrita é condicionada por vários fatores tais como: o fator família, o fator professor, o fator aluno e o fator escola.

Há professores que, seja qual for o método ou processo que apliquem conseguem que a maior parte dos alunos já pelo Natal ou o mais tardar pelo Carnaval, decifrem uma grande parte dos textos do livro de leitura. Contudo, existem outros que não conseguem que os seus alunos até ao fim do ano decifrem nem uma pequena parte dos textos do livro de leitura. A este propósito refere André (1996) explicitamente que “não há bons ou maus métodos. Há professores melhores uns do que outros”.

Quanto ao fator aluno, o mesmo autor esclarece que existem grandes diferenças entre os alunos de uma escola, diferenças essas que provêm de níveis socioeconómicos diferenciados; meios familiares distintos; da frequência ou não do pré-escolar; “alunos da rua e alunos de casa”.

No que diz respeito ao fator escola, o autor comenta que as escolas são diferentes umas das outras e que o sucesso ou insucesso escolar depende muito da dinâmica pedagógica que nela está instalada.

Analisando o que se referiu anteriormente, podemos verificar que cada professor, conscientemente e com conhecimento de causa, deve adotar a metodologia que mais se coaduna com as suas características e que mais facilmente possa dar resposta às necessidades ou dificuldades específicas dos alunos que vão aprender a ler e a escrever.

Saber ler é hoje, mais do que nunca, uma condição de sucesso pessoal (escolar, profissional e social) e de sucesso coletivo, como nação. O direito à leitura tornou-se, por isso, numa questão de justiça social, o que implica que uma das grandes prioridades de qualquer sistema educativo deva ser o desenvolvimento da mestria de leitura para todos os indivíduos.

É necessário proporcionar à criança jogos de linguagem dos quais se salientam jogos de paráfrase, de sinonímia e de antonímia, de rimas e de aliterações, de reconstrução, de segmentação e de manipulação silábica. Este tipo de atividades permite à criança ganhar consciência linguística dos sons da língua, passo essencial para a descoberta do princípio alfabético, ou seja, a correspondência letra/som que caracteriza a representação escrita do Português. Outro vetor importante é o acesso a outro tipo de material escrito como revistas, legendas, panfletos publicitários e registos informáticos.

O 1.º ano de escolaridade é o ano mais importante na vida escolar da criança, pois é lá que são jogados os dados que farão dela um bom ou mau leitor, e conseqüentemente, um bom ou mau aluno.

No ponto de vista de André (1996) existem **duas teorias básicas que facilitam aos alunos iniciarem-se nos problemas da aprendizagem da leitura:**

**a)** Uma, apoiada pelas teorias associacionistas, que considera as crianças como “recipientes vazios” que se vão enchendo com a acumulação de pequenas unidades isoladas, que, mais tarde, associadas umas às outras, vão formando unidades progressivamente maiores. É esta filosofia que está na base do método sintético. Daí o aluno começar por reconhecer as letras todas do alfabeto e, seguidamente, pela associação das letras, passa ao reconhecimento das sílabas que, agrupadas, levam à identificação das palavras que formam frases.

Sobre esta teoria Withelm Hansen (s/ data, citado por André, 1996) afirma que:



“o antigo método de iniciação da leitura começava pela apresentação e memorização de cada uma das letras com o respetivo som, sem que as crianças tivessem apreendido a função das letras. Assim, a leitura pela junção das letras convertia-se numa pura técnica que não possibilitava o acesso direto a uma apreensão do sentido ou a uma leitura natural”.

**b)** A outra teoria parte do princípio de que a criança possui estruturas que lhe possibilitam compreender a realidade, atuar sobre ela e dar-lhe significado. Parte, ainda, da fundamentação de que a criança não possui uma capacidade discriminatória suficientemente apurada que lhe admita visualizar e perceber as pequenas partes que constituem um todo. É esta doutrina que apoia o método global que segue o caminho oposto ao do método sintético. Parte de unidades com sentido, pequenos textos, frases ou palavras para, depois, descer à análise dessas unidades nos seus elementos constituintes. Porém, muitas vezes, as palavras só por si não bastam. Devem ser integradas em frases, colhidas das vivências dos alunos.

De seguida, iremos analisar o método sintético e o método global ou analítico, e fazer uma leve referência aos processos ou técnicas a que alguns pedagogos e professores recorrem para conseguir empregar o método escolhido, alcançando o objetivo a que se tinham proposto: Ensinar o aluno a ler.

### 11.1. Método Sintético

É de todos os métodos, o mais antigo. Foi o método utilizado pelos Egípcios e pelos Romanos durante a Idade Média e mesmo nos séculos XVII e XVIII, sendo ainda hoje aplicado nos nossos dias. Baseia-se no princípio de que a letra ou símbolo é a unidade irreduzível da leitura e da escrita. Conhecidos estes sinais, basta associá-los uns aos outros para formar sílabas, palavras e posteriormente frases.



**Figura 17** - Esquema exemplificativo das fases do método sintético.

### **11.1.1. Variações do Método Sintético**

#### **11.1.1.1. Processo alfabético ou ABC ou soletração antiga**

Dionísio de Halicarnasso inventou o Processo Alfabético ou ABC que consistia na memorização do nome das letras do alfabeto, letras que se juntavam para formar sílabas e palavras.

Em Portugal, este processo, também chamado de soletração, desenvolveu-se com o aparecimento da “Cartilha de Aprender a Ler” do cronista João de Barros, em que cada letra é associada à figura que sugeria um nome começado pela letra que se queria ensinar. A soletração resultante deste processo era artificial e lenta, uma vez que para ler uma palavra os alunos tinham que soletrar, dizendo o nome de todas as letras que formavam a palavra.

Assim sendo, segundo este método, a aprendizagem da leitura processa-se primeiramente com a apresentação das vogais e de seguida, das consoantes.

O nome pelo qual também passou a ser conhecida esta modalidade «A letra com sangue entra» aponta bem para as dificuldades com que se deparavam alunos e professores, associadas sobretudo às condições em que o método era aplicado: a pouca formação dos professores; a fraca distribuição da psicologia, pedagogia e sociologia; a atitude autoritária dos professores, pais e sociedade para com as crianças; a falta de recursos materiais; turmas numerosas; exigências de uma avaliação final e exames que através dos alunos avaliavam os professores.

#### **11.1.1.2. Processo fónico ou de fonação ou de soletração nova**

No século XV, Valentim de Ickelsammer começou por ensinar o som da letra e não o seu nome. Numa primeira etapa ensinava-se a forma e, conjuntamente, o som das vogais e, numa segunda etapa, o som das consoantes. Posteriormente combinavam-se as vogais entre si, para depois se passar à combinação das vogais com uma consoante. Este procedimento teve repercussão em Portugal com António Feliciano de Castilho que publica em 1850 o seu Método de Leitura Repentina.

Castilho fundamentava o seu método em quatro princípios pedagógicos:

- 1.º - princípio da bondade natural;
- 2.º - princípio da extensão do ensino;
- 3.º - princípio da economia de tempo;
- 4.º - princípio da alegria na escola.

Didaticamente desenvolvia-o em quatro fases:

- 1.<sup>a</sup>- fase do ritmo e da cadência;
- 2.<sup>a</sup> - fase da divisão dos elementos da fala;
- 3.<sup>a</sup> - fase auricular;
- 4.<sup>a</sup> - fase ocular.

A sua pedagogia pressupunha:

- ✓ não ao aprender a ler num só dia;
- ✓ favorecer a aquisição de atitudes facilitadoras de integração social, tais como estar sentado, andar, chamar os objetos pelos seus nomes, pronunciar corretamente as primeiras frases, favorecendo a aquisição de hábitos de ritmo e de cadência;
- ✓ desenvolvimento da acuidade auditiva;
- ✓ o ludismo;
- ✓ a contagem de histórias cujas analogias permitiam fixar o nome das letras.

Para superar algumas dificuldades evidenciadas pelos alunos, pedagogos e professores aperfeiçoaram o método sintético, surgindo assim outros métodos. Entre eles destaca-se o Método João de Deus.

### **11.1.1.3. Método João de Deus: “A Cartilha Maternal”**

Em 1880, João de Deus publica a sua “Cartilha Maternal”, ficando o seu método de soletração a ser conhecido pelo seu nome – Método João de Deus. Este método rejeita a apresentação abstrata das letras pela ordem com que são enunciadas no alfabeto e começou a ensiná-las tendo em consideração três aspetos essenciais:

- ✓ a importância das letras (frequência do seu uso);
- ✓ a forma das letras;
- ✓ a complexidade das letras;

- ✓ a importância das letras (frequência do seu uso);
- ✓ a forma das letras;
- ✓ a complexidade das letras.

#### **11.1.1.4. Processo fonomímico – De Grosselim**

É uma modificação do processo fónico. Cada som é acompanhado de um gesto, uma mímica e ruídos.

#### **11.1.1.5. Processo “Borel-Maisonny” (gestual)**

Numa tentativa de ultrapassar as dificuldades levantadas pelo método sintético, Borel-Maisonny, no seu trabalho com crianças disléxicas, fez acompanhar a pronúncia de cada som com um gesto. As crianças passavam a fazer acompanhar o som de um fonema pelo gesto correspondente, até que, pouco a pouco, se libertavam dele.

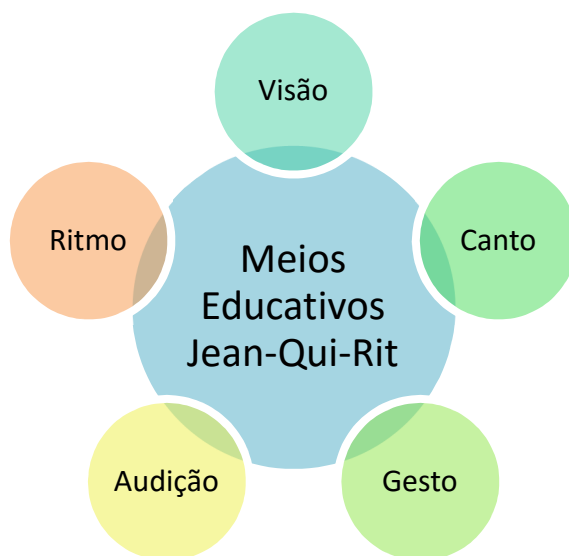
#### **11.1.1.6. Processo Meios Educativos Jean-Qui-Rit (gestual) – Lemaire**

É uma metodologia francesa, da autoria de Marie Brigitte Lemaire, que surgiu da necessidade de colmatar as dificuldades que alguns docentes sentiam no ensino da leitura e da escrita e que chegou a Portugal na década de 70.

Concebido como um meio de preparação das crianças para a aquisição dos pré-requisitos indispensáveis à iniciação da leitura e escrita transformou-se num auxiliar do método sintético, uma vez que através de canções infantis acompanhadas de movimentos, histórias contadas e dramatizadas, cada fonema é apresentado associado a um gesto específico, transformando a aprendizagem em algo de agradável.

São estes exercícios com influência sobre a coordenação motora e o ritmo, melhorando a motricidade, alegrando a aprendizagem, contribuindo para a evolução global da criança, que levam muitos professores a considerar este processo de aprendizagem como um método global. Contudo, trata-se de um processo coadjuvante do método sintético, uma vez que a base da aprendizagem da leitura é a “letra”.

É um processo gestual e ritmado que apela para a generalidade dos sentidos:



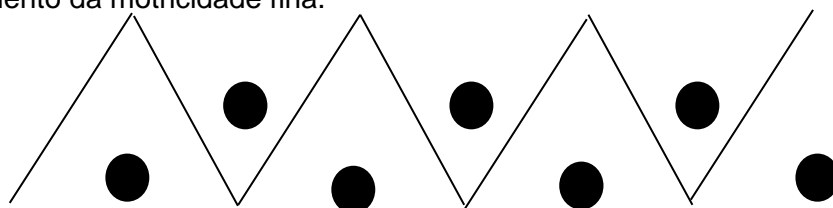
**Figura 18** - Esquema exemplificativo dos Meios Educativos Jean-Qui-Rit.

- ✓ A visão observa.
- ✓ A audição ouve.
- ✓ O gesto é mais um recurso de que a criança tem serventia para a associação do fonema ao grafema.
- ✓ O ritmo coordena os gestos.
- ✓ O canto articula-se com todos os sentidos indicados precedentemente.

A informação e o conhecimento que possuímos deste processo é muito insuficiente, por isso é que os docentes que dele fazem uso, ajustam-no à sua própria realidade educativa e ao contexto sociocultural em que estão inseridos. O uso do gesto e do ritmo, ligado ao fonema e grafema, torna-o num processo completo, possibilitando à criança interagir, através dos seus sentidos, na aprendizagem da leitura. Cada letra dá-nos a conhecer uma criança que divulga uma história curta de fácil memorização que motiva a criança, aliciando-a para a aprendizagem.

Com este processo, a introdução de uma letra é adaptada ao grupo-turma e ao contexto educativo. Além disso, muitos docentes ajustam também as histórias ao meio envolvente da criança, utilizando, por exemplo, diferentes nomes de crianças das originais propostas pelo próprio método.

O ritmo é trabalhado com o recurso a músicas tradicionais portuguesas em que a criança com o dedo segue um desenho semelhante aos grafismos aplicados para o desenvolvimento da motricidade fina.



**Figura 19** - Exemplo do trabalho realizado com o ritmo, cantarolando a música tradicional portuguesa “O nosso galo é bom cantor”.

O trabalho efetuado na aprendizagem de uma letra consiste na exposição de um cartaz ou uma ilustração que contém a imagem de uma criança, do género masculino ou feminino, realizando o gesto que o aluno associará à letra. Esse gesto é acompanhado por uma breve história que justifica e associa o gesto à respetiva letra. (ver **Anexo B**)

Após esta fase, a criança contacta com a letra de imprensa e a letra manuscrita. Primeiramente desenha-a no ar e de seguida no tampo da sua mesa.

Quando executa o desenho no seu caderno com o lápis, a criança já desenhou diversas vezes a letra.

Resumindo a descrição da apresentação de uma letra em fases:



**1- Apresentação da imagem com a criança a gesticular a letra.**

**2**

•**Contar a história referente à letra, recorrendo ao gesto.**

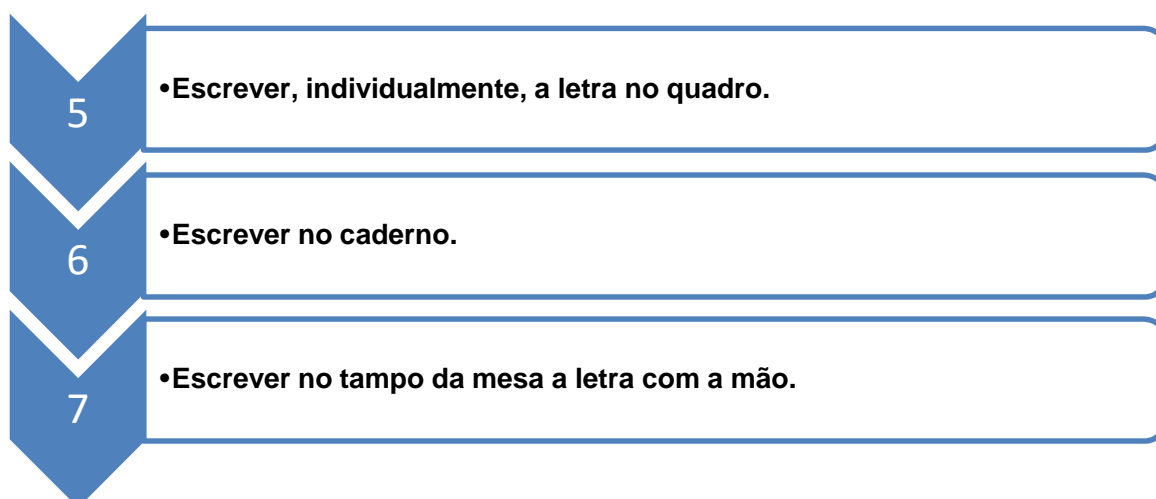
•Exemplo: «A Isa tem uma irmã pequenina que não fala, mas quando ri, diz: "i" (riso). A Isa imita a sua irmã que ri: põe o dedo indicador direito no canto da boca e diz "i" (som breve) – mão vertical.»

**3**

•**Associar a letra de imprensa e manuscrita ao gesto.**

**4**

•**Escrever, no ar, a letra com a mão direita, com a mão esquerda e com ambas as mãos.**



**Figura 20-** Resumo ilustrativo das fases dos “Meios Educativos Jean-Qui-Rit”.

Tal como se pode verificar trata-se de um tipo de metodologia bastante consistente. O professor ao implementar este método deverá seguir estas 7 fases, sendo criativo e inovador durante a apresentação da letra com o objetivo de entusiasmar e apoderar toda a atenção da criança. Neste sentido, por exemplo, muitos dos docentes optam por apresentar uma breve dramatização da história da letra, apelando a total atenção da criança.

Um dos aspetos menos positivos a focar prende-se com a aparência e a desatualização das suas gravuras, tal como se pode verificar na figura acima, apresentam um ar ou aspeto de envelhecido, pouco atrativo e encantador.

No entanto, é um facto facilmente ultrapassável uma vez que com o apoio das tecnologias informáticas existem *softwares* que permitem trabalhar as imagens. Temos, por exemplo, o *Software Cartoon Photo* que possibilita transformar a fotografia numa imagem de Banda Desenhada. Dos vários *softwares* que autorizam a criação de ebooks podemos salientar por exemplo o *Issuu* que consiste no envio do ficheiro com o documento e depois o software cria um livro digital da história de cada letra. Além disso, também se podem animar as letras com a finalidade de permitir melhor perceção do traço de cada letra, garantindo o trabalho de ritmo através do *Software Swish Max 3*, um programa criador de animações em *flash*.

#### **11.1.1.7. “Método das Boquinhos” – Alfabetização e Reabilitação dos distúrbios da Leitura e Escrita – Renata Jardini**

O Método Fonovisuoarticulatório denominado de “Método das Boquinhos” emprega estratégias fônicas (fonema/som), visuais (grafema/letra) e articulatórias (articulema/Boquinhos) e é indicado para alfabetizar e reabilitar os distúrbios da leitura e escrita. O seu desenvolvimento foi apoiado na Fonoaudiologia, em parceria com a Pedagogia que o suporta e é indicado para alfabetizar quaisquer crianças e reabilitar os distúrbios da leitura e escrita. Parte das reflexões deste método foi proporcionada pelo contacto com o “Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación” (MECE) – “Programa das 900 Escolas”, desenvolvido no Chile desde 1990, indicado pela UNESCO e estendido a outros países (cf. Guttman, 1993 cit por Jardini, 2006). A sua fundamentação encontra-se também nos estudos de Dewey (1938), Vygotsky (1984, 1989), Ferreiro (1986), Watson (1994), entre outros, cujas ideias são sintetizadas numa percepção holística frente à alfabetização, tendo a visão da linguagem como ponto central da aprendizagem.

O ponto de partida do ser humano na aquisição de conhecimento reside na boca, que produz sons – fonemas, que são transformados em fala, meio de comunicação intrínseco ao ser humano. Para aquisição da leitura e escrita é necessário que os fonemas sejam decodificados ou codificados em letras (grafemas), como é realizado no processo fónico, trabalhando diretamente nas habilidades de análise fonológicas (cf. Dominguez, 1994 citado por Jardini, 2006) e consciência fonológica (cf. Capovilla e Capovilla, 2002; Santos e Navas, 2002 citados por Jardini, 2006), juntando a esta os pontos de articulação de cada letra ao ser pronunciada isoladamente (articulemas ou “boquinhos”), baseados nos princípios da Fonologia Articulatória – FAR, que preconiza a unidade fonético-fonológica bem como o gesto articulatório (cf. Browman e Goldstein, 1986; 1990 citados por Jardini, 2006), favorecendo a compreensão do processo de decodificação, por mecanismos concretos e cinestésicos, isto é, com bases sensoriais. Desta forma, a aquisição da leitura e escrita passaria a ser acessível a quaisquer tipos de alunos, sendo necessário apenas uma única ferramenta de trabalho – a boca.

Todavia, não se trata exclusivamente de um método cinestésico, em que a chave da aprendizagem ocupa-se do movimento, como narra Fernald (1943), que usa o traçado das letras aliado aos sons, enfatizando a memória da sequência visual, nem somente um método fónico como referidos por Hegge, Kirk e Kirk (1936) como fono-grafo-vocal ou o ITA (Initial Teaching Alphabet) (cf. Pittman, 1963), ou o VAK (visual-auditivo-cinestésico),



exposto por Gillingham e Stillman (1973), em que existe a associação do som ao nome das letras, utilizado em programas de educação especial, principalmente para surdos.

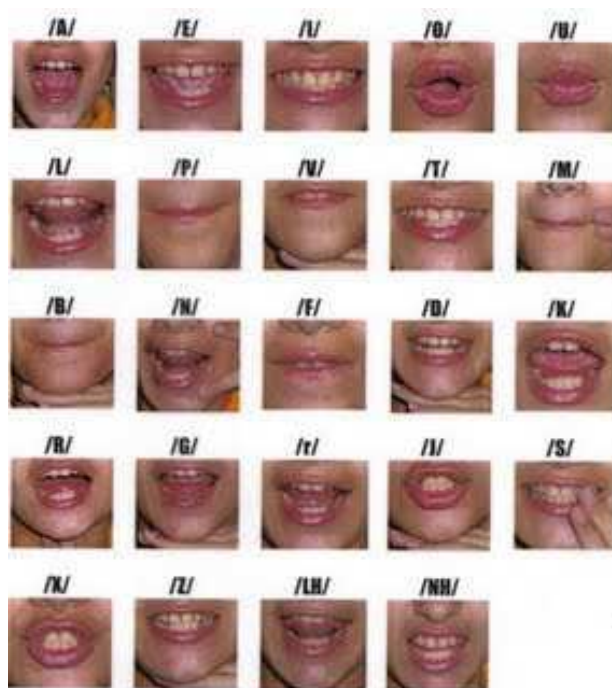
A proposta do “Método das Boquinhas” aproximou-se da posição teórica rotulada por autores como "construtivismo" (cf. Bednar et al., 1993), Coll et al. (1990; 1993), Ferreiro (1986), enquanto define a aprendizagem como um processo ativo no qual o significado se desenvolve sobre a base da experiência - que aqui se apresenta como a consciência fonoarticulatória, uma ferramenta segura e concreta para o aprendizado da leitura e escrita, e o aluno construiria uma representação interna do conhecimento e estaria aberto à troca, uma vez que todos aprenderiam pela boca.

Para além da aquisição das competências iniciais da leitura e escrita, o “Método das Boquinhas” desperta a criança a usar, lidar e pensar a língua escrita a partir da boca. Este mecanismo a ajudará, futuramente, a desenvolver um auto-monitoramento e outras destrezas metacognitivas importantes para construir textos significativos, interpretá-los, identificar a informação mais relevante, sintetizar e gerar perguntas (cf. Cooper, 1993 cit. por Jardini, 2006). Mas essas aquisições só serão possíveis a partir da alfabetização, que confere ao indivíduo igualdade e condições de adaptação ao seu meio.

As origens desse trabalho foram publicadas em artigos científicos e apresentados em Congressos de Fonoaudiologia e Psicopedagogia. Contemporaneamente, a obra “Boquinhas” é composta por sete livros editados. Os dois primeiros intitulados Fundamentação Teórica (livro1) e Caderno de Exercícios (livro 2) são específicos para colmatar as trocas de letras e melhorar a qualidade da leitura; pelo que são indicados para crianças e adultos já alfabetizados. O livro de estudos clínicos “Passo a Passo” oferece reflexão, análise e tratamento de casos que apresentam dificuldades e distúrbios de leitura e escrita.

A proposta que os livros “Boquinhas na Educação Infantil” (cf. Jardini e Gomes, 2007) oferecem é trabalhar com a aquisição da leitura e escrita, em estágios iniciais desse desenvolvimento, ou seja, com crianças de 4 a 6 anos, favorecendo um trabalho prudente na aquisição da linguagem. Para isso, é essencial que o professor conheça os sons da fala (fonemas), as suas respectivas “Boquinhas” (articulemas) e também os processos de consciência fonológica, fonêmica, processamento auditivo e visual, coordenação visuomotora, orientação visuoespacial e desenvolvimento cognitivo para que desenvolva com confiança e segurança a aprendizagem inicial da leitura e escrita e, possivelmente, consiga lidar pedagogicamente com os seus desequilíbrios.

Os livros “Alfabetização com Boquinhas” oferecem aos professores condições de aplicar o processo de aquisição da leitura e escrita a partir de pressupostos da fala, tornando a alfabetização simples e possível num curto espaço de tempo. São referidos todos os aspectos da leitura, bem como a produção e interpretação de textos. E o educador encontrará atividades e exercícios que poderá empregar com qualquer tipo de crianças e adultos, alcançando a leitura e escrita.



**Figura 21** - Fotos ilustrativas das “boquinhas” (articulemas).

Fonte: [WWW.metododasboquinhas.com.br](http://WWW.metododasboquinhas.com.br)

Em suma, este método associa os sons (fonemas) e letras (grafemas) às boquinhas, ou seja, ao gesto da boca quando fala as palavras, promovendo resultados rápidos e eficientes na aprendizagem e aumentando a autoestima quer do professor como do aluno.

#### **11.1.1.8. Método Fonomímico e Multissensorial de Paula Teles**

De acordo com estudos realizados por variados investigadores, os métodos multissensoriais estruturados e cumulativos são a intervenção que conduzem a um maior sucesso.

As crianças disléxicas, para além do défice fonológico, apresentam dificuldades na memória auditiva e visual, bem como dificuldade de automatização. Os métodos de ensino

multissensoriais ajudam as crianças a aprender, utilizando mais do que um sentido, valorizando os aspetos cinestésicos da aprendizagem e integrando o ouvir e o ver com o dizer e o escrever.

A Associação Internacional de Dislexia divulga a aplicação dos métodos multissensoriais e aponta os princípios e conteúdos educativos a ensinar (cf. Teles, 2004).

O Método Paula Teles, também chamado de Método Distema, é um método inovador de ensino fonomímico e multissensorial elaborado com base nos resultados da investigação científica e no estudo e experiência profissional da autora, professora e psicóloga educacional Paula Teles. Segundo a autora pode e deve ser aplicado a todas as crianças para aprender a ler porque é um método facilitador da aprendizagem da leitura, mas em especial às crianças com mais dificuldades fonológicas ou de leitura, por exemplo com disléxicos.

É um método que desenvolve as competências fonológicas, ensina claramente as relações entre os fonemas da linguagem oral e as letras do alfabeto, bem como a operação de fusão fonémica.

A aprendizagem é feita utilizando conjuntamente as diversas vias de acesso ao cérebro: auditiva, visual, cinestésica/motora e tátil, o que motiva e incentiva as crianças para a leitura e escrita.

As letras vogais são apresentadas por cinco amigos alegres, curiosos e brincalhões que foram visitar o “Parque dos Fonemas”: a Inês, o Ulisses, a Olga, a Aida e o Egas, e que descobriram que os seus nomes começavam com os mesmos sons dos nomes de alguns animais: Iguana, Urso, Orca e Égua.

As letras consoantes são apresentadas por animais. Cada Animal-Fonema está associado ao som da letra inicial, ao grafema correspondente, a uma História-Cantilena e a um gesto.

Através destas personagens, as crianças iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita, realizando atividades lúdicas, atrativas e divertidas: observam as imagens de cada “Animal-Fonema”, ouvem e cantam as suas “Histórias-Cantilenas” e mimam os respetivos gestos. Descobrem com prazer e entusiasmo a relação entre os sons da linguagem oral e as letras do alfabeto e, de dia para dia, vão evoluindo nas competências da leitura e da escrita (<http://www.clinicadislexia.com>).

Portanto, podemos então concluir que, este tipo de metodologia é ainda desconhecido por muitos docentes que trabalham no terreno, sendo também o primeiro e o único método do género no nosso país que apresenta os seguintes objetivos específicos:

- ✓ desenvolver a Consciência Fonémica - as palavras da linguagem oral são compostas por fonemas;
- ✓ ensinar o Princípio Alfabético - os fonemas da linguagem oral são representados pelas letras do alfabeto;
- ✓ ensinar as Correspondências Fonema e Grafema - o conhecimento mecânico das diferentes correspondências fonema e grafema;
- ✓ ensinar as Irregularidades nas Correspondências Fonema e Grafema - alguns fonemas podem ser representados por vários grafemas e alguns grafemas têm diferentes correspondências fonémicas.

Para Teles (2007), “A dislexia não tem nada a ver com problemas de visão nem com falta de inteligência, mas é um déficit fonológico” (<http://www.ajudas.com>).

Sintetizando, “ Os métodos sintéticos de iniciação da leitura começam com a fixação mnemónica dos nomes e sons de cada uma das letras sem que as crianças dominem, ainda, a função das letras, transformando a leitura numa pura técnica. (...)” (André, 1996).

Uma possível crítica que poderemos apontar a este tipo de método tem a ver com a leitura que se limita à decifração, é monotonamente recitada e sem sentido. O aluno começa por ser um decifrador, transformando-se gradualmente num aprendiz-leitor e só mais tarde, num verdadeiro leitor.

### **11.1.2. Fases do método sintético**

#### **A – Leitura das letras = 3 etapas**

1. Visão e reconhecimento da forma
2. Emissão de um som correspondente
3. Reprodução gráfica da forma

A passagem de etapa 1 para a etapa 2 corresponde a uma leitura, a passagem da 1 para a 3 corresponde à cópia, enquanto a enunciação de sons conduz ao grafismo pelo ditado.

#### **B – Fase da sílaba**

Nesta fase, o professor deve estar atento a um grande número de dificuldades que se levantam à criança. Ela não compreende como é que o professor lhe ensina que o “b” é um

“bê” e depois lhe pede para esquecer o que lhe ensinou quando lhe propõe que leia “ba”, que “ba” não é “bê+a”, mas apenas “ba”.

Esta dificuldade é, por vezes, rapidamente ultrapassada, mas outras surgem à medida que se vão apresentando sílabas formadas por:

Consoante + vogal + consoante – **por**-ta = porta;

Consoante + consoante + vogal – **pra**-ta = prata;

Consoante + vogal + vogal – má-**qui**-na = máquina.

No entanto, a reversibilidade não constitui uma característica das crianças destas idades, facto que inviabiliza ou, pelo menos, dificulta a aprendizagem de sílabas com letras trocadas:

pra --- par  $\Rightarrow$  **prato** e **parto**

bar --- bra  $\Rightarrow$  **barco** e **braço**

Outras dificuldades se levantam a alguns alunos com vivências mais limitadas. As gravuras mais frequentemente utilizadas para facilitar aos alunos a identificação dos fonemas e grafemas podem tornar-se em obstáculos.

### **C – Leitura de palavras**

A aprendizagem da criança realiza-se seguindo as etapas:

- aprendizagem das letras;
- associação das letras em sílabas;
- associação das letras em palavras, propondo-lhe que faça uma leitura que exige procedimentos inversos aos anteriormente utilizados na sua prática da leitura.

Outra dificuldade que se levanta está relacionada com os sons que se habituou a atribuir aos grafemas e que, por vezes, são bem diferentes para os mesmos grafemas. Assim, se se habituou a pronunciar “co” em “cola” ou “escola” dificilmente reconhecerá a palavra “coco”, dificuldade que apenas será ultrapassada através de comparações da oralização e atribuição de um sentido. No entanto, perante estas dificuldades, o professor continua a insistir na decifração, fazendo tentativas após tentativas a fim de conseguir uma leitura corrente, esquecendo-se de que o aluno se encontra numa fase completamente nova de “ajustamento entre decifração e sentido” e preocupado com a decomposição em sílabas e destas em letras para mais facilmente chegar à palavra.

## **D – Leitura de frases**

Assim como a associação de sons nem sempre conduz à palavra, também nem sempre a leitura de palavras conduz à descoberta da frase. A leitura de uma frase, palavra a palavra, coloca em pé de igualdade os elementos principais e secundários da frase e, como a memória de curto prazo é limitada, por vezes o aluno, ao chegar ao meio ou ao fim da frase, já não recorda o princípio ou o meio. É-lhe exigido um esforço suplementar para passar de um conjunto de palavras, algumas sem sentido, outras representando objetos ou ações, para uma unidade linguística com sentido. E, tal como aconteceu aquando da leitura de palavras, resta ao professor aumentar o ritmo da leitura das palavras para que a criança passe a ter acesso a um sentido, produzindo uma leitura mecânica.

### **11.2. Método Analítico ou Global**

Este método foi utilizado, pela primeira vez, na Bélgica, no fim do século XIX, por Ovídio Decroly, fundamentado em numerosos estudos da psicologia genética.

Para Decroly (s/ data, cit. por Ferrari, 2011), "o meio natural é o verdadeiro material intuitivo capaz de estimular forças escondidas da criança" (<http://educarparacrescer.abril.com.br>).

O autor concluiu que:

- ✓ a inteligência da criança é sincrética;
- ✓ a percepção visual da criança é, igualmente, sincrética e, como tal, a sua percepção apresenta um carácter global;
- ✓ ao ouvir uma palavra a criança percebe-a globalmente;
- ✓ quando começa a falar e pronuncia palavras, estas equivalem a frases.

Segundo este método, a criança vivencia as experiências e as aprendizagens de uma forma global e não das suas partes.

### **11.2.1. Variações do Método Analítico ou Global**

#### **11.2.1.1. Método natural de Freinet: “Movimento da Escola Moderna”**

Dantes, a escola privilegiava o saber como objeto do ensino, saber este construído e estruturado unicamente pelo professor. O ensino correspondia a uma transmissão de saberes e a aprendizagem a uma aquisição destes saberes.

Hoje desenvolveu-se uma concepção cognitivista: a educação está mais voltada para a criança, tornando-se a concepção de aprendizagem um processo de apropriação pessoal. É a criança que aprende, que se apropria sozinha do saber, ou seja, o ensino consiste em estabelecer situações de aprendizagem.

O não respeito pelos princípios e a falta de atenção pelos fatores internos da Educação Tradicional, é ultrapassado pela Escola Nova. Assim, o docente deve colocar-se perante as suas responsabilidades: saber estudar as crianças e detetar o esforço que deve investir e em que direção canalizá-lo para que o rendimento da mesma aumente. Este deve ainda adaptar-se às necessidades das crianças, dando-lhes a possibilidade de tomarem a iniciativa de escolher as suas atividades em função das suas necessidades e dos seus interesses, o que permite que manifestem espontaneamente as suas tendências afetivas e o seu grau de criatividade pessoal. Para tal, o docente deixará de ser o centro do ensino e passará a ser o mediador entre a matéria e a criança, podendo também ser o animador de determinadas técnicas de trabalho, de modo a suscitar o interesse e a participação livre da criança e a incentivar o desenvolvimento da sua autonomia.

Ao educador, cabe ainda intervir nas condições do meio para proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento do educando em interação com as suas necessidades e capacidades, criando a experiência educativa válida, onde se dá relevância a capacidades e propósitos de cada um. É indispensável formar na criança a mais importante atitude: o desejo de continuar a aprender, sendo também necessário que se desenvolva nela a capacidade de aprender pela experiência.

No contexto da escola moderna, o docente deixará então de ser o centro do ensino e passará a ser o mediador entre a matéria e a criança. Assim, o ensino centra-se sobre o que a criança faz, porque o faz e como faz. É em tal atmosfera que as atitudes da mesma devem ser desencorajadas, aceites ou esclarecidas. Por isso, dar-se a elas, entusiasmas-las, ter paciência, ser leal, ajudar, compreender os problemas delas, dominar o saber teórico e prático, respeitar a criança e criar uma relação de empatia com ela, isto é, ver o mundo do outro com os seus próprios olhos, são aspetos fulcrais para que a pedagogia do

ensino se centre sobre a criança. O professor deve então, aceitar que a criança tenha opiniões diferentes e mesmo contrárias às suas, fazer apelo à experiência vivida pela mesma, desenvolver nela a iniciativa e a criatividade.

Deste modo, pode-se falar no conceito de puerocentrismo que diz respeito à criança como sujeito da sua formação, ou seja, esta deixa o silêncio para se tornar centro de iniciativas da Escola Moderna, sendo que, o século XX é mesmo designado pedagogicamente como «o século da criança», daí todas as atenções e ações se concentrem nela.

Há, na verdade, uma preocupação evidente por parte dos pedagogos defensores da Escola Moderna em centrar o ensino na criança e a primazia da criança nas situações educativas. A primeira consiste em adotar a escola à criança, preocupação comum a todos os sistemas em que se desenvolveu a escola nova. Quanto à segunda, objetiva a liberdade do indivíduo pela autoconstrução do seu conhecimento, correndo o risco de se verificarem faltas de saber apropriado às exigências de adaptação ao mundo, o que pode colocar em causa a própria autonomia do homem que se pretendia conseguir através da livre construção do seu conhecimento.

Concluindo, esta nova pedagogia não significa anarquia e desordem, mas postula uma noção diferente de ordem, disciplina, criando uma divergente relação entre Professor-Aluno da relação dominante na Escola Tradicional.

**Freinet (1977), o propagandista do método natural, afirma que são os maus métodos de ensino que originam as dislexias.** Ele penaliza o método tradicionalista por obrigar todas as crianças a caminhar para o mesmo passo e para um plano único com controlo constante. Menciona que os métodos tradicionais partem da sílaba e das palavras que os alunos assimilam mecanicamente e que estas últimas são desguarnecidas de sentido e finalidade. Não chega que as palavras signifiquem algo, é necessário que estas se agarrem à vida dos alunos e que façam parte da sua vida. Diz também que **o método global é o responsável pelo agravamento da dislexia, pois a atenção exclusiva que se atribui à frase não possibilita um retrato fotográfico suficiente e correto da palavra.** O autor defende que se o ensino da leitura e escrita for pelo processo natural não existiria disléxicos, pois o método natural é, simultaneamente, analítico e global. Com esta metodologia, a criança adequa as palavras à medida do sentido das frases. Dá vida às frases e às palavras. Assim, não pode haver Dislexia.

“ A criança adquire, na espontaneidade da vida através da indagação orientada, os meios de expressão que constituem os utensílios das suas aprendizagens. É o indivíduo quem deve forjar os seus próprios utensílios, ligá-los a todo o seu ser, integrá-los nos reflexos e automatismos profundos da sua maquinaria física e psíquica. Então, o utensílio criado



com conhecimento da causa, respondendo às necessidades profundas do ser, permitirá construir solidamente, andaime após andaime, o edifício de personalidade. Porém, quaisquer que sejam as predisposições naturais que a criança traga em si, o desenho, a escrita, a leitura, devem ser consideradas, não como um fim em si, mas como utensílios que sirvam ao máximo a elevação do ser. É preciso, ainda e sempre «partir modestamente da base, da experiência empírica, depois da experiência através de tentativas metódicas e científicas, e aceder à apreensão gradual e íntima dos utensílios por um processo acelerado, permitindo a cada indivíduo edificar a sua própria personalidade com um máximo de dignidade e de potência» (Freinet, 1977).

### **11.2.1.2. Método das 28 palavras**

O método global das 28 palavras assenta na obra de Yolanda Betim Pais Leme de Kruehl e tem como base quatro aspetos:

1. utiliza desde o início material de conteúdo significativo;
2. permite à criança manusear desde cedo sílabas e descobrir novas palavras o que se traduz numa fonte de satisfação;
3. leva a criança à procura de novas palavras;
4. possibilita um clima dinâmico, alegre, interessante pela descoberta e aspetos lúdicos.

É uma metodologia que ajuda a descobrir a leitura e a escrita usando 28 palavras-chave divididas em sílabas que se poderão agrupar com o objetivo de descobrir e formar novas palavras. Assim sendo é um método de ensino que funciona por descoberta, ou seja, a criança aprende descobrindo.

O método das 28 palavras (<http://palavras28.no.sapo.pt>; <http://lerescrever.no.sapo.pt> e <http://www.eb1-calvario.rcts.pt>) consiste em desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de situações concretas e reais para os alunos. As palavras estão sempre relacionadas com imagens. Trata-se de um método que adota um esquema de aprendizagem; por exemplo, tomando a primeira palavra que se ensina que é “menina”:

- ✓ conta-se uma história sugestiva aos alunos, procurando focar a palavra;
- ✓ reconta-se a história;
- ✓ faz-se o desenho da palavra no quadro, como modelo ou mostra-se o cartaz com a imagem da menina;
- ✓ os alunos desenharam no seu caderno;
- ✓ o professor e as crianças escrevem a palavra em letra manuscrita e em letra de imprensa;
- ✓ depois ensina-se a palavra “menino”, seguindo os passos acima;

- ✓ depois mostra-se a diferença entre as duas palavras que é entre as vogais “a” e “o”;
- ✓ separam-se as sílabas das palavras “menino” e “menina”;
- ✓ quando surgem outras palavras separa-se as sílabas e formam outras palavras; depois formam-se frases.

Os exercícios propostos ajudam a concretizar os conteúdos dados. Além disso, os alunos podem recortar de revistas ou jornais, figuras ou palavras aprendidas, colando-as no caderno e escrevendo por baixo a palavra referente.

O método das 28 palavras democratizou-se em Portugal com a publicação do livro das autoras Arminda Craveiro, Adriana Figueiredo e Maria Teresa Dias em 2003 (*Palavra a palavra – livro de apoio ao método das 28 palavras*).

**Trata-se de um método muito utilizado por docentes especializados em Educação Especial com crianças com dificuldades de aprendizagem e que manifesta também resultados muito positivos.**

Em todas as atividades que o aluno executa na sala de aula é dado um reforço positivo para que se sinta motivado e capaz de realizar outras tarefas. Deste modo, é necessário que se trabalhem as aprendizagens, recorrendo bastante à imagem. A aprendizagem apoia-se numa participação ativa do aluno, tendo este um papel principal na construção e reconstrução do seu conhecimento. É importante que o professor crie na sala de aula um ambiente autónomo em que os alunos manipulem objetos, ideias e negoceiem significados entre si e com ele. Esse ambiente presume que o docente assuma um papel de dinamizador e facilitador da aprendizagem do aluno, ao contrário do que sucedia na pedagogia tradicional em que ele era entendido como um mero veículo transmissor de conhecimentos.

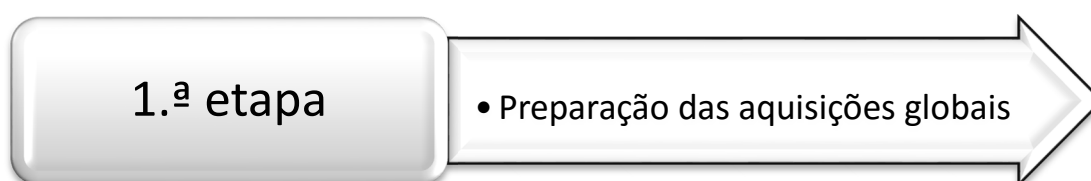
Digamos que este **método global das 28 palavras pode, perfeitamente, ser trabalhado, por exemplo, com alunos hiperativos e com Trissomia 21**. No entanto, no nosso ponto de vista, **não será o mais indicado para Disléxicos, Disgráficos ou para alunos com atraso na aquisição da leitura e escrita**, pois por exemplo sabemos que a primeira palavra (menina) a ser trabalhada ou ensinada é de difícil discriminação e pode colidir com os problemas ou dificuldades apresentadas pelos alunos. Assim, o professor educador ao utilizar este método com estes alunos teria de traçar um plano de intervenção e reeducação em Dislexia para se aperceber das dificuldades das crianças com distúrbios na leitura e escrita.

Apesar de ser um método que revela algumas melhorias em relação ao analítico-sintético, aponta algumas **limitações**:

1. os passos globais são mais consistentes do que no analítico-sintético, no entanto procura cedo demais a sílaba, que privilegia;
2. usa as sílabas das palavras trabalhadas cedo demais, constituindo um silabário precoce, transformando os seus passos em pormenores do método sintético.
3. exige-se muito cedo que a criança, com sílabas de vogais abertas tiradas de palavras dadas, construam palavras com a mesma sílaba, só que fechadas. Por exemplo, se da palavra bola separar a sílaba “bo” (o aberto), pode propor aos alunos que leiam a palavra boneca, esperando-se que todos compreendam que a sílaba “bo” seja a mesma, quando na realidade funciona com som diferente e é pelo som que os alunos as identificam como diferentes;
4. os cartões que constituem as sílabas têm todos a forma mais ou menos retangular, o que exige do professor grande esforço de atenção e absorção de tempo na tentativa de evitar que os alunos os troquem, porque cada eventual troca é seguramente algum retrocesso, por isso resulta num trabalho pouco interativo no sentido aluno/material, criando pouco hábito de autonomia no trabalho do aluno.

### 11.2.2. Etapas do método analítico ou global

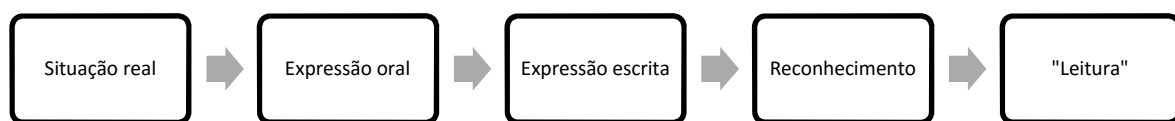
Convém esclarecer que, à semelhança do que acontece com o método sintético, também no método global nem sempre é fácil definir, na prática, onde acaba uma etapa e começa a seguinte, pois podem cruzar-se ou caminhar paralelamente.



As primeiras atividades que a criança realiza na escola e que são consideradas atividades de aprendizagem da língua são designadas por “libertação da palavra”. São atividades que convidam a criança a falar de tudo e de todos, sem assuntos previamente selecionados e sem outra preocupação que não seja a de proporcionar à criança situações de fala que conduzem, gradual e progressivamente, a uma linguagem cada vez mais espontânea e estruturada. É a fase da “preparação global”.



É o momento do professor, sem pôr de lado as atividades anteriores, criar ou aproveitar momentos destinados a estruturar vivências, convidar os alunos a expressá-las, aproveitar desses relatos a frase que traduza a ação marcante dessa vivência e que regista no quadro, em papel cenário ou em tiras de cartolina. É mais um encontro que a criança realiza com a expressão simbólica, acrescentando a outros efetuados antes da entrada na escola ou mesmo já na própria sala de aula. Aqui o aluno começa a compreender que aquilo que ele diz pode ser registado e visualizado pelos companheiros, que há uma relação entre o que ele diz e aquilo que o professor desenha no quadro. Por isso, numa primeira fase desta etapa, o professor deve preocupar-se mais em escolher frases com sentido, frases em que exista um acordo claro entre o significado e o significante, do que com a importância dessas frases para uma utilização posterior. Estas frases registadas vão sendo substituídas por outras que vão surgindo. As expostas em tiras de cartolina não podem ser levadas para casa por todos os alunos, daí surgindo a necessidade do aparecimento do livro do aluno. Do trabalho com estas frases, diversificado de professor para professor e de turma para turma, vai nascendo a capacidade de o aluno reconhecer a mesma palavra em frases diferentes e de utilizar palavras de diversas frases para construir frases novas. Estamos, assim, na etapa das “aquisições globais” propriamente dita e que podemos resumir no seguinte esquema:



**Figura 22** – A etapa das aquisições globais.

A palavra “leitura” surge entre aspas uma vez que não se trata de uma verdadeira leitura, mas apenas da pronúncia de uma frase já conhecida da autoria de um aluno, repetida e visualizada por outros.

### 3.ª etapa

#### • Exploração do material adquirido

É a altura do professor, utilizando as frases trabalhadas nas duas etapas anteriores, começar por aquelas que mais marcaram a turma, pelas que foram assimiladas melhor, para que, através de exercícios de observação atenta, os alunos descubram nelas elementos comuns (palavras) e os utilizem na construção de novas frases, em exercícios estruturais de substituição de alguns elementos de uma frase por elementos de outras frases ou sugeridos pelos alunos, multiplicando, assim, as oportunidades de leitura. Frases do tipo “*O João ofereceu uma flor à professora.*” podem propiciar um convite para uma nova visualização e mais completa assimilação dos nomes dos companheiros.

<b>O João</b>	<b>deu uma flor</b>	<b>ao irmão.</b>
<b>A Maria</b>	<b>ofereceu um bolo</b>	<b>à professora.</b>
<b>O Francisco</b>	<b>viu a bola</b>	<b>do Pedro.</b>

Este tipo de atividade, a que os alunos aderem com interesse, permite trabalhar a função dos diversos grupos na frase de um modo empírico e lúdico. A troca do sujeito da frase que passa a complemento indireto e a passagem do complemento indireto a sujeito permite aos alunos construir e lerem novas frases sem que haja necessidade de acrescentar a qualquer delas, elementos novos (palavras novas). A frase “*A Maria ofereceu um bolo à professora.*” transformar-se-ia numa frase nova, com os mesmos elementos, mas com um sentido completamente diferente: “*A professora ofereceu um bolo à Maria.*”.

Exercícios variados de interpretação, de introdução da negativa, a substituição do nome pelo pronome ou vice-versa, do uso do singular e do plural, o recurso à pergunta/resposta permitem aos alunos uma utilização diversificada do material até essa altura recolhido e o contacto com as primeiras regras gramaticais sem necessidade de as memorizarem.

É importante realçar que a aprendizagem global da leitura e da escrita é essencialmente ação:

- ✓ quando o aluno descobre “símbolos-mensagem” no meio que o rodeia;
- ✓ quando fala sobre eles, isto é, quando comunica a sua interpretação da mensagem que ele julga transmitir;
- ✓ quando, só ou em grupo, observa atentamente objetos e gravuras;

- ✓ quando expressa oralmente a sua opinião sobre o observado;
- ✓ quando mima algo que lhe tenha captado a atenção ou observa outras mímicas, procurando compreender e interpretar a ação mimada;
- ✓ quando canta uma canção que contém a frase ou expressa o sentido da frase selecionada;
- ✓ quando observa o professor a colar gravuras, frases e a registrar no quadro ou no painel a “frase significativa”;
- ✓ quando cola a gravura e a frase no caderno e a ilustra;
- ✓ quando, em movimento pela sala, com uma palavra da frase colada no peito, “escuta” o professor ou os companheiros e se desloca para junto do quadro e se coloca debaixo da palavra correspondente à que transporta (associando a audição à visualização e adquirindo a noção de progressão esquerda-direita).

## 4.ª etapa

- Fase de análise e leitura de palavras novas

É fundamental que, tanto nesta etapa como nas anteriores, as frases sejam trabalhadas em muitas atividades que conduzam a uma clara e correta compreensão do sentido, contribuindo para que, na fase seguinte, quando os alunos se deparam com a necessidade de lerem palavras já conhecidas mas isoladas da frase, as leiam com mais facilidade, porque sabem bem o que significam, e não lhes atribuam significação deturpada.

Não é fácil a alunos destas idades, sem muitos e variados exercícios, fazerem a separação do “sujeito” que pratica uma ação da “ação praticada”.

Por outro lado, por vezes inconscientemente são propostas aos alunos atividades que contêm dificuldades escondidas, como por exemplo: *Numa atitude bem intencionada e com o objetivo de caminhar para uma estruturação, a professora sugere ao aluno que substitua a palavra “eu” por aquela que estava a substituir. O nome “Pedro” apareceu no quadro sem dificuldade, mas a mudança da forma verbal “dei” para “deu” já não foi tão fácil assim. É que “eu”, “Pedro” e a pessoa que estava a escrever eram a mesma pessoa.*

Ao professor compete estar atento a todas as dificuldades levantadas pelos alunos, descobrir os seus interesses e criar um ambiente acolhedor e alegre, pois o aluno está envolvido numa aprendizagem pela descoberta. É um método que exige dinamismo, empenho e um espírito aberto.

---

## Capítulo 12. Operacionalização dos métodos

### 12.1. Método sintético

a) Começa-se pela apresentação de uma gravura cujo nome comece pela vogal que se pretende ensinar:

“Isabel” para a vogal “i”

“urso” para a vogal “u”

“ovo” para a vogal “o”

“Ana” para a vogal “a”

“égua” para a vogal “e”.

b) Apresentação do fonema correspondente.

c) Apresentação do grafema correspondente.

d) Associação de vogais para apresentação dos primeiros ditongos e algumas palavras: “ai”, “ia”, “ui”, “ei”, “eia”.

e) Apresentação das consoantes, uma a uma, começando pelas de mais simples traçado, procurando distanciar no tempo a apresentação de consoantes com sons muito idênticos.

f) Associação consoante-vogal de modo a se formarem as primeiras sílabas: “pa”, “ti”, “mo”.

g) Associação das sílabas para formação de palavras a cujo sentido os alunos só têm acesso depois de oralizadas.

h) Terminada a apresentação das vogais e consoantes, aparece o alfabeto para ser memorizado e inúmeras vezes copiado, sempre no final de cada cópia ou ditado.

i) Leituras frequentes e repetitivas, treinando a decifração.

**O ensino da iniciação da leitura pelo método sintético pode caracterizar-se como expositivo, orientado essencialmente pelo professor e coletivo, uma vez que é dirigido, ao mesmo tempo, a todos os alunos da turma ou a todos os alunos do mesmo nível.**



## 12.2. Método analítico ou global

Dado que o princípio deste método é a apreensão/construção de sentido e o processo da gradual descoberta por parte dos alunos, ao professor e alunos. Assim apresentam-se várias hipóteses de trabalho surgidas do respeito por algumas atividades fundamentais:

- ✓ ao aluno deve ser dada oportunidade de falar para, pouco a pouco, falar corretamente [libertar e estruturar a “palavra” (texto oral)];
- ✓ ao aluno deve ser facultado o maior número possível de contactos com a realidade para ele descobrir o maior número possível de símbolos nela existentes e interpretar (ler) a mensagem que eles transmitem (sinais de trânsito, sinais de perigo, nomes de lojas e instituições existentes na localidade, ...). Assim, despertam o interesse dos alunos: os passeios pela localidade à descoberta da realidade e de símbolos por ela dispersos; o livro A ou B que tiveram oportunidade de manusear na biblioteca; um fenómeno ocorrido para cuja interpretação pedem a ajuda do professor; o momento particularmente feliz do clube da localidade onde vive devido aos êxitos desportivos.

Cada um destes momentos ou outros que despertem o interesse dos alunos podem constituir-se em centros geradores de algumas frases ou pequenos textos que o professor aproveita para proposta de trabalho na área de iniciação da leitura. Não esquecer que todos os momentos são oportunos para o aluno “libertar a palavra” mesmo aqueles em que ele fala sobre as aprendizagens estruturadas em momentos anteriores.

Ao aluno deve ser concedido tempo suficiente para que na pequena biblioteca da sala de aula ou da escola manuseie livros, gravuras e textos sobre os quais vai expressar as suas opiniões.

Na escola devem ser criadas condições para que o aluno se expresse através de técnicas e materiais diversificados: barro, pintura, areia, tecelagem, dramatização, etc. - as emoções resultantes das vivências anteriores.

**A aprendizagem da leitura pelo método global reveste-se de características que contemplam uma aprendizagem individualizada, um trabalho alternado com o grande grupo-turma e pequenos grupos e o respeito pelo ritmo de trabalho e pela aprendizagem dos alunos.**

### 12.3. Método analítico-sintético

- ✓ Inicia-se pela apresentação de uma gravura sugestiva.
- ✓ Observa-se a gravura, realçando as ações nela representadas e a figura principal com o nome.
- ✓ Segue-se a apresentação da palavra que o professor escreve no quadro e numa tira de cartolina com a qual legenda a gravura. Afixação da gravura e legenda no painel expositor dedicado à Língua Portuguesa.
- ✓ Depois faz-se a decomposição da palavra em sílabas, primeiro oralmente e depois por escrito; a decomposição da sílaba, oralmente, em fonemas e, por escrito, em grafemas.
- ✓ De seguida associam-se os fonemas e grafemas aprendidos em sílabas.

Por último juntam-se as sílabas, formando novas palavras.

Este método pode ser praticado segundo duas variantes.

- A)** apresentação e análise de palavra a palavra, para identificação dos fonemas/grafemas, um a um;
- B)** apresentação de quatro ou cinco palavras, formadas por sílabas comuns, para que, após um trabalho de associação gravura/palavra e palavra/gravura, os alunos descubram sílabas e fonemas/grafemas comuns.

Como vemos, **o método analítico-sintético começa por apresentar aos alunos unidades com sentido – palavra com gravura de suporte, mas procura descer mais ou menos rapidamente ao grafema para que os alunos, pela associação dos grafemas, formem novas palavras – decifração de palavras com sentido.**

Parece importante proceder, agora, a uma análise das atitudes a assumir pelo professor durante a aplicação de cada um dos métodos e dos comportamentos dos alunos nos diversos processos de aprendizagem da leitura.

---

### **Capítulo 13. Atitudes do professor e dos alunos em cada método**

### 13.1. Métodos ou processos centrados na decifração

Assim, nos métodos ou processos centrados na decifração:

O **professor** sabe sempre o que vai ensinar: o manual indica-lhe a sequência das lições; é diretivo – informa, apresenta as letras e conduz os alunos a usarem certos materiais; expõe a matéria; provoca repetições frequentes; avalia, fazendo o aluno ler; corrige o aluno, sempre que necessário.

O **aluno** esforça-se por aprender o que o professor lhe ensina: ouve, olha, está atento; aprende por repetição; desenvolve automatismos pelo treino frequente; muitas vezes, só bastante mais tarde compreende o que “leu”; é um decifrador que, progressivamente, se vai transformando num aprendiz-leitor e só mais tarde, quando tiver acesso ao sentido, se transforma num leitor.

### 13.2. Métodos ou processos centrados na decifração e apreensão do sentido

O **professor** cria, na sala de aula, condições materiais e afetivas para que o aluno não se iniba de falar; estimula o aluno, ajudando-o, questionando-o e esclarecendo-o; informa, propondo aos alunos aprendizagens dentro da sua capacidade de compreensão - unidade de aprendizagem com sentido; não corrige por corrigir, mas sugere pistas alternativas de pesquisa; procede como se ele próprio fosse um aprendiz; favorece a solidariedade entre os alunos, transformando a sala de aula numa “oficina de aprendizagem da leitura”; diversifica as propostas de trabalho.

O **aluno** não aprende apenas porque o professor lhe ensina, faz a sua aprendizagem pessoal; cria os próprios textos de leitura; agrupa palavras pelo que têm de comum, formando classes; à partida, aprende com mais facilidade, uma vez que compreende; recorta, cola, compõe e decompõe palavras e frases; joga com o material de leitura; é um explorador da leitura; é um verdadeiro leitor porque, logo de início, compreende o que lê, apropriando-se da mensagem que lhe é transmitida.

### **13.3. Métodos ou processos centrados na construção do sentido**

O **professor** tem as atitudes apontadas no método imediatamente anterior e além disso, ainda procede como se os alunos já soubessem ler (os alunos identificam as mensagens que lhes são transmitidas pelos códigos diversos espalhados pela localidade); oferece ao aluno muitas oportunidades de leitura (gravuras de livros, banda desenhada, etiquetas progressivamente afixadas na sala de aula); apercebe-se das dificuldades de cada aluno e estimula-o; apercebe-se dos interesses (mutáveis e, por vezes, pouco duradouros) do aluno e centra neles as propostas de leitura.

O **aluno** manipula e explora os materiais de leitura que o professor coloca à sua disposição; joga com gravuras, frases e palavras; aprende por tentativas; confronta os resultados do seu trabalho com os dos companheiros e solicita a opinião do professor; compreende o que lê; aprende o valor do trabalho pessoal; adquire o gosto pela leitura; vai, pouco a pouco, ganhando autonomia e liderança nas atividades de leitura.

### **13.4. Mais do que um método! Qual escolher? Qual o melhor?**

Analizados que foram os diversos métodos, parece-nos relevante que se façam algumas observações e análises com o objetivo de provocar mais um pouco de reflexão.

#### **1. Métodos que privilegiam a decifração**

Como é que os alunos passam da fase de “decifradores” à fase de “leitores”, progressiva ou repentinamente? Saberão eles ler, isto é, comunicar? Os ritmos individuais serão compatíveis com as regras e os tempos impostos por estes métodos?

#### **2. Métodos que privilegiam a decifração e o sentido**

O que compreendem os alunos? Que textos preferem? Recolhidos no meio? Produzidos por eles próprios? Ditados pelo professor ou transcritos por ele?

#### **3. Métodos que privilegiam a construção do sentido**

Os alunos reconhecerão todas as palavras com a mesma facilidade (tão facilmente os verbos como os nomes ou as partículas de ligação)? Quais são as suas exigências para que um “texto” seja fácil de ler? (os textos apresentam-se, muitas vezes, cortados em

partes e onde eles menos esperam). E as palavras desconhecidas como são que eles as aprendem? - Pelo contexto semântico? - Pela decifração?

**O melhor método de leitura será aquele que acarretar menos dificuldades, que vai ao encontro das carências e necessidades de cada um e que sustenta um fio condutor durante a aprendizagem.**

Não podemos correr o risco de afirmar que este ou aquele método é o ideal ou o que resulta melhor. Isto porque o termo “melhor” é subjetivo e gera incerteza. **Todos os métodos são bons desde que se encaixem ou ajustem ao caso particular de cada aluno.**

O insucesso dos alunos não está, muitas vezes, nos métodos de leitura e escrita que se utilizam com eles, mas na atitude e postura assumidas pelo docente.

Deste modo, cada docente deve optar conscientemente pelo método que mais se coaduna com as suas características e que mais facilmente responda às necessidades dos alunos que vão aprender a ler e a escrever, medindo o impacto que a metodologia usada e respetivo ensino pressupõem sobre os alunos e reacomodando o método às suas exigências e especificidades, caso seja necessário.

**Em conclusão... Sem dúvida alguma que, mais do que o método, o que importa é o autoconceito do professor e a consciência dos caminhos pedagógicos que segue para que mais facilmente possa dar resposta às necessidades dos seus alunos. Cada um destes é uno e distinto no seu carácter, temperamento e na sua aptidão para a aprendizagem. Temos que analisar, estudar e conhecer cada aluno singular e adaptar a nossa conduta às suas características próprias.**

### 13.5. O que deverá o professor fazer?

- ✓ Seguir o ecletismo (liberdade de escolha) do acaso e aproveitar-se dos diversos métodos sem ter em conta a lógica de cada um?
- ✓ Respeitar a doutrina rígida de cada um dos métodos, sem ter em conta as reações dos alunos?
- ✓ Conhecer o método que aplica, mas, por vezes, deve utilizar práticas “emprestadas” por outros métodos, para satisfazer as necessidades de alguns alunos ou em situações pontuais?

- O **melhor método**: é aquele que se mostrar mais eficiente e rápido na aprendizagem e que originar menos dificuldades. Em suma, o que levar o aluno a atingir os objetivos, sem problema e sem grande esforço do professor.

Todavia, de todos os métodos supracitados e não querendo colocar nenhum de parte parece-nos identificar mais com a metodologia Jean-qui-Rit por ser aquela que capta mais a criança através da utilização do gesto e do ritmo para chegar facilmente à leitura, à escrita e a uma ortografia correta. Este conjunto de meios ou técnicas assegura o desenvolvimento total da criança. Somente uma pedagogia ativa fornecida por esta metodologia se torna eficaz para a aprendizagem do aluno. Aliás, utilizar e disciplinar o movimento pelo ritmo para ensinar a leitura, a escrita e a ortografia, é dar aos métodos habituais o que lhe falta. Graças ao gesto, toda a turma progride e já não existem os piores alunos; há alegria estampada no rosto de cada criança e a disciplina reina graças ao canto, à organização e à observação.

Assim, por ser aquele com que nos identificamos iremos, de seguida, analisá-lo em pormenor.

---

**Capítulo 14. Os Meios Educativos *Jean-Qui-Rit***



## Capítulo 14. Os Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*

Visto que a escola desempenha um papel importante no desenvolvimento integral das crianças na formação de comportamentos, atitudes e aquisição de valores, no desenvolvimento de capacidades e aptidões, bem como na estruturação da personalidade, esta torna-se imprescindível na aprendizagem e no desenvolvimento da leitura e da escrita.

No sentido de complementar as ideias apresentadas anteriormente é necessário reconhecer o verdadeiro valor da leitura e da escrita. Na perspetiva de Brigitte Lemaire (1990) ler é:

“uma conduta que se inscreve num universo orientado. A palavra desenrola-se no tempo e desaparece, a escrita tem por suporte o espaço que a conserva. A cadeia gráfica, para o leitor português, é a transcrição no espaço, da esquerda para a direita e de cima para baixo, de uma cadeia sonora que se desenrola no tempo. Para ler, a criança deve seguir com os olhos a cadeia gráfica (...). Escrever é traduzir, em signos gráficos, a cadeia sonora.”

Deste modo encontramos na criança uma boa estruturação do espaço-tempo e condutas perceptivas eficazes.

O leitor aprendiz precisa de um bom equipamento sensorial e verbal: da vista, do ouvido e do aparelho fonador, ou seja, necessita de ver, ouvir e articular bem. Necessita de ver bem para conseguir distinguir os signos gráficos próximos que se diferenciam apenas pela sua orientação no espaço (por exemplo, as letras p, d, b, q). Necessita de ouvir bem para conseguir distinguir os dois fonemas vizinhos p e b que somente se diferem pela sua sonoridade. Torna-se importante ensinar a criança a escutar bem porque a voz só produz o que o ouvido capta. Necessita de articular bem e dominar o aparelho fonador em conformidade com a audição, pois não se pode desprezar o papel deste sentido na aprendizagem verbal e nos exercícios articulatórios.

As aulas modernas levantam novos problemas: aumento dos efetivos, falta de professores, locais demasiado exíguos, crianças irrequietas... Só uma pedagogia ativa e realista é eficaz.

Dizer à criança “está quieto” é ir contra a sua natureza. Utilizar o movimento e discipliná-lo pelo ritmo para ensinar a leitura, a escrita e a ortografia é trazer os meios atuais que lhes falta.

## **I – Leitura**

A “fonomímica” propõe um gesto para o estudo de cada letra ou som. Este gesto serve de apoio e utiliza uma memória suplementar – a “memória motriz”. Fonte de vida e de atividade no início do estudo da leitura, o gesto desaparece a partir do momento em que as letras e os sons estão formados nas memórias visual e auditiva.

## **II – Escrita**

Através do gesto, ritmo e canto, a vista segue a forma da letra, o ouvido grava a explicação, o gesto põe em atividade a motricidade, o ritmo regula o movimento e o canto acompanha o traçado que é feito no ar e sobre a secretária/mesa.

## **III – Ditado**

O gesto é o meio de controlo perfeito que permite à criança encontrar o som exato ou a ordem das letras na palavra. A ortografia fixa-se assim muito melhor, graças ao gesto. O ditado é o jogo preferido das crianças.

## **IV – Formação através do gesto e do ritmo**

Em cada dia, 15 minutos de “canto e gestos” permitem às crianças adquirir o domínio do gesto e do ritmo e empregá-los com um à vontade e leveza durante a aula. Esta técnica “gestual e rítmica” é intitulada “*Jean-Qui-Rit*” porque a criança trabalha, canta e descontrai.

Com a utilização desta metodologia de leitura e escrita, os resultados são notáveis: graças ao gesto, toda a turma acompanha, já não há alunos com dificuldades; graças ao ritmo, as turmas de 50 a 60 alunos tomam-se possíveis; graças ao canto, a alegria e a disciplina reinam. A aprendizagem da leitura e da escrita é feita em quatro meses... as bases são sólidas.

### **14.1. O que são?**

Os Meios Educativos *Jean-Qui-Rit* são uma **metodologia auxiliar do método sintético**. Porém, podem também ser considerados um método dependendo do seu aprofundamento. É uma **metodologia fonomímica**, cuja preocupação é a de estabelecer um sentido real para cada associação som-letra, o que dispensa qualquer raciocínio. Os Meios Educativos *Jean-Qui-Rit* são mais do que um método. Trata-se de **um conjunto de meios** que se têm

revelado de grande eficácia e que **englobam o gesto, o ritmo, o canto e o desenho para chegar à leitura, à escrita e à ortografia.**

Os exercícios gestuais captam a atenção da criança e apelam aos diversos sentidos para os educar: **a vista olha/vê, o gesto age/trabalha, o ouvido ouve/escuta, o ritmo ordena os gestos, a linguagem e a voz permitem a articulação e o canto.** Este conjunto assegura o desenvolvimento total da criança em “corpo e espírito”.

A fonomímica propõe **um gesto para cada fonema e cada som**, este gesto serve de apoio e utiliza uma memória suplementária: é a **memória motora** (memórias necessárias antes: visual e auditiva).

O gesto desaparece quando as letras e os sons estão devidamente estabilizados na **memória visual** e na **memória auditiva**.

Em cada dia, **quinze minutos de canções e gestos** permitem às crianças adquirir o seu domínio do gesto.

**Este conjunto de meios educativos faz aprender todas as crianças inclusivamente muitas das que são portadoras de Necessidades Educativas Especiais e aquelas que possuem acentuadas dificuldades de aprendizagem, como testemunhamos.**

Na operacionalização descobriremos que através desta metodologia o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, preponderantes no sucesso pessoal e social do aluno, irá ter grande eficácia, pois vai ao encontro dos seus interesses, das suas aspirações e necessidades, tendo em consideração a sua psicologia.

**Esta metodologia parte da aula completa de canto, gesto e ritmo, passa pela audição e aprendizagem de uma breve história contextualizada no ser da criança e chega à sílaba, daí não poder considerar-se um método sintético, mas sim global** (parte do todo para a parte).

O gesto funciona como um suporte lúdico querido pela criança e que a faz aberta, feliz e atenta a toda a aprendizagem, pelo que a mesma se torna sentida, vivida e marcante na sua vida, pois jamais a esquecerá.

Uma aula começa pelo **“Jogo do silêncio”** em que a criança **aprende a escutar, a autocontrolar-se, a autodominar-se, a concentrar-se e a interiorizar “regras de ouro”** para toda a sua vida. Toda a espiritualidade que o clima do jogo do silêncio proporciona torna-a meiga, serena, calma, sensível, feliz e disciplinada; continua com o **canto, o gesto** e o **ritmo** que fazem com que a criança adquira todos os pré-requisitos à aprendizagem;

de seguida há a **audição da história**, a **sua compreensão**, o **alargamento de vocabulário** e, conseqüentemente, uma **capacidade de linguística grande**.

A aula termina com a **fase da escrita** em que a criança, com rigor e critério, **aprende a escrever dentro de todos os parâmetros didático-pedagógicos**.

Com esta orientação, brincando a criança prepara-se para vir a ser um(a) aluno(a) feliz, cuja aprendizagem entra na sua vida com naturalidade e de uma forma apetecida porque se baseia e se enquadra no seu mundo infantil, onde o jogo lúdico e a alegria de cantar e dançar a faz aprender.

#### **14.2. Como nasceram?**

Desde sempre, os povos transmitiram entre si a sua cultura por palavras ensinada em conjunto e fundamentada no ritmo.

Na Judeia, por exemplo, as crianças aprendiam cantando os salmos e dançavam-nos por volta dos 12 anos. Desta idade até à idade adulta iam à sinagoga para discutir e aprofundar todas as coisas que ouviam.

As crianças, nos dias de hoje, inventam nomes ou frases (lengalengas) e cantam-nas juntas.

No séc. XV deu-se a grande descoberta de Gutenberg: a imprensa. Assim abriram-se as primeiras escolas para ensinar o que vinha escrito nos livros. O ensino era individual, longo e cansativo.

No século seguinte, S. João Baptista de La Salle organizou o ensino coletivo quando ensinava os adolescentes e as crianças que andavam na rua. Utilizou um método que se apoia no sentido visual e auditivo. Os resultados eram bons, mas faltava alguma coisa para o ensino das crianças.

Nos dias de hoje, os Meios Educativos proporcionam o que falta aos métodos antigos: o movimento e a individualização. Com os Meios Educativos, o ensino é simultaneamente coletivo e individualizado.

No ensino coletivo, que engloba os aspetos visual, auditivo, gestual, ritmado e cantado, todos escutam e aprendem em grupo.

No ensino individualizado, cada um assimila o seu próprio ritmo, podendo controlar-se e ser controlado.

**Os três elementos essenciais dos Meios Educativos são o gesto, o ritmo e o canto.**

Na **formação do gesto e do ritmo (canto e gesto): a psicomotricidade** dever-se-á ocupar 15 minutos, todos os dias, para o **desenvolvimento da acuidade sensorial** e da **educação do movimento e do gesto**.

Na aprendizagem da leitura inicial, a criança utiliza **o gesto para o estudo dos fonemas – a fonomímica (a criança olha, ouve e faz o gesto)** – para aprender a ler. O gesto é como um bastão que a ajuda a caminhar, desaparecendo logo que as memórias auditiva e visual estão formadas.

No ditado, o gesto é também um precioso auxiliar. A criança escuta o que o professor diz, faz os gestos e escreve.

Na escrita, a criança utiliza o gesto, o ritmo e o canto para aprender a forma de cada letra.

Desta forma, **quando a criança faz um gesto, ela descontrai-se; quando a criança ritma, ela disciplina-se; quando a criança canta, ela expande-se** (cf. Lemaire, 1990).

Podemos afirmar que o gesto, o ritmo e o canto oferecem à criança uma atmosfera de trabalho agradável, motivadora, interessante e cativante, mas também exigente, rigorosa e consciente.

O 1.º ano de escolaridade é o ano mais importante na vida de uma criança porque os hábitos de trabalho e de reflexão que se adquirem nesta idade permanecem para sempre. Além disso é um ano fundamental em que a criança aprende a ler e a escrever. É neste ano que se tenta despertar o gosto da criança pela leitura e escrita.

**A metodologia Jean-Qui-Rit nasceu em França, em 1954**, passando a ser conhecida por outros países: na Bélgica em 1959; na África em 1960; **em Portugal em 1972**; no Canadá em 1974 e nas Antilhas em 1979. Esta metodologia encontra-se traduzida e adaptada em três línguas diferentes.

Após diversos anos de procura, investigação e reflexão, a **autora Brigitte Lemaire (1990)**, através do gesto e do ritmo, procurou a participação de todas as crianças nos seus exercícios de aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, os Meios Educativos *Jean-Qui-Rit* são um conjunto de meios que **utilizam o gesto, o ritmo e o canto. É um método que desenvolve na criança três tipos de memória: a memória visual, a memória auditiva e a memória motora, gestual ou quinestésica.**

Os Meios Educativos *Jean-Qui-Rit* são fruto da experiência e da reflexão. Queremos com isto dizer que, todos os exercícios Jean-Qui-Rit que atualmente são aplicados no ensino da leitura e da escrita foram previamente experimentados com alunos de 6 anos de idade.

Assim sendo, temos que ter em conta que a criança quando entra na escola possui uma grande riqueza interior, cabendo ao professor utilizar todas as suas forças vivas próprias da idade: o gesto, o ritmo e o canto.

Em 1559, cerca de 30 professoras primárias do 1.º ano e do Jardim de Infância introduziram em Bruxelas, sob a direção da autora Maria Brigitte Lemaire, os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”, ao serviço de um método gestual de leitura e de escrita.

Desde esse dia, a cada novo ano escolar, centenas de professores do 1.º ano de escolaridade surpreenderam milhares de pais devido ao emprego de pequenos gestos.

Mas cada voz, uma certa incredulidade substitui o entusiasmo: todas as crianças leem e articulam corretamente, a sua escrita é um modelo, nenhum candidato à leitura é deixado de fora, nada de disléxicos, nada de mártires.

Durante 5 anos, de 1963 a 1968, o Senhor André Dehant, doutorado em Ciências da Educação, segue em colaboração com o laboratório de pedagogia experimental da Universidade de Louvam, a exploração dos resultados dos diferentes métodos de aprendizagem da leitura adotados atualmente e particularmente os *Meios Educativos Jean-Qui-Rit* que trouxeram sucesso primeiramente na França e de seguida, na Bélgica.

Os resultados dos métodos gestuais ultrapassam de longe todas as esperanças. Introduzidos desde o Jardim de Infância - aumenta consideravelmente as hipóteses de sucesso - **o gesto e o ritmo ajudam** eficazmente a criança a elaborar o seu **esquema corporal**, a **estruturar** o seu **espaço**, a amadurecer a sua **lateralidade**: o canhoto torna-se seguro de si próprio, o destro confirma a sua segurança.

Não desordenamos, não saltamos, não confundimos nem adivinhamos. **Para o indeciso, o gesto associado à grafia, ao som, é um apoio que dá segurança.**

A pesquisa do Sr. Dehant é formal: no fim do 1.º ano, os métodos gestuais são significativamente melhores.

Utilizada como instrumento para decifrar e descobrir o segredo da floresta das palavras, a mão facilita a compreensão que é o objetivo da leitura.

No fim do 3.º ano, as provas de “decifração” e de “compreensão” permitem concluir acerca da superioridade estatisticamente significativa de todos os métodos em relação ao método

global. A “**velocidade**” é maior... O melhor tempo foi obtido pelas turmas submetidas ao método *Jean-Qui-Rit*. **O elemento rítmico joga a favor da mímica**. Sente-se nitidamente a influência benéfica no início da leitura devido aos exercícios prévios de ritmo que as crianças fazem ao longo da pré-escola e que continuam a fazer no 1.º ano. A **expressividade da leitura é de um nível superior** e estatisticamente significativo.

Concluindo, **os métodos gestuais permitem uma aquisição mais rápida e mais estável dos mecanismos de base. Os Meios Educativos *Jean-Qui-Rit* permitem uma outra vantagem: uma leitura mais fluente e corrente, desde o início e também mais ritmada.**

Estas conclusões põem-nos à vontade para prefaciá-lo e encorajar os professores do 1.º ano e de Educação Especial e todas as Educadoras de Infância que procuram equipar cada aluno de gestos e ritmos que o ajudarão a dominar com segurança no espaço e no tempo, estes pequenos signos desenhados que correm ao longo das linhas, carregados de sentido, emoções e verdades, que lhes falarão ao espírito e ao coração.

Presentemente, os Meios Educativos *Jean-Qui-Rit* são conhecidos em muitos países.

### **14.3. Bases para a aprendizagem do ler e do escrever**

Com este método, nunca se faz um exercício só por fazer. Todos os exercícios têm uma função.

As crianças ao entrarem para a escola têm uma maturidade a adquirir. **Antes de ensinar é preciso educá-las.** Esta primeira base da educação é a **educação de todos os sentidos** (visão, audição, fala/linguagem, movimento, gesto e ritmo) para se abrirem ao conhecimento do mundo, para as ensinar a desenvolvê-los, a utilizá-los, para os dominar e tê-los sob controle da mente.

**Os sentidos são “a porta da mente e oferecem conteúdo ao processo de pensar.”**(Lemaire, 1990)

### 14.3.1. Educação do sentido visual

A criança olha, vê, temos de a ensinar a ver, a observar o real tal como ele é, a tomar consciência com os seus próprios olhos da realidade que a rodeia, fazendo-a prestar atenção aos pormenores, aos detalhes que a cerca. É importante conduzir a atenção da criança para a observação do visual, do que é real em vez de imagens, pois a imagem é uma representação, uma convenção.

A este propósito Piaget (s/ data) no livro “O pensamento e a linguagem da criança” apresenta um exemplo acerca do que foi dito acima, explicando-nos que a figura/ o desenho de uma flor e de um pato que reconhecemos como representando uma flor ou um pato são convenções ou representações e não podem substituir os verdadeiros seres de observação real: uma verdadeira flor com as suas cores, aroma e textura ou um pato com a sua vida, movimentos, cheiro, as formas do seu corpo, o macio das suas pernas (cf. Lemaire, 1990).

Assim sendo, a imagem é algo artificial que só deve ser aplicada em situações onde a realidade é impossível. Enquanto a imagem promove somente o sentido da visão; o real estimula outros sentidos bem como a inteligência. Além disso, tudo aquilo que é vivido, que se vê com os nossos próprios olhos fica-nos gravado mais facilmente na mente.

**A educação do campo visual é muito importante para a leitura, para que a criança distinga a diferença gráfica entre as letras: b + d; m + n; p + q.**

### 14.3.2. Educação do sentido auditivo

A criança ouve, mas temos de a **ensinar a escutar, a prestar atenção ao que ouve, a perceber o que ouve, a dominar o sentido auditivo.**

Assim, os Meios *Jean-Qui-Rit* desenvolvem essa capacidade através da **música**, do **silêncio** e de **exercícios vocais**.

A música cativa a atenção da criança, desenvolve o seu sentido auditivo e o saber escutar.

A lição do silêncio consiste em pedir às crianças que façam silêncio durante um minuto e escutem todos os ruídos que consigam ouvir. Este exercício educa o ouvido da criança.

Os exercícios vocais têm como função a educação do sentido auditivo. É muito importante que, na leitura oral, a criança não confunda os sons vizinhos: p - b; f - v; t - d; etc.



### 14.3.3. Educação da fala e desenvolvimento da linguagem (voz)

A criança fala, logo temos de desenvolver a sua linguagem. Neste sentido é preciso aumentar o seu vocabulário e treiná-la a construir frases. A educação da fala exige treino da articulação, da pronúncia e a boa ortografia. A criança deve procurar falar de forma correta, parar e repetir as palavras sempre que não sejam bem pronunciadas, conseguir ler facilmente e escrever sem erros.

Portanto, **para o desenvolvimento da linguagem, a educação e a correção da fala** há necessidade de **implementar canções e poesias**. Isto porque, por um lado as poesias trazem **vocabulário novo** e ajudam a criança a treinar a sua **pronúncia**. Por outro lado, a criança fixa a poesia com facilidade. Além disso, **as canções aumentam e desenvolvem o vocabulário** e a **estrutura das frases** das crianças e **exercitam** a sua **memória**. Através do canto, a criança pronuncia melhor as palavras devido ao ritmo e à melodia.

Contudo, o ensino de canções é fundamental porque desenvolvem-lhes a memória e a linguagem.

### 14.3.4. Educação do movimento e do gesto

A criança nasce, cresce e tem necessidade de se mexer, gosta de se movimentar. O professor deve usar **exercícios gestuais** que ajudam a criança a **conhecer o seu próprio corpo (os seus braços, as suas mãos)**, o seu **esquema corporal**, e a **ordenar e dominar os seus movimentos**. A criança tem que conhecer e aprender a **lateralizar**, isto é, descobrir qual o braço que prefere (o esquerdo ou o direito) para a aprendizagem da escrita.

A educação do gesto é muito importante para a escrita, pois consegue o relaxamento dos músculos, do braço, da mão e dos dedos.

Para que a criança consiga controlar e dominar os seus movimentos, ela necessita de praticar **exercícios de orientação**, quer no plano vertical quer no plano horizontal.

Para Lemaire (1990), a escrita consiste numa sucessão de movimentos coordenados e descontraídos e passa-se, em geral, no plano horizontal.

Partindo desta análise deve-se conduzir a criança a descobrir, aprender e coordenar esses movimentos. Primeiramente, a criança deve trabalhar no espaço, de pé, com todo o braço,

no plano vertical. De seguida deve trabalhar na mesa, com a mão e os dedos, sentada, no plano horizontal.

No que concerne à aprendizagem da escrita, a autora refere que esta “em tamanho cursivo normal, depende da maturação psicológica da mão e dos dedos, ou seja, do processo de mielinização das cartilagens e ossos, e da coordenação das pequenas juntas e dos pequenos músculos” (Ibidem).

#### **14.3.5. O ritmo**

É extremamente difícil definir o conceito de ritmo. No entanto, segundo Lemaire (1990), o ritmo é vida.

Por seu turno, Platão (séc.V A.C. cit. por Lemaire, 1990) complementa a ideia anterior referindo que o ritmo é a “ordenação do movimento”.

Por seu lado, S. Agostinho (séc.V D.C. cit. por Lemaire, 1990) acrescenta ainda que o ritmo é a “arte dos belos movimentos”.

Assim, seguindo esta linha de pensamento, **o ritmo é um movimento ordenado**. O ritmo é universal. Todo o universo é ritmado: o ritmo dos astros, o ritmo dos dias – luz e noite, o ritmo das estações do ano, o ritmo do mar – o movimento/fluxo e refluxo, o ritmo das ondas – movimento e repouso (vão e vêm), o ciclo da vida – os animais e as plantas nascem, crescem e morrem, mas nós mesmos também somos ritmados: o nosso coração bate ritmicamente, a nossa respiração é ritmada: inspiração e expiração, a nossa marcha é ritmada: levanta-se o pé, poussa-se o pé (passo).

Durante o dia a nossa respiração tem um ritmo, um movimento binário, constituído por dois elementos: o de impulso e o de repouso.

Durante a noite, quando dormimos, a nossa respiração faz se em movimento ternário: primeiro tempo - impulso, segundo e terceiro tempos – repouso.

Contudo, mediante o que foi demonstrado acima podemos observar o quanto o ritmo está associado à nossa vida física e daí percebermos o porquê dos meios *Jean-Qui-Rit* utilizarem o ritmo ao serviço do equilíbrio das crianças e de todas a suas aprendizagens.

O nosso horário de trabalho deve ser ritmado do seguinte modo: um período de movimento seguido de um período de repouso. Podemos comparar isto com o ensino *Jean-Qui-Rit*.

primeiro impulso de pé – coletivamente – dirigido – falado; segundo repouso sentados – individualmente – pessoal – silencioso.

**O ritmo é a organização dos movimentos. Todos os movimentos são ordenados e coordenados pelo ritmo.** Todos os dias se devem fazer exercícios rítmicos (cerca de 15 minutos), pois **o ritmo permite** à criança **atingir o equilíbrio, a estabilidade e a harmonia**. O ritmo normaliza os movimentos das crianças (as mais rápidas, agitadas e nervosas acalmam-se; as mais lentas, inibidas e apáticas dinamizam-se).

Em suma, os exercícios de canto e gesto *Jean-Qui-Rit* são elementos essenciais na educação da criança, pois promovem o seu desenvolvimento global:

- ✓ o gesto descontra a criança;
- ✓ o ritmo disciplina e equilibra a criança;
- ✓ o conto faz desabrochar a criança, tornando-a alegre e feliz com o seu desempenho e trabalho.

Em suma, de acordo com Lemaire (1990), a escrita é um “ato social que passa pela aprendizagem de um código, é uma série de movimentos gráficos ritmados”. Cada letra é ritmada: primeiro de impulso, segundo de repouso (exemplo: a letra u).

Os exercícios rítmicos proporcionarão a calma às crianças nervosas, de ritmo acelerado e estimulará as crianças lentas, “linfáticas”.

Assim, podemos concluir dizendo que, “o ritmo é alma do ensino”. (Lemaire, 1990). Toda a nossa vida tem ritmo: tempo de escola é ritmado para a criança de trabalho e recreio; o dia para nós é ritmado de trabalho e a noite de repouso; a semana é ritmada para nós de trabalho e o fim de semana de repouso; o ano é para nós ritmado de trabalho e as férias de repouso. A vida na terra, para nós é ritmada de trabalho e a vida do céu de repouso.

#### **14.4. Material necessário para aplicar os Meios Educativos *Jean-Qui-Rit***

É necessário pouco material: tudo reside na formação do professor, na prática do gesto.

➤ **Para a leitura:**

- ✓ não há o livro do professor: os gestos estão ao serviço do livro habitual do professor;
- ✓ mímica (32 imagens);

➤ **Para o canto:**

- ✓ O livro “cantos e gestos”. Tem 24 exercícios. Para as crianças de 5 a 7 anos.

#### 14.5. Testemunhos de pessoas que aplicaram a metodologia

- ✓ “Um método gestual, surpreendentemente eficaz para o jardim-de-infância e o curso preparatório (1.º ano)”. - P. G., Inspecteur – Bruxelles (s/data cit. por Lemaire, 1990)
- ✓ “Sem esforço, ele desenvolve nas crianças de 5 a 6 anos a linguagem graças ao canto e prepara-as para a escrita da flexibilidade dos gestos”. S. C. – Canada (s/data cit. por Lemaire, 1990)
- ✓ “O gesto dá às crianças de 6 anos uma segurança notável na leitura”. Mme L. – Paris (s/data cit. por Lemaire, 1990)
- ✓ “A leitura é expressiva desde o início graças à leitura silenciosa”. S. F. – Belgique (s/data cit. por Lemaire, 1990)
- ✓ “O ditado é o «jogo» esperado cada dia”. L. T. – Roubaix (s/data cit. por Lemaire, 1990)
- ✓ “Este ano, nenhuma reprovação”. M. D. - Le Mans (s/data cit. por Lemaire, 1990)
- ✓ “**Disléxicos? Não há!**”. E. G. – Belgique (s/data cit. por Lemaire, 1990)

#### 14.6. Testemunhos de crianças que aprenderam com o método

- ✓ Admiração: “Ah! É a letra A. Graças ao gesto, eu aprendo o som “a”, em alguns minutos. O mesmo acontece com as letras mais difíceis que antigamente exigiam semanas de aprendizagem.”
- ✓ “Escrevo primeiro uma letra grande com a minha mão, no quadro, depois contorno- -a com o meu dedo indicador, e com o giz, após o que a vou conseguir escrever sozinho”.
- ✓ “A professora dita uma palavra ou frase, ouço, faço os meus gestos com alegria e sem errar, eu escrevo no meu caderno”.
- ✓ “Sempre a cantar, eu desenho. Primeiro os pauzinhos, depois os círculos e ziguezagues.”
- ✓ “As minhas duas mãos são sábias, elas desenham e escrevem: vejam os meus cadernos!”
- ✓ “Eu trabalho a cantar. É preciso seguir o ritmo. Todo o meu corpo participa: os meus olhos, as minhas orelhas, a minha voz, as minhas mãos. Eu falo, eu leio e também aprendo muitas canções.”

“Eu leio.  
Eu escrevo.  
Eu gosto de ditados.  
Eu desenho.  
Eu canto.

Tudo isto com os Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”.

#### **14.7. Com a aplicação dos Meios Educativos *Jean-Qui-Rit...***

- ✓ A criança aprende a fazer um trabalho rigoroso e sem erros.
- ✓ Os canhotos aprendem, sem constrangimento, a servir-se da mão direita.
- ✓ O gesto é a “fada” que mantém a atenção e suscita o interesse da criança, de toda a turma.
- ✓ O gesto corresponde a uma ginástica que fortifica e equilibra as crianças.
- ✓ A atenção é igualmente captada através do quadro, desenho, ritmo e canto.
- ✓ O canto relaxa e apazigua.

#### **14.8. Psicofisiologia**

Na perspetiva de Lemaire (1990), a criança desenvolve-se em três etapas:

1.<sup>a</sup> etapa – Desde o nascimento aos 3 anos

2.<sup>a</sup> etapa – Dos 3 aos 6 anos

3.<sup>a</sup> etapa – Dos 6 anos à adolescência

##### **➤ 1.<sup>a</sup> etapa**

À nascença, a criança só tem reflexos. No entanto, ela possui já no seu interior tudo o que necessita para crescer, desenvolver-se e tornar-se num homem, num ser adulto. A pouco e pouco, todos os sentidos irão-se despertando. Primeiro, as funções sensoriais junto com as funções cerebrais e depois, as funções psicofisiológicas.

Inicialmente, o recém-nascido tem uma visão, um olhar vago que se vai fixando pouco a pouco.

Com 3 anos de idade, a criança domina o sentido da visão, fixa, dirige e olha intencionalmente. A visão torna-se assim num sentido essencial que permite à criança comunicar e captar informações ou mensagens sobre o mundo que a circunda. É o sentido mais importante no domínio da leitura e da escrita, com a exceção dos cegos, que usam o tato.

A audição também é um sentido que evolui; nos primeiros dias não há reação, mas a pouco e pouco, a criança vai conhecendo os sons que a rodeiam, especialmente a voz da mãe. Ela aprende a diferenciar a voz da mãe de outros sons ou vozes, reagindo

positivamente à música e ao canto e negativamente a ruídos ou barulhos fortes, que a assustam ou incomodam.

A voz, fala, linguagem é um outro sentido que desempenha um papel de relevância na aprendizagem da leitura.

A criança nasce com a capacidade para produzir uma grande variedade e quantidade de sons.

Por volta dos cinco ou seis meses, ela descobre a sua voz e começa a falar. Por vezes, as crianças palram longo tempo consecutivo porque gostam de ouvir a sua própria voz. Desta forma, a criança faz exercícios preparatórios para mais tarde falar (aproximadamente 1 ano).

Quanto à motricidade é a função que maior espaço ocupa no desenvolvimento da criança e que se vai desenvolvendo pelo exercício e em harmonia com o desenvolvimento físico global.

A criança começa por descobrir que as suas mãos, braços e pernas movimentam-se, movimentos esses que no início são desordenados e que, mais tarde, se tornam mais coordenados, aperfeiçoados e complexos como o andar, o correr, o subir, o atirar. Este desenvolvimento processa-se de forma contínua e progressivo e é feito através de vários exercícios pessoais com frequência e repetição. Por isso é que os Meios Educativos apoiam-se neste processo natural de desenvolvimento.

## ➤ 2.ª etapa

Por volta dos 3 anos, a criança mexe em tudo para aprender a conhecer as coisas. É uma idade complicada/perigosa porque além de mexer em tudo, ela tem tendência para levar tudo o que vê à boca para explorar, experimentar e conhecer (crise de identidade e afirmação).

Após ter ultrapassado esta idade (a idade do não), ela passa à idade dos porquês, das perguntas.

As qualidades das crianças desta idade são: a imitação – tudo o que a criança vê tenta sempre fazer igual; a atividade incessante ou constante – a criança é um ser ativo, que mexe e experimenta tudo; a memória prodigiosa – a criança possui uma memória do pré-escolar que guarda, grava, retém tudo o que vive, aprende ou lhe é ensinado (exemplos: as canções, as quadras, as poesias aprendidas ou factos vividos) e a sensibilidade

extraordinária ou acentuada – a criança aumenta a sua sensibilidade devido à descoberta do seu próprio Eu, ao contacto com outras crianças, à confiança que deposita no adulto e à necessidade de aprender e descobrir o mundo físico e social que envolve.

Assim, os Meios Educativos *Jean-Qui-Rit* vão servir-se de todas estas qualidades para desenvolver a criança e ensiná-la a dominar-se mental e psicofisiologicamente.

### ➤ 3.<sup>a</sup> etapa

Nesta fase, a criança já domina a linguagem sem grandes dificuldades. O sistema nervoso equilibra-se. A criança cresce ainda e por isso tem uma necessidade enorme de se mover, movimentar. O cérebro é o órgão mais complexo do nosso corpo humano, que comanda o sistema nervoso e que se encontra dividido em dois hemisférios: o direito e o esquerdo, possuindo cada um deles funções específicas: os centros nervosos estão normalmente situados no hemisfério esquerdo e dão força ao braço direito. Quando uma criança tem o comando principal dos nervos nos hemisférios direito, então essa criança é canhota ou esquerdina. Os exercícios gestuais serão feitos à direita, de seguida à esquerda para educar tanto os que se servem ou preferem a mão direita como os que se servem ou preferem a mão esquerda.

## 14.9. Psicomotricidade

A coordenação das articulações desenvolve-se primeiramente nos ombros e cotovelos, nos braços, quadriz e joelhos, nas pernas; seguindo-se as pequenas coordenações de pulso, mão e dedos, essenciais para o domínio da escrita.

De igual forma acontece com os músculos e os nervos envolvidos nos movimentos: em primeiro lugar desenvolvem-se os grandes músculos e filamentos nervosos utilizados nos movimentos amplos e largos, só depois os pequenos músculos das mãos e dos dedos e os pequenos filamentos nervosos usados nos movimentos menores.

**A criança, para adquirir a competência da escrita, necessita da memória motora, memória essa que armazena todos os movimentos preciosos para a formação de cada letra ou palavra, que funciona coletivamente com as memórias visual (das formas e cores) e auditiva (dos sons).**

A metodologia Meios Educativos *Jean-Qui-Rit* inicia o **treino gestual por movimentos** e gestos maiores e só depois é que passa para os menores até chegar à escrita cursiva regular.

A **macromímica** consiste em fazermos **grandes gestos no espaço**, utilizando os **nervos motores – os braços (memória do gesto)**.

A **micromímica** consiste em fazermos com os **dedos (nervos sensitivos) sobre a mesa, o quadro ou o caderno (memória sensitiva)**.

Partindo destas evidências, importa salientar que, a criança primeiro vê tudo em grande e só a pouco e pouco vai vendo e começando a fazer mais pequeno (o caso dos gestos e das letras).

Por conseguinte, importa ainda frisar que, os **exercícios gestuais** bem-feitos contêm múltiplas vantagens para a **articulação dos músculos, descontração e coordenação** dos mesmos. Além disso, estes exercícios permitem uma **boa respiração**, dão **atividade física e intelectual**, permitem ao corpo o seu **bom desenvolvimento** e **ensinam** a criança **a ocupar um espaço**, isto é, **a coordenar movimentos e pausas**.

Contudo, apesar das presentes ideias explanadas anteriormente, ressalta a ideia de que, os gestos não devem ser mecanizados, mas naturais, leves, expressivos, flexíveis e precisos para os exercícios de canto e gesto que preparam a aprendizagem da escrita.

## 14.10.Operacionalização da metodologia

### 14.10.1. Plano de aula de canto e gesto

**Saudação especial a todos os alunos**

**Jogo do silêncio**

**De pé:**

**1- Exercícios de orientação** (para a direita, para a esquerda...)

**2- Exercícios vocais**

```
graph LR; A[2- Exercícios vocais] --> B[rouxinóis]; A --> C[pardais]; A --> D[todos];
```



✓ 1.ª semana

Mi	Fa #	Sol #	Si b	Do	- rouxinóis
Do	Do #	Ré #	Fa	Sol	-pardais e todos

✓ 2.ª semana

Fa	Sol	La	Si	Do	- rouxinóis
Do	Ré	Mi	Fa #	Sol #	-pardais e todos

(sílabas Lu)

L – consoante que, para ser pronunciada, faz “vibrações” no cérebro.

U – vogal que obriga a abrir a boca, pôr os lábios salientes, para a frente, para sair o som, claro e puro.

### 3- Exercícios rítmicos:

a) punhos fechados

b) mãos abertas

(com a canção da semana)

Exemplo: “O barquinho”

### 4- Exercícios gestuais:

a) com o braço direito

b) com o braço esquerdo

c) com os dois braços

«Ah, ah, ah, minha machadinha (bis)

Quem te pôs a mão, sabendo que és minha (bis)

Sabendo que és minha, também eu sou tua (bis)

Salta machadinha p’ró meio da rua (bis).»

## Ssss (grande modelo)

Ssss

SSSS

(plano vertical)

O professor apresenta, no quadro, o grafismo correspondente à canção e trabalha em frente do grande modelo.

Simultaneamente, os alunos trabalham com:

- 1- braço direito
- 2- braço esquerdo
- 3- os dois braços

Sentados:

- ✓ desenhar o grafismo na mesa (plano horizontal);
- ✓ chamar dois alunos ao quadro para passar sobre o modelo do grafismo pequeno;
- ✓ as crianças nas mesas, seguem atentamente o grafismo do quadro trabalhando com:
  - 1- indicador direito
  - 2- indicador esquerdo
  - 3- os dois indicadores

Final:

**5- Exercícios de descontração** (com outra canção já estudada e apreendida)

“O balão do João”

### 14.10.2. Plano de aula de leitura

#### ➤ Estudo de uma vogal

- ✓ Organização da sala de aula de forma funcional; organização dos materiais a utilizar; clima; ambiente calmo, aberto e feliz.
- ✓ Saudação especial a todas as crianças (oferta de um pensamento). Exemplo: «As minhas crianças são papoilas vermelhinhas, fontes de água cristalina, estrelinhas a brilhar...Como são felizes e responsáveis, as minhas crianças!»

**A Professora:**

- 1.º Apresentação da nova gravura.
- 2.º Observação silenciosa da imagem.
- 3.º Alguma Expressão oral sobre a gravura.
- 4.º Dizer o nome da criança da imagem e os alunos repetem.
- 5.º Contar a história breve da imagem que termina com o gesto e o som (fazer duas ou três vezes).

**De pé (crianças):**

- 1.º As crianças imitam o gesto e o som 2 ou 3 vezes (sempre com a mão direita).

**A Professora:**

- 2.º Controla os gestos e o som junto de cada aluno.
- 3.º Mostra a letra que está na imagem (juntá-la com as vogais, se for consoante) e diz:  
«- Esta letra diz (e faz o gesto).»
- 4.º Apresenta a gravura, onde se encontram as duas formas (letra impressa e manuscrita).  
As crianças leem fazendo o gesto.

**Sentadas (crianças)**

- 1.º A Professora escreveu no quadro as duas maneiras de representar a letra e constrói todas as sílabas com as vogais, mandando ler com gestos em conjunto e um a um. Os dois gestos devem ser muito bem-feitos.
- 2.º As crianças pensam em palavras que contenham a letra.
- 3.º Cada criança diz a palavra que encontrou.
- 4.º A Professora escreve três palavras impressas e três manuscritas, no quadro.
- 5.º As crianças vão sublinhar a letra em cada palavra e junto à letra pronunciam:  
«- Esta letra diz...»
- 6.º Todas as crianças com gestos leem as letras sublinhadas.

7.º As crianças pensam numa frase onde incluam a palavra. (No total serão seis frases).

8.º Uma lengalenga ou canção onde apareça a letra. (Em casa recortar a letra estudada em jornais ou revistas...)

Ao longo da semana e sempre, a criança deverá ter oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências específicas.

### **14.10.3. Plano de uma lição de escrita gestual**

1.º- A professora motiva a escrita com palavras amigas e sorrisos.

2.º- A professora faz ler a sílaba ou a palavra. Explica o traço. Anuncia o ritmo e canta: Fá ou Sol (diapasão)

**No quadro:** Torna a passar por cima do seu modelo grande:

- a)- com o indicador direito
- b)- com o indicador esquerdo
- c)- depois com os dois braços frente à turma

3.º- As crianças **de pé** escrevem no ar com:

- a)- braço direito
- b)- braço esquerdo
- c)- dois braços

A professora olha para as que estão no quadro (2 ou 3); estas passam sobre os modelos com:

- a)- indicador direito
- b)- indicador esquerdo
- c)- dois indicadores

4.º **As crianças de olhos fechados** escrevem em cima das suas mesas:

- a)- indicador direito
- b)- indicador esquerdo

A professora controla as crianças todas (as que se encontram nos lugares e as do quadro).

**Com giz:** As crianças passam por cima do modelo:

- a)- com a mão direita
- b)- com a mão esquerda

**5.º As crianças de olhos abertos:** olham para o quadro e escrevem uma vez:

**a)-** indicador direito

**b)-** indicador esquerdo

A professora controla todos os alunos; olha para as crianças do quadro e faz notar os erros (primeiro da mão direita, depois da mão esquerda).

As crianças sozinhas, no quadro, entre duas linhas preparadas escrevem uma vez:

**a)-** com a mão direita (corrigir)

**b)-** com a mão esquerda (corrigir)

Depois de acabar de fazer todos estes exercícios, as crianças vão escrever nos seus cadernos (duas linhas com a mão direita, uma linha com a mão esquerda, à parte) sozinhas, segundo o seu ritmo pessoal e **em silêncio** (mais ou menos 10/15 minutos).

✓ Os modelos da professora e dos alunos devem estar cuidadosamente preparados no quadro, antes dos alunos chegarem.

✓ Começar em tom **Fá** ou **Sol** (diapasão).

✓ Cada dia, as duas ou três crianças chamadas fazem todos os exercícios do quadro.

✓ Os exercícios não devem ultrapassar os 15 minutos e serão seguidos de 15 minutos de aplicação pessoal.

✓ Cada exercício tem uma função determinada, não omitir nenhum.

✓ Exigir disciplina e precisão na escrita.

✓ Esta lição de escrita diária, à base de gesto, visa o estudo de uma letra, de uma sílaba e de uma palavra.

✓ Escrever com a mão esquerda só nos fonemas.

✓ Quando se estuda uma letra canta-se três vezes seguidas.

✓ Quando se estuda duas letras canta-se duas vezes seguidas.

✓ Quando se estuda três letras ou uma palavra canta-se uma só vez.

# *PARTE II*

*Planificação e organização experimental*

## **Parte II – Planificação e organização experimental**

No ponto de vista de Quivy et al. (1998) importa, acima de tudo, que “o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real”.

Neste sentido, o inquérito por questionário como método de investigação permitiu-nos obter informações sobre o nosso objeto de pesquisa. O inquérito utilizado é constituído, na sua totalidade, de questões fechadas para permitir ao inquirido economizar o tempo. Apenas contém uma única questão de resposta mais voluntária, espontânea e livre.

Este procedimento ajudou-nos a obter informações quanto à caracterização da amostra (género, faixa etária, habilitações académicas, situação profissional); experiência profissional dos docentes; se sentem necessidade em ter formação na área da Educação Especial; se conhecem o Decreto-Lei/2008 de 07 de Janeiro; quais as metodologias de iniciação à leitura e escrita que conhecem, aplicam ou aplicaram com alunos do 1.º ano de escolaridade; se já tiveram crianças com Necessidades Educativas Especiais especificamente crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na leitura e escrita no contexto sala de aula e qual o processo ou método que utilizaram; se conhecem ou se alguma vez aplicaram os “Meios Educativos Jean-Qui-Rit”; se obtiveram formação para lecionar esta metodologia e há quanto tempo a empregam; como a classificam e que conhecimentos possuem acerca dos distúrbios da Dislexia e Disgrafia.

Este instrumento foi previamente aplicado a um pequeno grupo dentro da amostra com o objetivo de verificar o entendimento das questões aplicadas e a validade das mesmas. Esta prévia aplicação permitiu ajustar algumas questões em termos de compreensão e de objetividade.

---

## **Capítulo 1. Problema, Objetivos, Hipóteses e Variáveis de investigação**

A presente investigação é baseada num estudo com professores do Ensino Básico do 1.º Ciclo ou de Educação Especial que lecionam ou contactam com alunos do 1.º ano de escolaridade ou que estão a este nível de aprendizagem, centrando-se na questão da iniciação à leitura e à escrita.



## 1.1. Definição do problema

A formulação ou definição de um problema constitui “a primeira fase na elaboração de um projeto ou na concretização de uma investigação” (cf. Almeida e Freire, 2003).

Portanto, o primeiro passo numa investigação surge quando se procura a resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema, ou seja, é preciso identificá-lo, descrevê-lo e relacioná-lo. Uma má formulação do problema pode levar-nos a investigar falsas realidades e conseqüentemente a retirar ideias, resultados que, mesmo corretos em face da metodologia seguida, poderão não ter nada de científico.

Segundo Punch (1998), o problema obedece sempre a cinco funções básicas numa investigação:

- ✓ organiza o projeto, oferecendo-lhe direção e coerência;
- ✓ apresenta as suas fronteiras, restrições;
- ✓ foca o investigador na problemática do estudo;
- ✓ faculta um referencial para a redação do projeto;
- ✓ indica os dados a obter.

Ao longo da nossa pouca experiência ou, mesmo, inexperiência profissional deparamo-nos com alguns dilemas e hesitações quando um docente do Ensino Básico do 1.º Ciclo ou de Educação Especial tem de selecionar um método ou processo para ensinar um ou mais alunos a ler e escrever. Confrontado com novos alunos, muitos dos quais apresentam imensas dificuldades enraizadas ou Necessidades Educativas Especiais, até então ainda desconhecidas, temos a grande responsabilidade de desenvolver estas duas competências, tão básicas e complexas. Antes de eleger o método mais apropriado, o professor tem de ter em consideração os alunos que tem à sua frente, as suas características específicas, capacidades e competências cognitivas e motoras indispensáveis para iniciar a leitura e a escrita, Nem sempre, nós, professores, temos a consciência dos métodos que decidimos aplicar, pois, muitas das vezes, não conhecemos bem as suas particularidades. Ora, quando a fundamentação teórica não está conforme a atividade prática cria-se uma grande confusão entre aquilo que deveria ser e o que acontece na realidade e que, por vezes, não ajuda a alcançar o êxito desejado. Ponderamos, muitas vezes, se os professores conhecem minuciosamente a conceção teórica das metodologias de ensino/aprendizagem de leitura e escrita existentes e que utilizam, na prática, com os seus alunos.

Assim, a atual pesquisa deseja conhecer os motivos que conduzem os docentes à escolha de um ou de outro método; se estes conhecem o vasto leque de métodos ou processos que têm ao seu dispor e quais os que mais se adequam aos alunos com dislexia, disgrafia ou com dificuldades/atraso na aquisição das competências de leitura e escrita.

Este trabalho de investigação tem como propósito fundamental encontrar resposta à seguinte **questão problemática** de partida:

➤ **Qual será o método ou processo de ensino/aprendizagem com mais eficácia na aquisição da leitura e escrita em alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso nestas competências?**

## **1.2. Objetivos do estudo**

Existe uma grande diferença entre as metodologias de iniciação à leitura e à escrita utilizadas nas salas de aula com alunos do 1.º ano de escolaridade que os professores do 1.º Ciclo e de Educação Especial conhecem, dominam e mais apreciam e as metodologias que mais se adequam aos alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita. Além disso, nem sempre estes profissionais de educação aplicam, na prática, da melhor forma os modelos teóricos que, supostamente, conhecem.

Deste modo, com esta investigação pretendemos alcançar os seguintes objetivos:

- ✓ saber qual ou quais as metodologias de iniciação à leitura e escrita mais aplicadas pelos docentes de Ensino Básico do 1.º Ciclo ou de Educação Especial com os alunos do 1.º ano;
- ✓ propor uma metodologia de iniciação da leitura e escrita para a superação do atraso e das dificuldades sentidas na aquisição das competências da leitura e escrita na área curricular de língua portuguesa pelos alunos do 1.º ano de escolaridade, particularmente pelos disléxicos e disgráficos;
- ✓ conhecer a psicofisiologia e psicomotricidade dos “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”;
- ✓ saber há quanto tempo os docentes aplicam esta metodologia;
- ✓ ler e escrever através da educação de todos os sentidos: visual, auditivo, fala/linguagem (voz), movimento, gesto e ritmo;
- ✓ ensinar os alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita a ler e a escrever com prazer, satisfação, alegria, agrado, rigor, diversão, criatividade, canto, gesto, ritmo e dança;

- ✓ desenvolver nos alunos as cinco competências da Língua Materna: a compreensão do oral, a leitura, a expressão oral, a expressão escrita e o conhecimento explícito;
- ✓ estimular a atenção dos alunos para a aprendizagem do ler e escrever;
- ✓ enriquecer os alunos culturalmente através de jogos, histórias, música, poesias, expressão corporal, movimento e dramatização;
- ✓ conhecer e colmatar as desordens da Dislexia e Disgrafia;
- ✓ saber que os disléxicos e os disgráficos são alunos com NEE abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 de 07 de janeiro e conhecer esta legislação.

### **1.3. Hipóteses de pesquisa**

Por hipótese entende-se a explicação ou solução mais provável/aceitável de um problema. Com a formulação das hipóteses estamos a entrar na definição de um plano para a investigação.

Parafraseando Huot (2002 cit. por Morais, 2005), “ a hipótese de investigação é a resposta temporária, provisória, que o investigador propõe perante uma interrogação formulada a partir de um problema de investigação”.

A formulação das hipóteses deve obedecer aos seguintes princípios:

- ✓ serem estáveis;
- ✓ enquadrarem-se nas hipóteses existentes na mesma área;
- ✓ serem justificáveis e relevantes para o problema em estudo;
- ✓ serem suscetíveis de quantificação e devem reunir alguma generalidade explicativa.

Com a realização desta investigação visamos perceber a atitude dos docentes do Ensino Básico do 1.º Ciclo e de Educação Especial perante as crianças com atraso na aquisição das competências da leitura e da escrita, bem como diante dos alunos disléxicos e disgráficos. Pretendemos averiguar se os docentes estão preparados científica, pedagógica e psicologicamente para trabalharem com alunos que possuem estes distúrbios, intervindo de forma diferenciada, diversificada e adequada. Além disso é nosso propósito conhecer o tipo de metodologia que aplicam ou recomendam utilizar com aqueles discentes.

Portanto, face aos objetivos a que nos propomos, formulamos as seguintes hipóteses indutivas que, segundo Almeida e Freire (2000 cit. por Morais, 2005) surgem da observação ou reflexão sobre a realidade:

**Hipótese 1** – Os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” estimulam a aquisição/aprendizagem da leitura e escrita nas crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso nestas competências, pois desenvolvem e trabalham:

- a) os sentidos da visão e da audição;
- b) a linguagem / a voz / a fala;
- c) o gesto e a motricidade;
- d) o ritmo e o movimento;
- e) o canto / a música;
- f) as histórias;
- g) o desenho;
- h) a atenção;
- i) o ditado;
- j) a lateralidade;
- k) o silêncio;
- l) o esquema corporal.

**Hipótese 2** – O ensino da leitura e escrita através do processo “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” é mais eficaz, na aquisição das competências da leitura e escrita dos alunos disléxicos e disgráficos, do que todos os outros métodos ou processos existentes.

**Hipótese 3** - As crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso que aprendem a ler e a escrever com esta metodologia:

- a) adquirem uma leitura fluente e expressiva desde muito cedo;
- b) desenvolvem uma boa compreensão e ortografia;
- c) desenvolvem a concentração, o rigor e a criatividade.

**Hipótese 4** – A formação e o conhecimento dos professores influenciam a sua preparação para trabalhar com alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita.

#### 1.4. Variáveis de investigação

Uma forma de analisar as variáveis num estudo é considerar o papel ou estatuto que elas aí desempenham de acordo com as hipóteses formuladas.

Em função do papel que uma variável tem numa investigação, ela pode ser designada como variável independente ou como variável dependente.

A **variável independente** identifica-se com a dimensão ou a característica que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o seu impacto numa outra variável – a variável dependente. Algumas vezes, a variável independente é ativa quando é manipulável ou manipulada no estudo.

A **variável dependente** define-se como a característica que aparece ou muda quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independentemente. Quando se assume esta variável como efeito da variável independente, então é chamada variável critério. Estas variáveis aparecem, hoje, bastantes valorizadas pela sua condição de mediação. Para além do seu difícil controlo, a questão complica-se pelo facto delas poderem atuar.

Face às hipóteses anteriormente enunciadas, operacionalizaremos as variáveis dependente e independente referente a cada uma delas:

**Hipótese 1** – Os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” estimulam a aquisição/aprendizagem da leitura e escrita nas crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso nestas competências, pois desenvolvem e trabalham a visão, o ritmo, o canto, a audição, o gesto, as histórias, a motricidade fina, o desenho, a atenção, o movimento, o ditado, a linguagem, a voz, a fala, a lateralidade, o silêncio e o esquema corporal.

**Variável dependente:** a estimulação das crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na aquisição/aprendizagem da leitura e escrita

**Variável independente:** metodologia “*Jean-Qui-Rit*”

**Hipótese 2** – O ensino da leitura e escrita através do processo “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” é mais eficaz, na aquisição das competências da leitura e escrita dos alunos disléxicos e disgráficos, do que todos os outros métodos ou processos existentes.

**Variável dependente:** eficácia do ensino da leitura e escrita

**Variável independente:** tipo de método ou processo utilizado

**Hipótese 3** - As crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso que aprendem a ler e a escrever com esta metodologia adquirem uma leitura fluente e expressiva desde muito cedo e desenvolvem uma boa compreensão e ortografia bem como a concentração, rigor e criatividade.

**Variável dependente:** leitura fluente e expressiva, compreensão, ortografia, concentração, rigor e criatividade das crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso.

**Variável independente:** aplicação dos “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”

**Hipótese 4** – A formação e o conhecimento dos professores influenciam a sua preparação para trabalhar com alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita.

**Variável dependente:** preparação dos professores para trabalhar com alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita.

**Variável independente:** formação e conhecimento

---

**Capítulo 2. Métodos e Procedimentos de investigação**

## 2.1. Metodologia

Quanto à metodologia de investigação usada para a recolha de informação foi um inquérito por questionário (ver **Anexo C**) constituído a partir da revisão da literatura efetuada.

Um inquérito por questionário exclui a relação de comunicação oral entre inquiridor e inquirido, logo este responde às perguntas que lê. Portanto, preserva o anonimato.

## 2.2. Dimensão e critérios de seleção da Amostra

A amostra é um subconjunto de elementos pertencentes a uma população ou universo. A informação recolhida para uma amostra é depois generalizada a toda a população.

Nem sempre as amostras refletem a estrutura da população de onde foram retiradas ou são representativas dessas populações, podendo levar, nesses casos, a inferências incorretas ou a erros de resultados, desviando o ponto central da distribuição do investigador.

Por tamanho de uma amostra entendemos o número de unidades que a compõem.

A constituição da amostra é sempre intencional e propositada, e o seu tamanho não define se ela é de boa ou má qualidade. **O tamanho da amostra deste estudo é muito restrito e limitado**, correspondendo a **um total de 49 inquiridos**. No entanto, tendo em conta o que diz Morais (2005): “**mais importante do que o seu tamanho é a sua representatividade, ou seja, o seu grau de similaridade com a população em estudo**”, considerando **30 unidades como a dimensão mínima de uma amostra**. Para o autor, o tamanho da amostra depende do grau de confiança que se quer conquistar nos resultados; do grau de pormenor desejado na análise, dos meios e do tempo que se dispõe.

Neste sentido, **a amostra da nossa investigação é constituída por docentes do Ensino Básico do 1.º Ciclo e docentes especializados em Educação Especial** que intervêm no âmbito da educação com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Deste modo, **podemos classificar a amostra da nossa investigação como não probabilística ou de conveniência intencional**, uma vez que foram selecionados membros da população mais acessíveis, ou seja, foram escolhidos intencionalmente um grupo de elementos dos quais se deseja saber a opinião e que constituirão a amostra. Digamos que se trata de uma técnica em que há uma escolha deliberada dos elementos da população, que não permite generalizar os resultados das pesquisas para a população, pois a amostra não garante a representatividade desta.



### 2.3. Técnicas e Instrumentos de avaliação e recolha de dados

Perante as técnicas e instrumentos de avaliação e recolha de dados existentes utilizamos as **técnicas não documentais**, procedendo a uma **observação não participante**, designadamente o **inquérito por questionário** que consistiu em aplicar a um grupo de inquiridos um conjunto de perguntas. Este é estruturado, na sua maioria, de **questões fechadas** (questões de resposta única e de resposta múltipla) em que o inquirido tem de optar por uma lista de respostas; de **uma questão aberta** (na parte II do inquérito, a questão 3) em que não existe qualquer tipo de restrição à resposta, devendo esta ser transcrita literalmente através do modo mais fiável e também de **uma questão semiaberta** (na parte II do inquérito, a questão 1) em que ocorre, simultaneamente, modalidades de resposta fechada e aberta na mesma questão. Esta forma mista tende a resolver os problemas de conveniência e de exaustividade das questões fechadas, reduzindo os custos de codificação pós-inquérito de uma resposta literal (ver questionário – **Anexo C**).

As questões fechadas permitem uma tradução imediata da resposta sob a forma de um código alfanumérico. No entanto, estas questões limitam as pessoas inquiridas a responder somente àquilo que lhes é apresentado como modalidades de resposta. Do ponto de vista da análise de resultados, as questões fechadas são as mais cómodas e as de fácil tratamento estatístico.

Relativamente à questão aberta, o inquirido pode responder livremente qual o tipo de metodologia que considera ser mais fiável com crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na aquisição da leitura e escrita. No entanto é um tipo de questão que torna mais difícil o tratamento estatístico.

O questionário foi composto desta forma porque consideramos pertinente que não deva conter só perguntas abertas ou só perguntas fechadas. É importante alternar as questões para não tornar o questionário desagradável. Um questionário apenas com questões fechadas pode, por vezes, levar a que o entrevistado fique um pouco aborrecido, pois tem a intuição de que as respostas lhe estão a ser impostas.

O referido **questionário** foi enviado por **via correio eletrónico** devido à rapidez do envio e da obtenção da resposta desejada, à flexibilidade no envio do inquérito para qualquer lugar e a qualquer hora do dia e sem incomodar quem o recebe e à diminuição em termos de custos. A sua **recolha de dados** processou-se através do **Google Docs**.

Além disso, também recorreremos à Análise Documental. A **revisão de literatura** enquadra-se na **Análise Documental**, sendo esta uma etapa que todo o investigador deve envolver

na sua investigação. Assim sendo foi efetuada uma recolha de documentos importantes para o desenrolar de todo o projeto de investigação. Procuramos conhecer e analisar as teorias e os estudos de diversos autores relativamente aos conceitos de leitura e escrita, assim como as dificuldades intrínsecas a estas aprendizagens (Dislexia e Disgrafia) e todas as metodologias existentes que promovem um maior sucesso na aquisição daquelas competências.

Para a análise de dados recolhidos através do inquérito por questionário recorreremos à **técnica de análise de dados quantitativos (perguntas fechadas, pergunta aberta e pergunta semiaberta)**.

A análise de dados quantitativos foi realizada, recorrendo ao trabalho estatístico, através do **programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)***. Optamos por apresentar os dados obtidos através de **tabelas, gráficos de barras e gráficos setoriais** para ser mais fácil observar os resultados.

#### **2.4. Limitações do estudo**

As limitações deste estudo prendem-se com a escassez de tempo para a realização desta investigação e a dimensão da amostra que ficou comprometida pela falta de obtenção de resposta da parte dos inquiridos.

Além disso, podemos concluir que estudar as dificuldades específicas de leitura e escrita e todos os métodos e processos de ensino destas competências que temos ao dispor, descobrindo o mais fiável é, sem dúvida, uma temática enriquecedora e aliciante, mas de uma complexidade incrível devido ao vasto leque de definições, indecisões e à multiplicidade de terminologias.

---

**Capítulo 3. Apresentação, análise descritiva e discussão dos resultados**

### Capítulo 3. Apresentação, análise descritiva e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentaremos, analisaremos e debateremos os resultados obtidos na estatística.

Depois da definição do problema a estudar, da planificação do inquérito e da recolha dos dados deparamo-nos com o problema da organização dos dados.

A organização dos dados consiste em sintetizar os resultados recolhidos de uma forma simples e clara para melhor serem interpretados. A **apresentação e organização dos dados** é reproduzida e estruturada rigorosamente em **tabelas, gráficos de barras e gráficos circulares** construídos no **programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*** e complementada de forma descritiva de modo a facilitar a leitura e a interpretação dos resultados conseguidos.

Para Morais (2005), a estatística descritiva é um “conjunto de técnicas analíticas utilizado para resumir o conjunto dos dados recolhidos numa dada investigação, que são organizados, geralmente, através de números, tabelas e gráficos. Pretende proporcionar relatórios que apresentem informações sobre a tendência central e a dispersão dos dados”.

Conforme Reis (1996 cit. por Morais 2005), “os quadros e os gráficos devem apresentar sempre três partes: o cabeçalho, o corpo e o rodapé. No cabeçalho deve ser dada informação sobre os dados, no corpo representam-se os dados e no rodapé deve ser indicada a fonte dos dados e observações pertinentes”.

Os dados que expomos referem-se aos resultados adquiridos pela aplicação de um **inquérito por questionário via *internet***. De um **total aproximado de cerca de 200 docentes, somente 49 é que responderam**, ou seja, nem todos aderiram ao seu preenchimento.

Os resultados apresentados serão expostos de modo a estabelecer uma ligação lógica com o problema da investigação, que está na base deste projeto e serão efetuadas as correlações possíveis entre as diferentes variáveis.

Concluindo, um estudo de investigação finaliza com a apresentação, análise e discussão dos resultados, suplementados com a elaboração e exposição das necessárias conclusões.

### 3.1. Apresentação, análise descritiva e discussão dos resultados

Neste subcapítulo apresentamos os dados qualitativos e quantitativos baseando-nos nas dimensões que estruturam o inquérito por questionário: **PARTE I - Caracterização individual** (dados pessoais como o género e faixa etária e dados profissionais como as habilitações académicas, situação profissional, tempo serviço docente no ensino básico do 1.º ciclo, formação em Educação Especial, tempo de serviço docente em Educação Especial, conhecimento/desconhecimento do Decreto-Lei/2008 de 07 de janeiro); **PARTE II - Os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” em crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso nas competências da leitura e escrita** em que se pretende conhecer as metodologias de iniciação à leitura e escrita utilizadas pelos docentes com este tipo de alunos; qual consideram a mais eficaz; saber se conhecem a pedagogia e os efeitos, se tiveram formação ou se já alguma vez contactaram com os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” em contexto sala de aula e à quanto tempo os aplicam; como classificam a metodologia e **PARTE III – A Dislexia, a Disgrafia ou o atraso na leitura e escrita** em que se solicita o conhecimento que os docentes possuem acerca destes distúrbios linguísticos e como agem diante deles.

Assim, todos **os dados dos inquéritos** serão **expostos em tabelas e gráficos de barras ou sectogramas** tal como sugerem Reis (1996) e Morais (2005), proporcionando uma **leitura mais rápida, organizada e aprofundada**.

## PARTE I – CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

### 1.Dados Pessoais

#### 1.1. Género

Tabela 1 – Distribuição dos inquiridos por género

Género		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Feminino	43	87,8	87,8	87,8
	Masculino	6	12,2	12,2	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

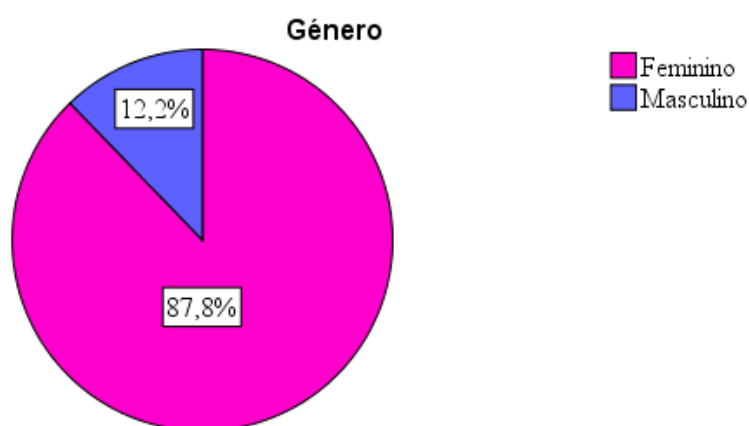


Gráfico 1 – Caracterização da amostra referente ao género.

Como podemos verificar na tabela e gráfico 1, de entre o número de indivíduos que constituem a amostra (49 inquiridos), 87,8% são do sexo feminino (43 inquiridos) e somente 12,2% do sexo masculino (6 inquiridos). Tal disparidade do género averigua-se devido a este estudo ser atribuído a um grupo alvo específico, ou seja, a docentes do Ensino Básico do 1.º Ciclo e de Educação Especial, que na generalidade são, predominantemente, do sexo feminino.

Assim sendo, a análise do fator género permitiu-nos inferir que há uma forte divisão ocupacional do mercado de trabalho português, com as mulheres a ocuparem profissões mais feminizadas nomeadamente na área da educação e os homens em setores tradicionalmente masculinos. No ponto de vista da CIG - Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género - (2011), Portugal é um dos países europeus com maior número de mulheres ativas e a trabalhar a tempo inteiro. As mulheres portuguesas apresentam qualificações escolares mais elevadas do que os homens; estão em maioria nos níveis mais elevados do sistema de ensino, abandonam menos a escolaridade e têm maior sucesso escolar.

## 1.2 Faixa Etária

Tabela 2 – Distribuição dos inquiridos por grupo etário.

Faixa Etária		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Entre 20 e 29 anos	12	24,5	24,5	24,5
	Entre 30 a 39 anos	27	55,1	55,1	79,6
	Entre 40 e 49 anos	5	10,2	10,2	89,8
	Entre 50 e 59 anos	5	10,2	10,2	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

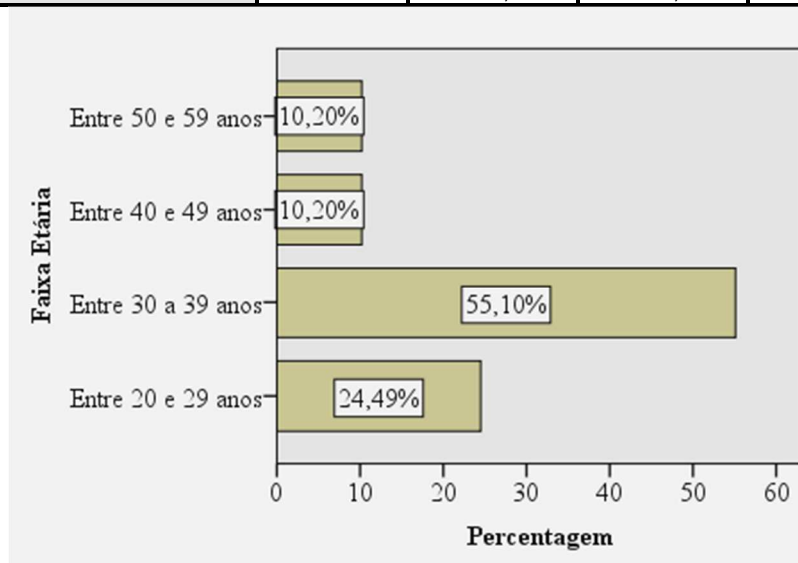


Gráfico 2 – Caracterização da amostra quanto à faixa etária.

Relativamente à faixa etária da amostra está compreendida em maior percentagem (55,1%) a idade intervalar entre os 30 e os 39 anos. Logo de seguida, com 24,5% da amostra encontram-se os docentes com idades compreendidas entre 20 e 29 anos. Há uma percentagem semelhante de 10,2% na amostra quanto à faixa intervalar entre 40 e 49 anos e entre 50 e 59 anos. Nenhum docente com mais de 59 anos de idade fez parte desta amostra.

Deste modo, podemos concluir que foram os docentes mais jovens, entre os 20 e os 39 anos, que aderiram ao preenchimento do inquérito via *online*. Talvez o motivo se prenda com a disponibilidade, interesse e preocupação dos docentes mais novos quanto às metodologias de ensino e à problemática da Dislexia, Disgrafia ou Atraso na leitura e escrita, muitos dos quais ainda se devem encontrar desempregados ou então devido ao contacto mais direto e à desenvoltura que estes docentes possuem com as novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

## 2. Dados Profissionais

### 2.1 Habilitações Académicas

Tabela 3 – Habilitações académicas dos inquiridos.

Habilitações Académicas		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Bacharelato	1	2,0	2,0	2,0
	Licenciatura	33	67,3	67,3	69,4
	Pós-graduação	8	16,3	16,3	85,7
	Mestrado	5	10,2	10,2	95,9
	Doutoramento	2	4,1	4,1	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

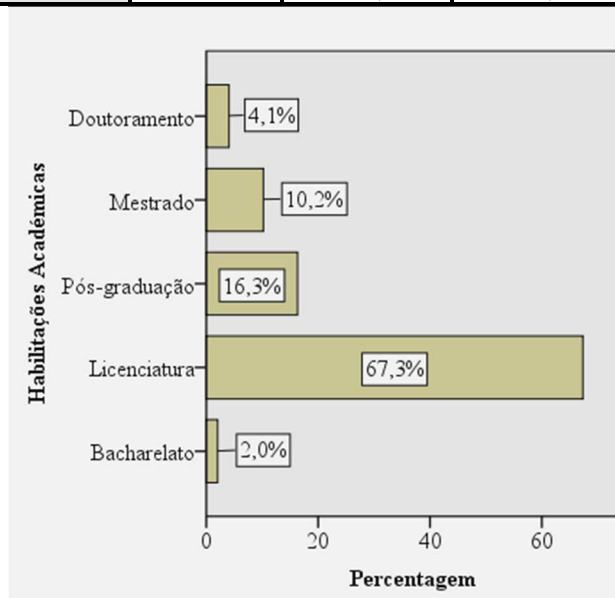


Gráfico 3 – Caracterização da amostra quanto às habilitações académicas.

Olhando para a tabela e gráfico 3 podemos apurar que num total de 49 docentes inquiridos, 33 possuem Licenciatura, correspondendo a 67,3% do total; 8 possuem Pós-graduação, representando 16,3% do total; 5 possuem Mestrado, ou seja, 10,2 % do total; 2 possuem Doutoramento, correspondendo a 4,1% do total e 1 possui Bacharelato, representando 2,0%.

Com isto averiguámos que o grau académico da maioria dos docentes que responderam ao inquérito corresponde só à Licenciatura, talvez seja consequência de fatores como a instabilidade e a desvalorização da profissão, a baixa remuneração e as más condições de trabalho, que conduzem à desmotivação, ao desinteresse e à falta de investimento na sua carreira profissional.



## 2.2 Situação Profissional

Tabela 4 – Situação profissional dos inquiridos.

Situação Profissional		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Professor de quadro	20	40,8	40,8	40,8
	Contratado	28	57,1	57,1	98,0
	Destacado	1	2,0	2,0	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

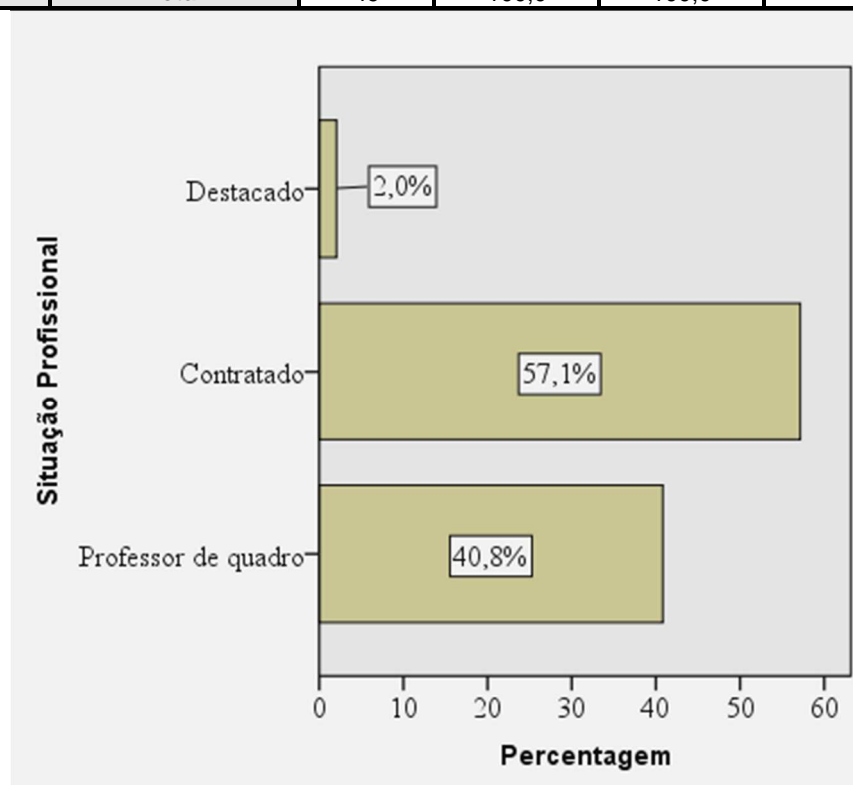


Gráfico 4 – Caracterização da amostra quanto à situação profissional.

Quanto à situação profissional dos inquiridos podemos aferir que, numa totalidade de 49 indivíduos, 20 são professores de quadro (40,8%), 28 professores contratados (57,1%) e 1 encontra-se como professor destacado (2%).

Assim constatamos que mais de metade da nossa amostra é composta por professores licenciados e contratados, que se mantêm em situação de grande instabilidade profissional.

### 2.3 Tempo de serviço docente no ensino básico do 1.º ciclo

Tabela 5 – Distribuição dos inquiridos por tempo de serviço

Tempo de serviço no 1.º ciclo		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Entre 0 e 10 anos	30	61,2	61,2	61,2
	Entre 11 e 15 anos	9	18,4	18,4	79,6
	Entre 16 e 20 anos	3	6,1	6,1	85,7
	Entre 21 e 25 anos	5	10,2	10,2	95,9
	Mais de 26 anos	2	4,1	4,1	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

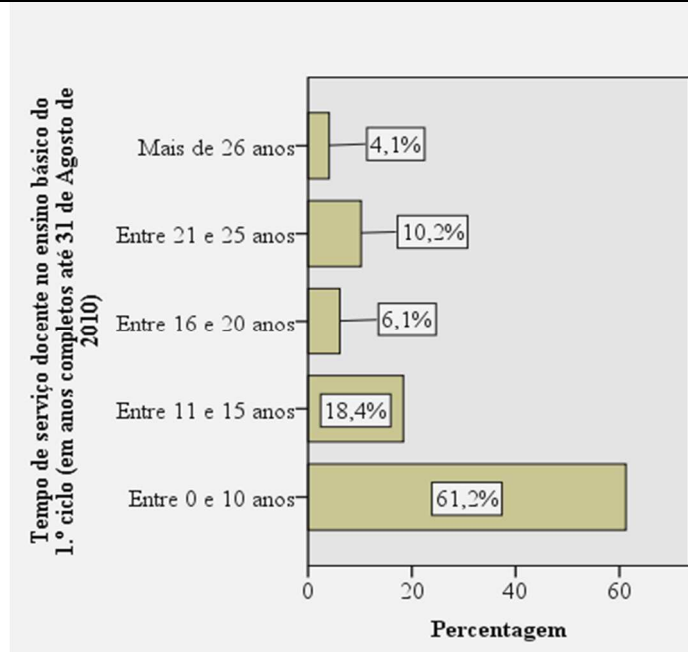


Gráfico 5 – Caracterização da amostra relativamente ao tempo de serviço no Ensino Básico do 1.º Ciclo.

Observando a tabela e o gráfico podemos dizer que existe uma grande discrepância quanto ao tempo de serviço dos inquiridos. A maioria dos professores (61,2%) da amostra, que corresponde a 30 professores, possui até 10 anos de serviço docente no 1.º ciclo. Existem 9 professores (18,4%) com 11 a 15 anos de serviço, 5 professores (10,2%) com 21 a 25 anos e 3 (6,1%) com 16 a 20 anos. A minoria da amostra (4,1%), que corresponde a 2 professores, possui mais de 26 anos de serviço.

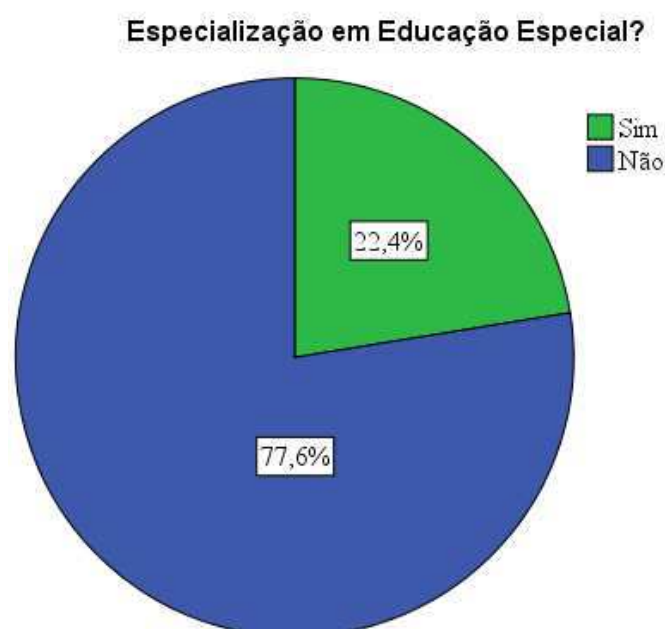
Deste modo podemos constatar que a amostra do nosso estudo é constituída maioritariamente por professores que exercem muito recentemente a sua atividade profissional: dos 49 inquiridos, 30 deles têm entre 0 a 10 anos de tempo de serviço no Ensino Básico do 1.º Ciclo.

## 2.4 Possui especialização em Educação Especial?

**Tabela 6** – Distribuição dos inquiridos quanto à especialização em Educação especial.

Especialização em Educação Especial		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	11	22,4	22,4	22,4
	Não	38	77,6	77,6	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

**Gráfico 6** – Caracterização da amostra quanto à especialização em Educação Especial.



Analisando a tabela e o gráfico circular podemos verificar que dos 49 inquiridos que constituem a amostra deste estudo, 11 possuem especialização na área da Educação Especial (22,4%) e os restantes 38 não possuem (77,6%).

Com isto podemos deduzir que a maioria dos docentes da amostra (77,6%), que corresponde a 38 inquiridos, não tem especialização ou possui simplesmente uma pós-graduação na área da Educação Especial, possuindo também formação no âmbito do Ensino Básico do 1.º Ciclo.

## 2.5 Tempo de serviço docente em Educação Especial

Tabela 7 – Distribuição dos inquiridos relativamente ao tempo de serviço em Educação Especial.

Tempo de serviço em Educação Especial		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Menos de 5 anos	13	26,5	72,2	72,2
	Entre 5 e 10 anos	2	4,1	11,1	83,3
	Entre 11 e 15 anos	3	6,1	16,7	100,0
	Total	18	36,7	100,0	
Ausente	99	31	63,3		
Total		49	100,0		

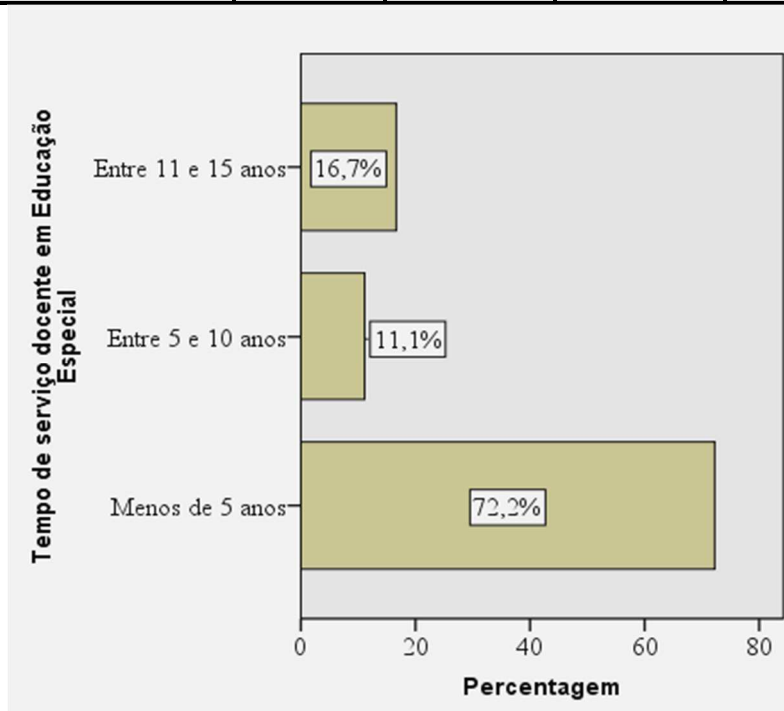


Gráfico 7 – Caracterização da amostra relativamente ao tempo de serviço em Educação Especial.

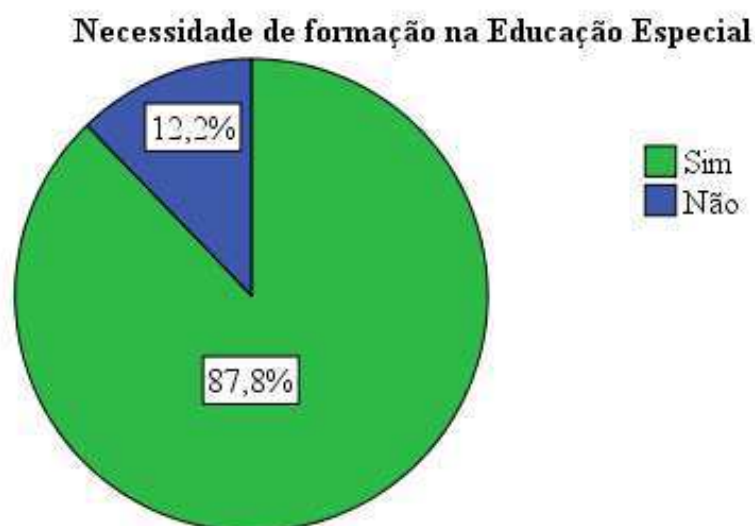
Partindo da tabela e gráfico 7 referente ao tempo de serviço docente em Educação Especial podemos certificar que, de um total de 49 docentes, 13 trabalham na Educação Especial há menos de 5 anos (72,2%), 2 desempenham a atividade na área entre 5 a 10 anos (11,1%) e, por último, 3 lecionam entre 11 a 15 anos (16,7%), perfazendo um total de 18 docentes com tempo de serviço prestado neste âmbito.

Assim sendo, podemos afirmar que, dos 49 docentes inquiridos, 31 nunca trabalharam na área da Educação Especial e dos 18 que já trabalharam, 11 possuem especialização e 7 beneficiam de pós-graduação na área em questão.

## 2.6 Sente necessidade de ter formação na área da Educação Especial?

**Tabela 8** – Distribuição dos inquiridos quanto à necessidade de formação em Educação Especial.

Necessidade de formação em Educação Especial		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	43	87,8	87,8	87,8
	Não	6	12,2	12,2	100,0
	Total	49	100,0	100,0	



**Gráfico 8** – Caracterização da amostra quanto à necessidade de formação em Educação Especial.

Esta tabela e gráfico 8 apresentam-nos que, a generalidade da amostra, ou seja, 87,8%, correspondendo a 43 docentes, gostava de beneficiar de formação em Educação Especial enquanto 12,2%, correspondendo a 6 docentes, não sente essa necessidade.

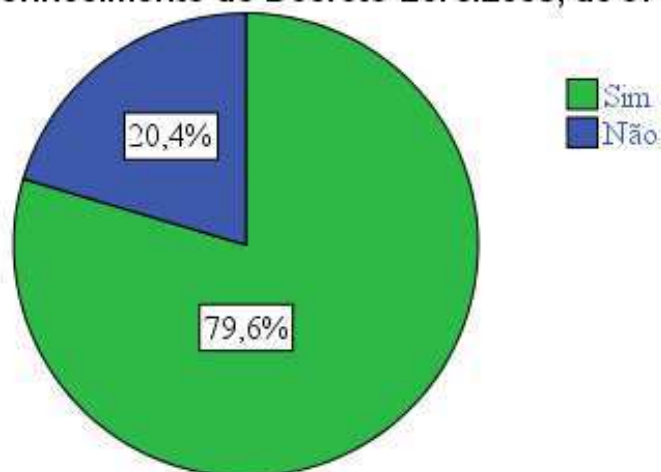
Com esta questão confirmamos que a maior parte dos inquiridos sente bastante necessidade em ter formação na área de Educação Especial. Apesar desta carência, 79,6% dos docentes inquiridos conhece o Decreto-Lei 3/2008 de 07 de janeiro como podemos comprovar imediatamente abaixo.

## 2.7 Conhece o Decreto-Lei 3/2008, 07 de janeiro?

**Tabela 9** – Distribuição dos inquiridos por conhecimento do Decreto-Lei 3/2008 de 07 de janeiro.

Conhecimento do Decreto-Lei 3/2008 de 07 de Janeiro		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	39	79,6	79,6	79,6
	Não	10	20,4	20,4	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

**Conhecimento do Decreto-Lei 3/2008, de 07 de Janeiro**



**Gráfico 9** – Caracterização da amostra respeitante ao conhecimento da legislação de Educação Especial (Decreto-Lei 3/2008 de 07 de Janeiro).

Relativamente ao Decreto-Lei 3/2008 de 07 de janeiro podemos aferir que, dos 49 docentes inquiridos, 39, que equivale a 79,6% da amostra, conhece esta legislação em detrimento de 10, ou seja, de 20,4% que desconhece.

As informações destas duas últimas questões são importantes no sentido de percebermos se a formação e o conhecimento dos docentes são ou não condicionantes que influenciam o trabalho com crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na aquisição das competências da leitura e escrita.

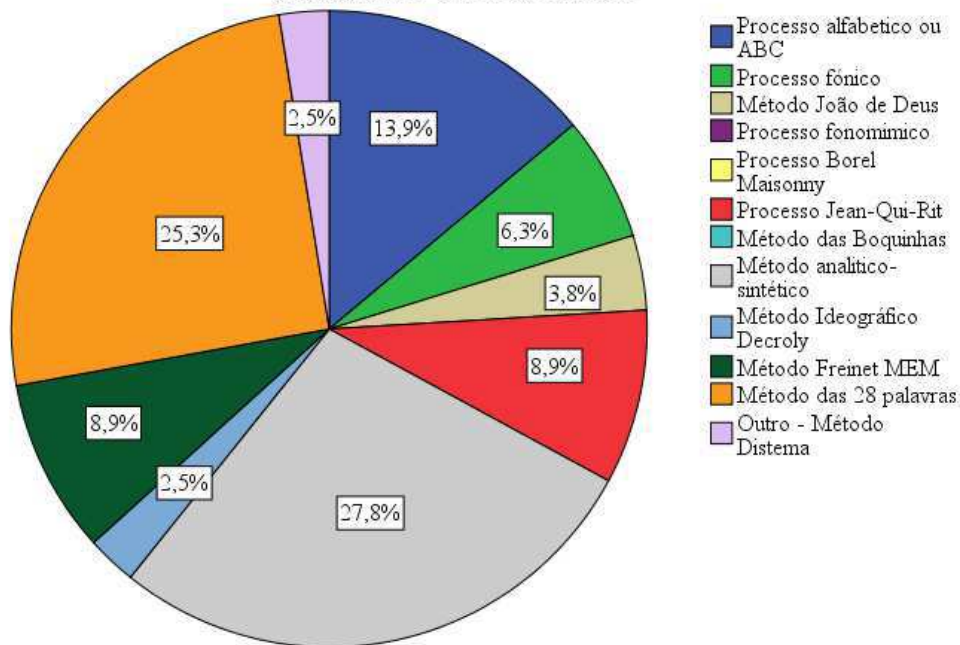
**PARTE II – Os MEIOS EDUCATIVOS *JEAN-QUI-RIT* EM CRIANÇAS DISLÉXICAS, DISGRÁFICAS OU COM ATRASO NAS COMPETÊNCIAS DA LEITURA E DA ESCRITA**

**1. Qual o método ou processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita que aplica ou quais os que já aplicou com alunos do 1.º ano de escolaridade?**

**Tabela 10** – Distribuição dos inquiridos relativa ao método ou processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

Métodos ou Processos de Leitura e Escrita	Percentagem
Método analítico-sintético	27,8%
Método analítico ou global: Método das 28 palavras de Yolanda Betim Paes Leme de Krue	25,3%
Método sintético: Processo alfabético ou ABC ou soletração antiga	13,9%
Método sintético: Processo Meios Educativos Jean-Qui-Rit (gestual) – De Marie Brigitte Lemaire	8,9%
Método analítico ou global: Método natural de Celestin Freinet (Movimento da Escola Moderna - MEM)	8,9%
Método sintético: Processo fónico ou de fonação ou de soletração nova	6,3%
Método sintético: Método João de Deus - “Cartilha Maternal”	3,8%
Método analítico ou global: Método de leitura ideográfico de Décroly	2,5%
Outro: Método Distema de Paula Teles	2,5%
Método sintético: Processo fonomímico – De Grosselim	0%
Método sintético: Processo “Borel-Maisonny” (gestual)	0%
Método sintético: “Método das Boquinhas” de Renata Savastano Ribeiro Jardim	0%

**Método ou processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita que aplica ou quais os que já aplicou com alunos do 1º ano de escolaridade**



**Gráfico 10** – Caracterização da amostra relativa ao método ou processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita que esta aplica ou aplicou com os alunos do 1.º ano.

Numa apreciação geral da tabela ou gráfico 10 averiguamos que os métodos mais utilizados

pelos docentes constituintes da amostra são, sem dúvida, primeiramente, **o método analítico-sintético com 27,8%**, seguido do **método analítico ou global das 28 palavras com 25,3%**. Posteriormente aparece-nos o **processo alfabético ou ABC ou soletração antiga com 13,9%** e, logo de imediato, no mesmo patamar de igualdade, o processo **“Meios Educativos Jean-Qui-Rit e o Método Natural de Freinet (Movimento da Escola Moderna – MEM) com 8,9%**. Os métodos menos aplicados, respeitando a ordem, são o processo fónico ou de fonação ou de soletração nova com 6,3%, o método da Cartilha Maternal João de Deus com 3,8%, o método Distema com 2,5% e o método de leitura ideográfico de Décroly também com 2,5%. Há metodologias que nunca foram utilizadas pelos docentes inquiridos nomeadamente o processo fonomímico – De Grosselim, o processo gestual “Borel-Maisonny e o “método das Boquinhas” de Renata Jardim.

Como podemos confirmar no enquadramento teórico deste trabalho existem vários métodos de ensino da leitura e da escrita: uns mais conhecidos e utilizados, outros menos e ainda outros totalmente desconhecidos pela classe docente. O **mais antigo** é o **Método Analítico-sintético**. Apesar de ser o mais antigo é o que **domina como método de ensino-aprendizagem nas escolas portuguesas**, sendo também aquele que os docentes da **amostra (27,8%)** desta investigação mais utilizam com os alunos. Consiste no ensino da letra como unidade sem significância para muitos alunos com dificuldades. As letras (maiúscula e minúscula) são repetidas vezes sem conta no caderno dos alunos. Depois é ensinada a sílaba, que também é repetida no caderno, para que a sua caligrafia seja perfeita. Mais tarde ensina-se a junção das sílabas para constituir palavras e de seguida compor-se frases. Em suma é um método que se apoia na repetição da letra até formar sílabas, que passa para as palavras e por fim chega à frase.

Seguido a este, a **amostra (25,3%)** aponta para o **Método Analítico ou Global das 28 palavras**, tratando-se de um método em que a primeira aprendizagem da criança é uma aprendizagem sincrética e global, em que as crianças aprendem a escrever a partir de palavras, ou seja, de coisas concretas e que a criança conhece em detrimento de sílabas, uma vez que estas não têm nenhum significado para a criança.

Apesar dos **Meios Educativos Jean-Qui-Rit** serem mais do que um método, pois trata-se de um conjunto de meios que engloba o gesto, o ritmo, o canto e o desenho para chegar à leitura, escrita e ortografia, desenvolvendo na criança as memórias: visual, auditiva e motora e criando nela uma atmosfera de trabalho agradável, motivadora, interessante, cativante e rigorosa; meramente ocupam o 4.º lugar de seleção dos docentes desta amostra **(8,9%)** na sua aplicação com alunos do 1.º ano de escolaridade. Talvez grande parte deste corpo



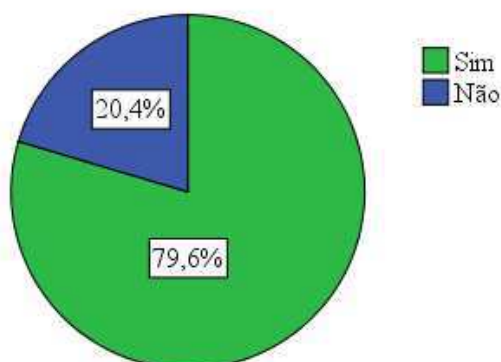
docente ainda desconheça o que falta realmente aos métodos antigos: o movimento e a individualização (tão necessário na intervenção com crianças com dificuldades especiais) que são trabalhados com os Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*. Aliás, com este tipo de metodologia, o ensino é conjuntamente coletivo e individualizado.

## 2. Já teve alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita na sua sala de aula?

**Tabela 11** – Distribuição dos inquiridos quanto à presença de alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita na sala de aula.

Alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita na sala de aula		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	39	79,6	79,6	79,6
	Não	10	20,4	20,4	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

**Alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita na sala de aula**



**Gráfico 11** – Presença de alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita na sala de aula.

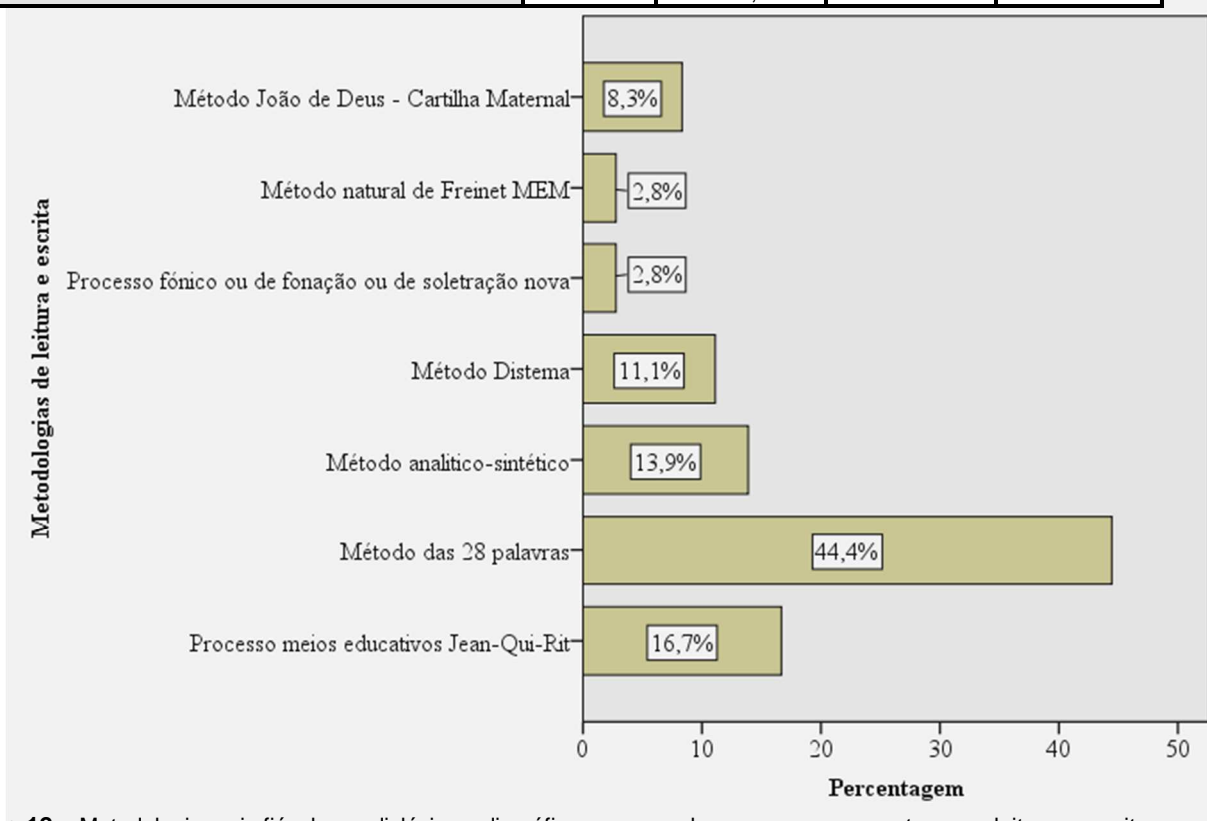
Tal como a tabela e o gráfico acima o demonstram, dos 49 indivíduos inquiridos, 39, ou seja, a maior parte dos docentes da amostra (79,6%) já teve alunos disléxicos ou disgráficos ou com atraso na leitura e escrita na sua sala de aula. Apenas 10, correspondendo a 20,4%, respondeu que nunca trabalhou ou contactou com este tipo de alunos.

É de realçar que apesar de 77,6% da amostra nunca ter tido qualquer formação em Educação Especial, 79,6% já teve alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita na sua sala de aula; o que se depreende que é importante os professores apostarem na sua formação, uma vez que é cada vez mais frequente o aparecimento de alunos com este tipo de necessidades ou dificuldades, desconhecendo, muitas das vezes, os meios de procedimento e as estratégias ou metodologias a aplicar.

**3. De todas as metodologias que conhece ou que já aplicou, qual, na sua perspetiva, considera ou demonstrou ser a mais fiável com crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na aquisição da leitura e escrita?**

**Tabela 12** – Distribuição dos inquiridos quanto à metodologia mais fiável para os alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita.

Metodologias		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Processo Meios Educativos <i>Jean-Qui-Rit</i>	6	12,2	16,7	16,7
	Método das 28 palavras	16	32,7	44,4	61,1
	Método analítico-sintético	5	10,2	13,9	75,0
	Método Distema	4	8,2	11,1	86,1
	Processo fónico ou de fonação ou de soletração nova	1	2,0	2,8	88,9
	Método natural de Freinet MEM	1	2,0	2,8	91,7
	Método João de Deus - Cartilha Maternal	3	6,1	8,3	100,0
	<b>Total</b>	36	73,5	100,0	
Ausente	<b>99</b>	13	26,5		
<b>Total</b>		49	100,0		



**Gráfico 12** – Metodologia mais fiável com disléxicos, disgráficos ou com alunos que possuem atraso na leitura e escrita.

Atinente à metodologia mais fiável com disléxicos, disgráficos ou com alunos que possuem atraso na leitura e escrita verificámos que as respostas foram variáveis e que 26,5% da amostra, ou seja, 13 dos docentes não opinaram quanto ao método mais eficaz a ser aplicado com este tipo de alunos.

Dos métodos sugeridos, 44,4% da amostra, correspondendo a 16 docentes, aponta o Método Global das 28 palavras como sendo o mais fiável; seguindo-se o processo “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” com 16,7% ou 6 docentes e o Método Analítico-Sintético com 13,9% ou 5 docentes; 11,1 % da amostra, ou seja, 4 docentes apontam para o Método Fonomímico Multissensorial de Paula Teles (Método Distema) e 8,3% da amostra, que inclui 3 docentes, considera que seja o Método João de Deus. Em pé de igualdade temos o Processo Fónico ou de Fonação ou de Soletração Nova e o Método Natural de Freinet (Movimento da Escola Moderna) com 2,8% cada um deles, que compreendem apenas 1 inquirido, sendo os dois métodos menos escolhidos para disléxicos, disgráficos ou com alunos que possuem atraso na leitura e escrita.

Fazendo alusão à questão problemática da nossa investigação: **“Qual será o método ou processo de ensino/aprendizagem com mais eficácia na aquisição da leitura e escrita em alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso nestas competências?”** e tendo em conta os dados apurados pensamos ter descoberto uma resposta clara e objetiva para esta interrogação e alcançado os objetivos estabelecidos para este estudo (capítulo 1, subcapítulo 1.2. objetivos do estudo - página 240).

Uma considerável parte dos docentes da amostra (13 inquiridos, ou seja, 26,5%) não possui uma opinião certa, esclarecida e bem definida quanto ao método mais fiável a aplicar com alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso nas competências da leitura e escrita. Porém, a outra parte dos docentes que respondeu, selecionou o Método Global das 28 Palavras como sendo a metodologia de destaque para empregar com estas crianças, seguindo-se os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” (6 inquiridos, ou seja, 16,7%). Provavelmente, os docentes que indicaram esta metodologia de ensino como sendo a predileta a ser utilizada com disléxicos e disgráficos não conhecem as suas limitações: as primeiras palavras (por exemplo menina/menino/sapato) a serem trabalhadas ou ensinadas são de difícil discriminação e podem coincidir com os problemas ou dificuldades apresentadas pelos alunos; usa as sílabas das palavras trabalhadas cedo demais, constituindo um silabário precoce, transformando os seus passos em pormenores do método sintético e exige muito cedo que a criança, com sílabas de vogais abertas tiradas de palavras dadas, construam palavras com a mesma sílaba, só que fechadas. Por exemplo, se da palavra “bota” separar a sílaba “bo” (o aberto) e

se propor aos alunos que leiam a palavra boneca, esperando-se que todos compreendam que a sílaba “bo” seja a mesma, quando na realidade funciona com um som diferente e é pelo som que os alunos as identificam como diferentes. Além disso, os cartões que constituem as sílabas têm todos a forma mais ou menos retangular, o que exige do professor grande esforço de atenção e absorção de tempo na tentativa de evitar que os alunos os troquem, porque cada eventual troca é seguramente algum retrocesso, por isso resulta num trabalho pouco interativo no sentido aluno/material, criando pouco hábito de autonomia no trabalho do aluno.

Ora sabemos que temos de respeitar a doutrina de cada um dos métodos ou processos e que não se pode dizer que este ou aquele método ou processo é o melhor. Percebemos que o melhor método ou processo é aquele que se mostrar mais adequado e rápido na aprendizagem, originando menos dificuldades ao aluno. Cabe ao professor conhecer a instrução e as limitações de cada um deles e tentar eleger aquele que se mostrar mais eficaz e veloz na aprendizagem e que fornecer uma pedagogia mais ativa à criança, motivando-a com alegria e satisfação no aprender a ler e escrever com interesse e prazer. Posto isto e aludindo a toda a revisão de literatura, aconselhamos os “Meios Educativos Jean-Qui-Rit” para fazer aprender todas as crianças inclusivamente as que são portadoras de Necessidades Educativas Especiais (por exemplo os disléxicos, disgráficos ou alunos com acentuadas dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita) por ser um processo fonomímico que assegura o desenvolvimento total da criança, capta a sua atenção e educa os seus diversos sentidos: a vista vê, o gesto age, o ouvido escuta, o ritmo ordena os gestos, a linguagem e a voz permitem a articulação e o canto. Como esta metodologia parte da aula completa de canto, gesto e ritmo, passa pela audição de uma breve história e chega à sílaba, não pode ser considerada um método sintético, mas global (parte do todo até chegar à parte).

Além desta metodologia recomendamos também o Método Distema de Paula Teles e o Método das “Boquinhos” de Renata Jardim que conhecemos com o desenrolar de toda a revisão bibliográfica. Tratam-se de métodos ainda muito pouco conhecidos e utilizados pelos docentes como pudemos comprovar nesta investigação. O primeiro é um método fonomímico, essencialmente fonológico e multissensorial, mas que na perspetiva da sua autora permite reeducar em termos de leitura e escrita, sendo especificamente indicado para crianças com dislexia ou outras dificuldades de aprendizagem. Em relação ao segundo utiliza estratégias fónicas (fonema/som), visuais (grafema/letra) e articulatórias (articulema/Boquinhos) e é também indicado para alfabetizar e reabilitar os distúrbios da leitura e escrita.

#### 4. Conhece os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” ou já ouviu falar desta metodologia de ensino?

Tabela 13 – Distribuição dos inquiridos quanto ao conhecimento dos “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”.

Conhecimento da metodologia		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	38	77,6	77,6	77,6
	Não	11	22,4	22,4	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Conhecimento dos “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”

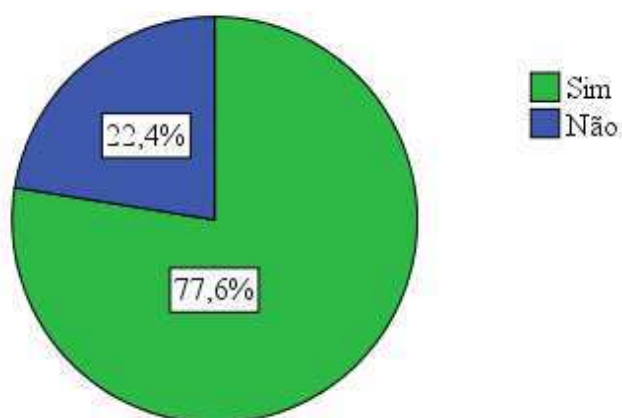


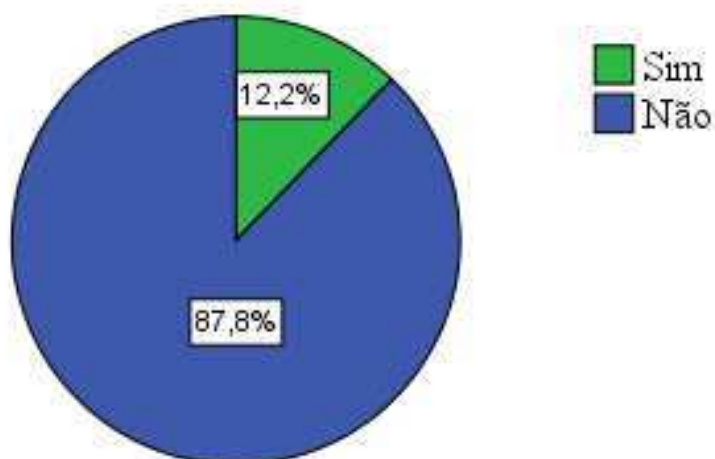
Gráfico 13 – Caracterização da amostra referente ao conhecimento dos “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”.

Contemplando a tabela e o gráfico 13 podemos ver que, 77,6% da amostra, que abrange 38 docentes, conhece ou já ouviu falar nos “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”, havendo ainda 11 inquiridos que desconhecem a existência desta metodologia de ensino (22,4%).

5. Já aplicou os “Meios Educativos Jean-Qui-Rit” em crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e/ou com acentuadas dificuldades de aprendizagem, conseguindo resultados admiráveis desde a motivação à aprendizagem da leitura e escrita propriamente dita.

**Tabela 14** – Distribuição dos inquiridos quanto aplicação dos “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” em crianças com Necessidades Educativas Especiais e/ou com acentuadas dificuldades de aprendizagem.

Aplicação da metodologia		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	6	12,2	12,2	12,2
	Não	43	87,8	87,8	100,0
	Total	49	100,0	100,0	



**Gráfico 14** - Caracterização da amostra no que concerne à aplicação dos “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” em crianças com Necessidades Educativas Especiais e/ou com acentuadas dificuldades de aprendizagem.

Relativamente a esta questão conseguimos inferir que, a maioria da amostra (87,8%), que abarca 43 inquiridos, nunca aplicou os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” em crianças com Necessidades Educativas Especiais e/ou com acentuadas dificuldades de aprendizagem. Contrariamente, 12,2% da amostra, que compreende um total de 6 docentes, já empregou este processo com este tipo de discentes.

## 6-Teve alguma formação para lecionar essa metodologia?

Tabela 15 – Distribuição dos inquiridos quanto à obtenção de formação na metodologia.

Formação nos “Meios Educativos <i>Jean-Qui-Rit</i> ”		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Não. Passe para o ponto 9.	43	87,8	87,8	87,8
	Sim. Continue a responder às questões seguintes.	6	12,2	12,2	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

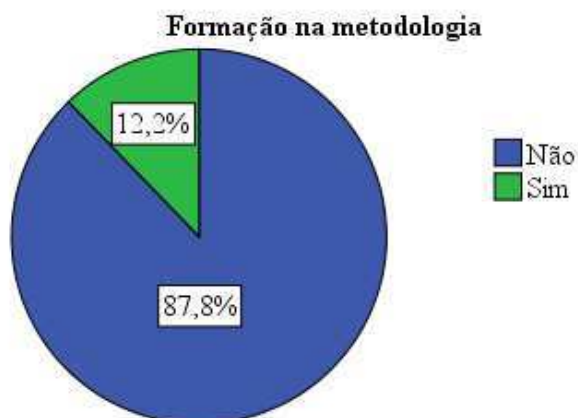


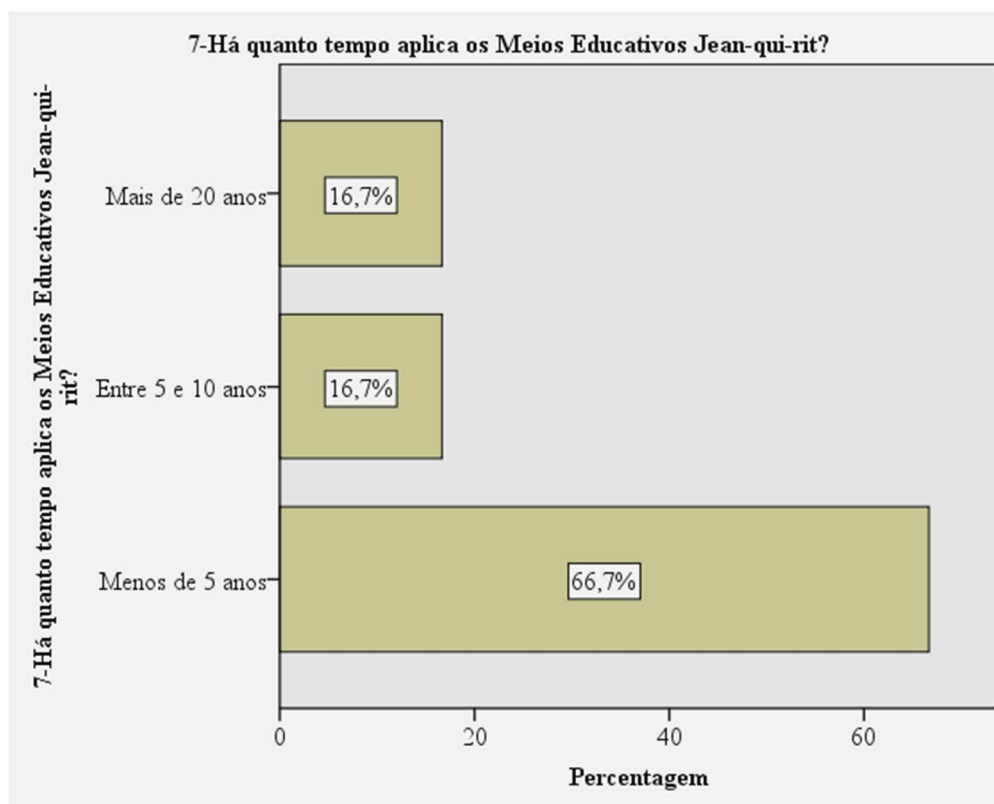
Gráfico 15 – Caracterização da amostra quanto à formação recebida no âmbito dos “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”.

No que respeita à formação no âmbito dos “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” verificamos que apenas 12,2% da amostra, respetivamente 6 docentes, obtiveram formação nesta metodologia de ensino. Os restantes 87,8%, que englobam 43 inquiridos, não tiveram qualquer formação.

## 7-Há quanto tempo aplica os Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*?

Tabela 16 – Distribuição dos inquiridos quanto ao tempo de serviço que possuem com a metodologia.

Tempo de aplicação dos “Meios Educativos <i>Jean-Qui-Rit</i> ”		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Menos de 5 anos	4	8,2	66,7	66,7
	Entre 5 e 10 anos	1	2,0	16,7	83,3
	Mais de 20 anos	1	2,0	16,7	100,0
	<b>Total</b>	6	12,2	100,0	
Ausente	<b>99</b>	43	87,8		
<b>Total</b>		49	100,0		



**Gráfico 16** – Caracterização da amostra relativa à quanto tempo aplica os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”.

Como podemos analisar na tabela e gráfico antecedente, dos 6 docentes que aplicam os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”, 4 deles (66,7%) empregam a metodologia à menos de 5 anos, 1 docente (16,7%) utiliza-a entre os 5 e os 10 anos e 1 docente (16,7%) aplica-a à mais de 20 anos.

Assim, tendo em conta os objetivos traçados para esta pesquisa apurámos nas respostas às questões 4, 5, 6 e 7 do inquérito que, maioritariamente, 77,6% dos docentes inquiridos conhecem os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”, mas nunca os aplicaram no processo educativo com crianças com Necessidades Educativas Especiais ou acentuadas Dificuldades de Aprendizagem (87,8%). Aliás, apenas 12,2% dos docentes da amostra (somente 6) usufruiu desta metodologia em contexto educativo: 1 docente aplica-a há mais de 20 anos, outro entre 5 a 10 anos e os restantes 4 há menos de 5 anos. De facto, olhando para esta amostra, poucos são os docentes que aplicam os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”, talvez por falta de investimento em formação sobre o método ou devido à inexistência de formação no âmbito desta metodologia cá em Portugal, transmitindo assim insegurança e pouco à vontade em utilizá-la junto dos alunos, acabando por implementar outros métodos junto dos seus discentes.



8. Se já utilizou este tipo de metodologia, no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, com alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso nas referidas competências, como o classifica?

Tabela 17 – Distribuição dos inquiridos quanto ao modo como classificam a metodologia.

Classificação dos “Meios Educativos Jean-Qui- Rit”		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito Positivo	4	8,2	80,0	80,0
	Nada Positivo	1	2,0	20,0	100,0
	Total	5	10,2	100,0	
Ausente	99	44	89,8		
Total		49	100,0		

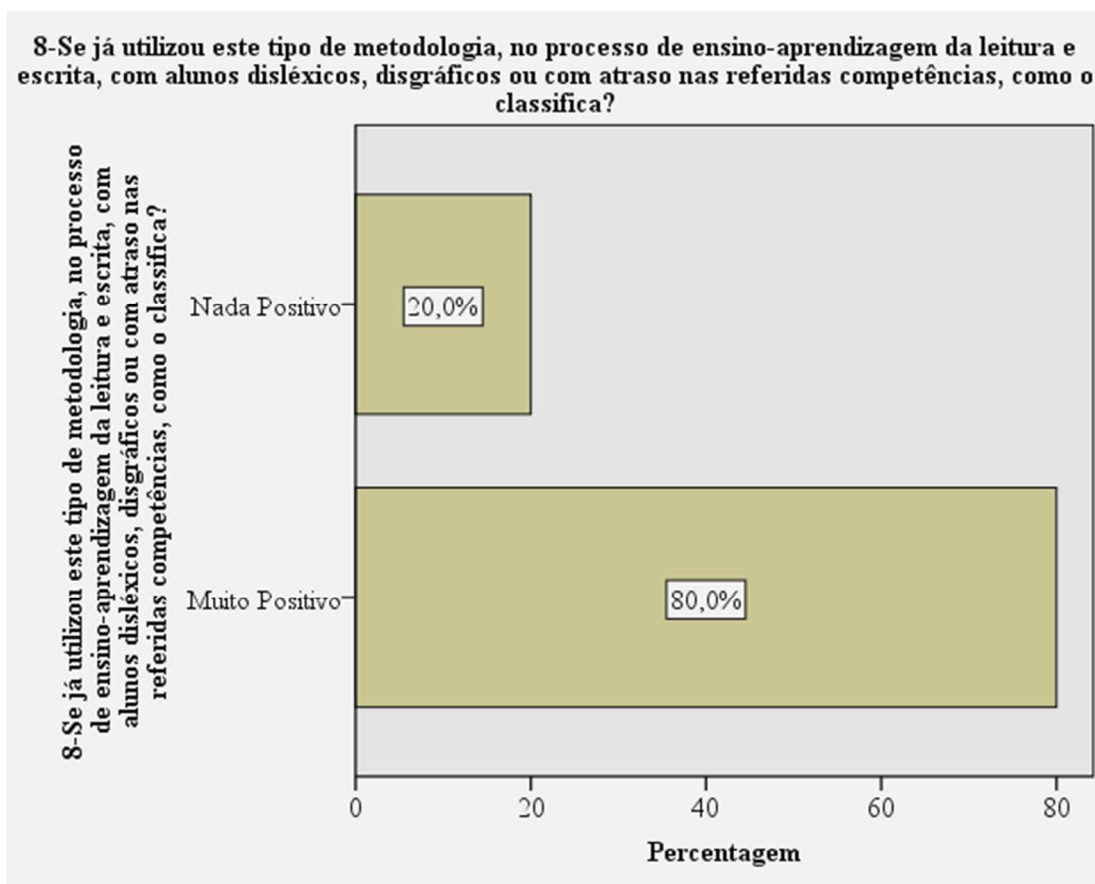


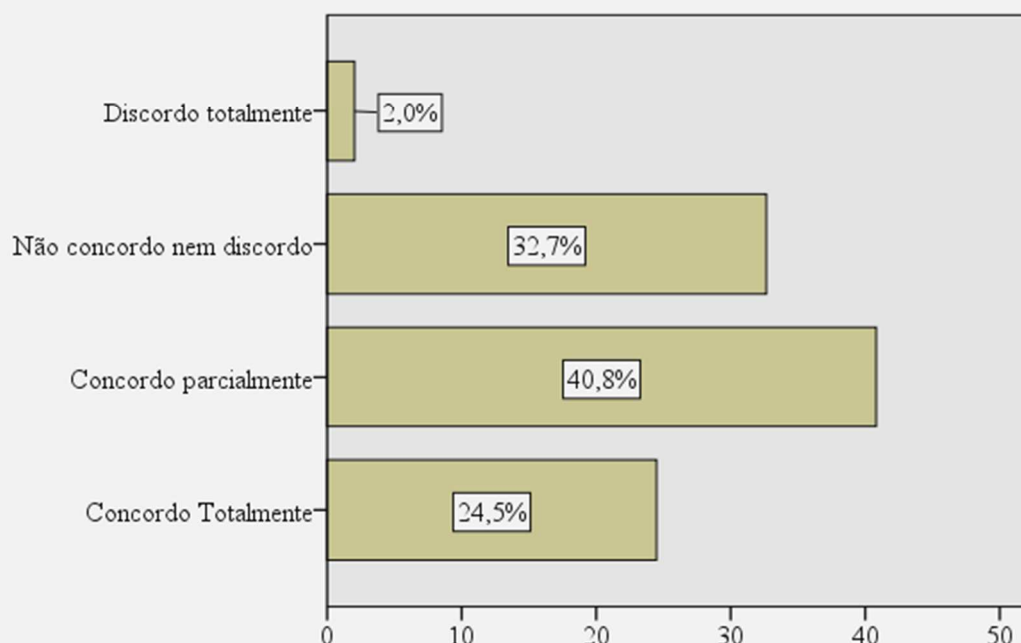
Gráfico 17 – Representação Gráfica relativa à afirmação 8 da parte II do questionário.

Dos 6 docentes que aplicam os “Meios Educativos Jean-Qui-Rit”, 4 deles (80%) consideram a metodologia muito positiva, 1 docente (20%) não a considera nada positiva e o outro não respondeu.

**9. Com os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”, as crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso nas competências da leitura e da escrita sentem enorme prazer, satisfação e agrado, uma vez que as aulas são alegres, atraentes, divertidas, fecundas, diversificadas, ativas e significativas; pois incluem canto, gesto, ritmo, dança, desenho, expressão oral, compreensão do oral, leitura e expressão escrita; alcançando, desde muito cedo, uma leitura fluente e expressiva, uma boa compreensão, concentração, criatividade, ortografia e bastante rigor.**

**Tabela 18** – Distribuição dos inquiridos quanto ao que pensam sobre as crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso nas competências da leitura e da escrita sentirem enorme prazer, satisfação e agrado nas aulas com os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo Totalmente	12	24,5	24,5	24,5
	Concordo parcialmente	20	40,8	40,8	65,3
	Não concordo nem discordo	16	32,7	32,7	98,0
	Discordo totalmente	1	2,0	2,0	100,0
	<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	



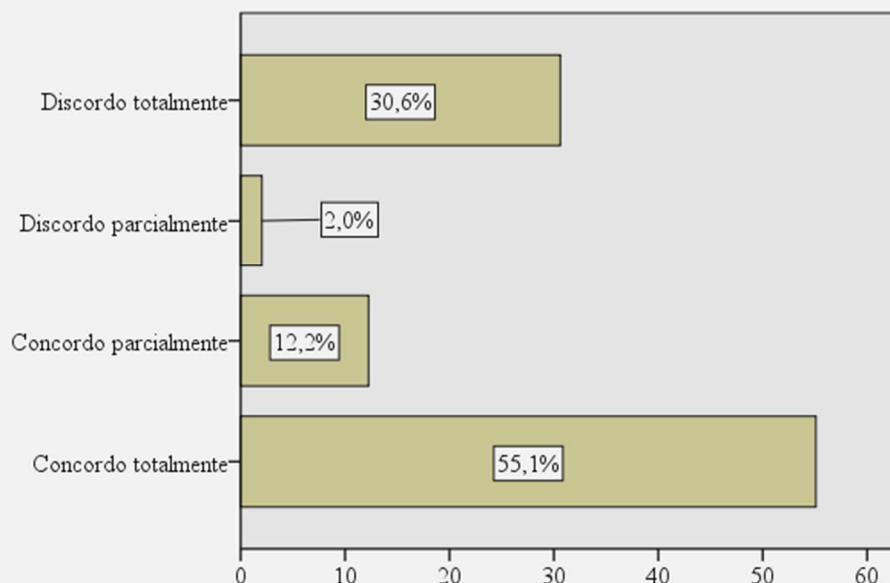
**Gráfico 18** – Representação Gráfica relativa à afirmação 9 da parte II do questionário.

Quanto à declaração apresentada relativamente às crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso nas competências da leitura e da escrita sentirem enorme prazer, satisfação e agrado nas aulas com os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”, 40,8% da amostra (20 docentes) concorda parcialmente com a afirmação; 32,7% da amostra (16 docentes) apresenta uma opinião neutra sobre o assunto e 24,5% da amostra (12 docentes) concorda totalmente com a afirmação. Somente 2% da amostra (1 docente) é que discorda totalmente com a afirmação.

**10. O jogo, as histórias, a música, as poesias, a expressão corporal, o movimento e a dramatização oferecem à criança disléxica, disgráfica ou com atraso na leitura ou escrita um leque de oportunidades que a enriquecem culturalmente e lhe darão imensa alegria e desenvoltura no seu percurso escolar.**

**Tabela 19** – Distribuição dos inquiridos quanto ao que pensam sobre o jogo, as histórias, a música, as poesias, a expressão corporal, o movimento e a dramatização oferecerem à criança disléxica, disgráfica ou com atraso na leitura ou escrita, um leque de oportunidades que a enriquecem culturalmente e lhe darão imensa alegria e desenvoltura no seu percurso escolar.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo totalmente	27	55,1	55,1	55,1
	Concordo parcialmente	6	12,2	12,2	67,3
	Discordo parcialmente	1	2,0	2,0	69,4
	Discordo totalmente	15	30,6	30,6	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	



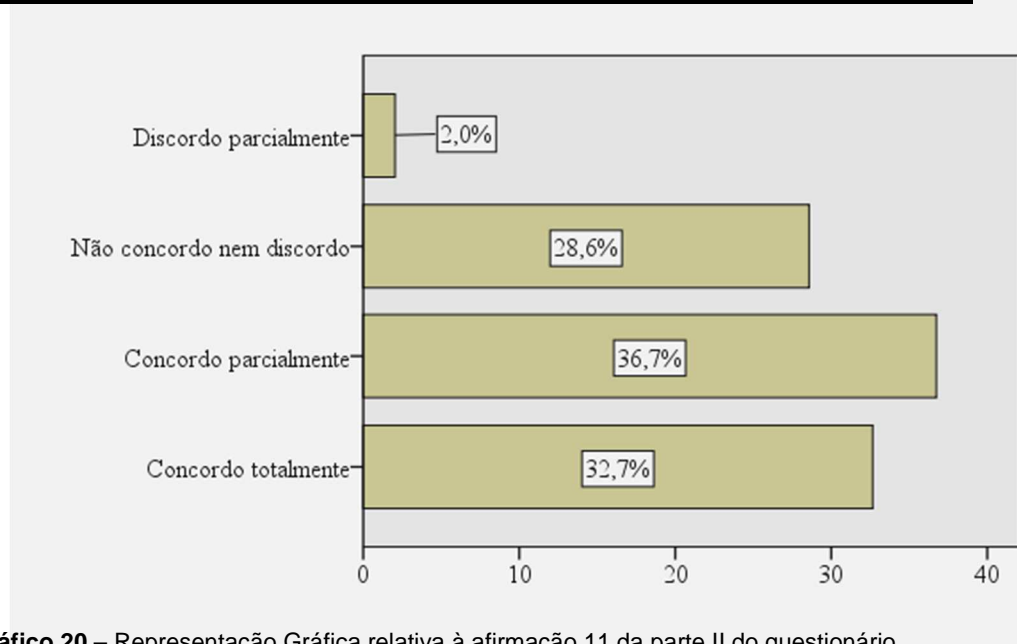
**Gráfico 19** – Representação Gráfica relativa à afirmação 10 da parte II do questionário.

Tendo em conta a afirmação 10 apresentada e observando a tabela ou o gráfico 19 podemos concluir que as respostas dadas pelos docentes foram substancialmente positivas e de concordância, uma vez que 55,1% dos inquiridos (27) concordam totalmente e 12,2% dos inquiridos (6) concordam parcialmente. Quanto aos restantes docentes: 1 discorda parcialmente (2%) e 15 discordam totalmente (30,6%) com a afirmação.

**11. Esta metodologia vai ao encontro das necessidades, aspirações e interesses da criança, pois enquadra-se na sua psicologia e como tal, a aprendizagem integral absorve-a na totalidade, facto importantíssimo para o seu desenvolvimento harmonioso e feliz.**

**Tabela 20** – Distribuição dos inquiridos relativamente ao que pensam sobre os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rif*” irem ao encontro da psicologia e da aprendizagem integral da criança, respeitando as suas necessidades, aspirações e interesses.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo totalmente	16	32,7	32,7	32,7
	Concordo parcialmente	18	36,7	36,7	69,4
	Não concordo nem discordo	14	28,6	28,6	98,0
	Discordo parcialmente	1	2,0	2,0	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	



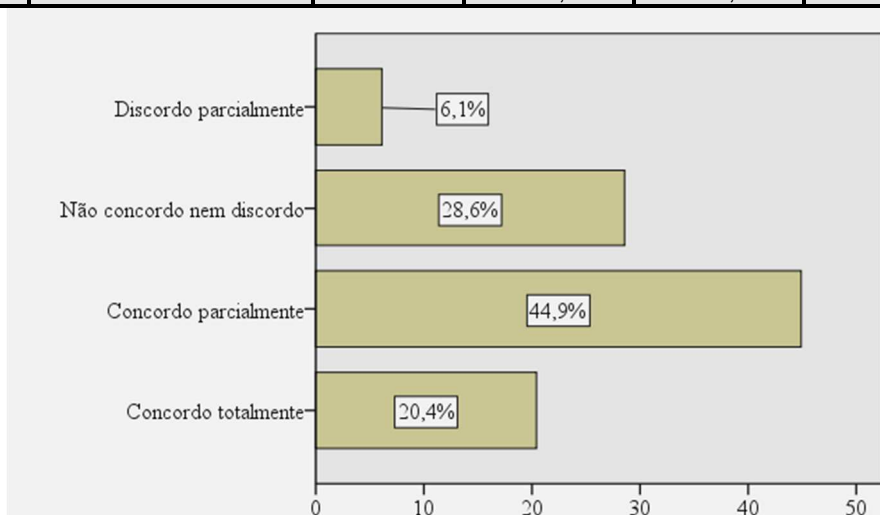
**Gráfico 20** – Representação Gráfica relativa à afirmação 11 da parte II do questionário.

Analisando a tabela e gráfico 20 , podemos dizer que, no geral, os inquiridos consideram que os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” vão ao encontro da psicologia e da aprendizagem integral da criança, respeitando as suas necessidades, aspirações e interesses. Neste sentido, 18 docentes (36,7%) concordam parcialmente e 16 docentes (32,7%) concordam totalmente. Além disso, existe uma amostra significativa de 28,6%, englobando 14 inquiridos, que abstêm-se quanto à afirmação dada sobre a metodologia. Por último verificamos ainda que há um inquirido (2%) que discorda parcialmente com a afirmação.

**12. Através desta metodologia de ensino, as cinco competências integradas na Língua Materna: a compreensão do oral e a leitura, a expressão oral e a expressão escrita e o conhecimento explícito são criteriosa e cuidadosamente trabalhadas e exploradas, não descurando nenhum aspeto, pelo que a aprendizagem será completa e abrangente.**

**Tabela 21** – Distribuição dos inquiridos quanto ao grau de concordância ou discordância relativamente à metodologia explorar as cinco competências da Língua Portuguesa.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo totalmente	10	20,4	20,4	20,4
	Concordo parcialmente	22	44,9	44,9	65,3
	Não concordo nem discordo	14	28,6	28,6	93,9
	Discordo parcialmente	3	6,1	6,1	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	



**Gráfico 21** – Representação Gráfica relativa à afirmação 12 da parte II do questionário.

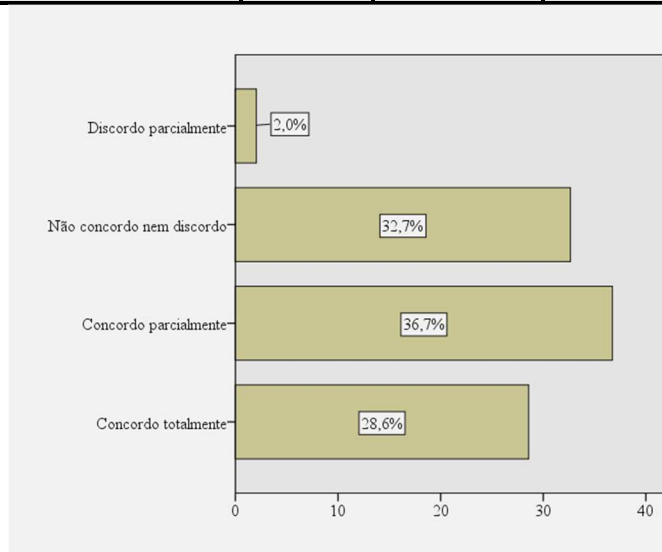
Examinando a tabela e o gráfico 21, podemos expor que, os docentes que compõem a

amostra, na sua maioria, concordam parcialmente (22 inquiridos perfazendo uma percentagem de 44,9%) ou totalmente (10 inquiridos perfazendo uma percentagem de 20,4%) quando se afirma que este tipo de metodologia trabalha cuidadosamente as 5 competências da língua materna. Porém, 14 docentes (28,6%) não apresentaram uma opinião formada sobre esta metodologia e quais as competências que esta trabalha ou desenvolve nos alunos, pelo que responderam que nem concordam nem discordam. No entanto existe uma minoria de 6,1% na amostra, ou seja, 3 docentes que discordam parcialmente com o facto de esta metodologia explorar e trabalhar as cinco competências da Língua Portuguesa, demonstrando não conhecer muito bem a metodologia de ensino.

### 13. Os Meios Educativos Jean-Qui-Rit são uma potencial metodologia de leitura e escrita para o sucesso dos alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na aquisição daquelas competências.

**Tabela 22** – Distribuição dos inquiridos quanto à concordância ou discordância sobre os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” ser uma potencial metodologia de leitura e escrita para o sucesso dos alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na aquisição daquelas competências.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo totalmente	14	28,6	28,6	28,6
	Concordo parcialmente	18	36,7	36,7	65,3
	Não concordo nem discordo	16	32,7	32,7	98,0
	Discordo parcialmente	1	2,0	2,0	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	



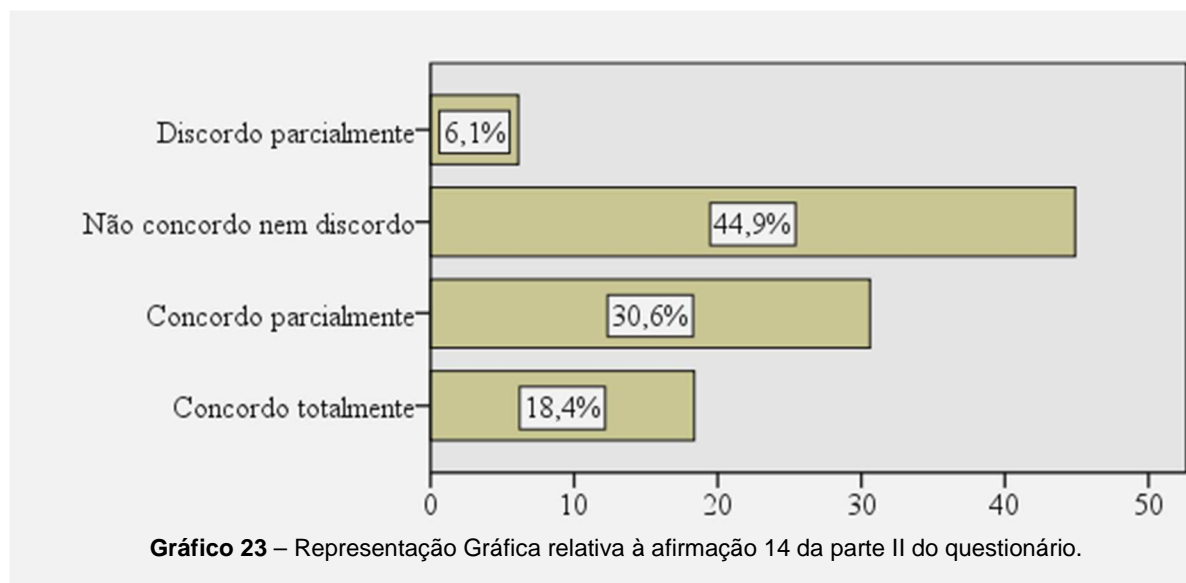
**Gráfico 22** – Representação gráfica relativa à afirmação 13 da parte II do questionário.

Em relação a esta afirmação verifica-se que grande parte da amostra considera os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” como sendo uma forte metodologia de ensino que conduz os alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita ao sucesso, ou seja, que os ajuda a alcançar seguramente estas competências. No entanto, dos inquiridos concordantes observamos que 36,7% deles (18 docentes) concordam, mas de forma parcial; enquanto apenas 28,6% é que concordam totalmente (14 docentes). Uma outra parte da amostra, mais especificamente 32,7%, que corresponde a 16 respostas, não tem uma opinião definida sobre a potencialidade e os resultados que esta metodologia pode alcançar nos discentes, provavelmente porque nunca aplicou a metodologia ou desconhece-a. Houve ainda 1 docente (2%) que discordou parcialmente com o que é dito sobre este método educativo.

#### 14. A utilização deste processo leva os alunos a dar menos erros ortográficos.

**Tabela 23** – Distribuição dos inquiridos quanto ao grau de concordância ou discordância quando se afirma que com esta metodologia os alunos dão menos erros ortográficos.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo totalmente	9	18,4	18,4	18,4
	Concordo parcialmente	15	30,6	30,6	49,0
	Não concordo nem discordo	22	44,9	44,9	93,9
	Discordo parcialmente	3	6,1	6,1	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	



Pela leitura desta tabela e gráfico verificamos que, a globalidade dos professores manifestou

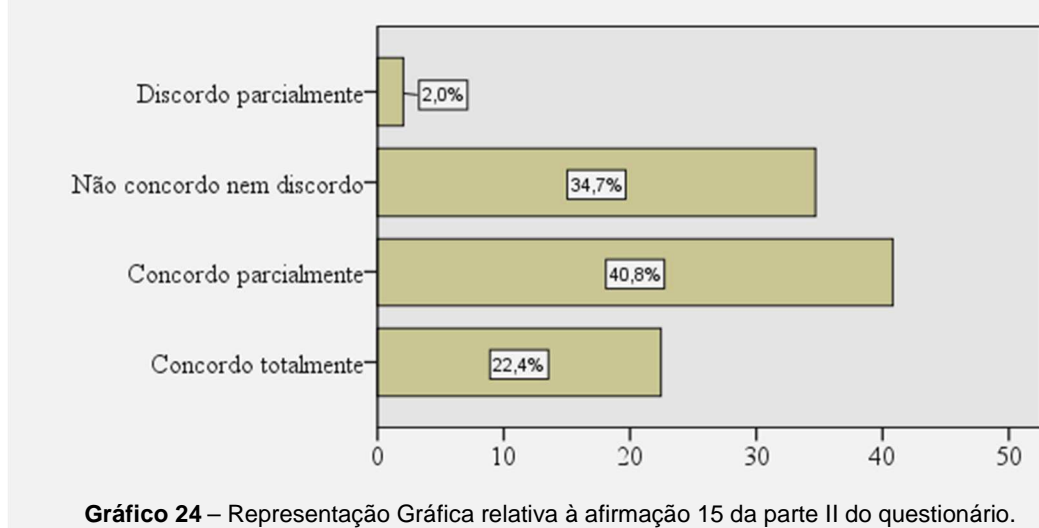
uma opinião neutra (22 inquiridos = 44,9%) relativamente a esta metodologia no que concerne à redução de quantidade de erros ortográficos cometidos pelos discentes. Apenas uma pequena parte da amostra (3 inquiridos, ou seja, 6,1%) discorda parcialmente com a ideia desta metodologia interferir na quantidade de erros ortográficos dos alunos. A restante parte concorda de certa forma com os efeitos desta metodologia em termos de minimização dos erros ortográficos, no entanto exclusivamente 9 docentes, ou seja, 18,4% é que concorda totalmente, pois os restantes 15 docentes concordam, mas de forma parcial, correspondendo a uma percentagem de 30,6%.

Portanto existe, de certa forma, um equilíbrio entre a concordância e a abstinência dos inquiridos da amostra deste estudo.

**15. Com os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”, as crianças estão mais atentas e estimuladas para aprender e alcançam resultados surpreendentes.**

**Tabela 24** – Distribuição dos inquiridos quanto à concordância ou discordância da metodologia alcançar mais atenção, estímulo e melhores resultados na aprendizagem da leitura e escrita.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Concordo totalmente	11	22,4	22,4	22,4
	Concordo parcialmente	20	40,8	40,8	63,3
	Não concordo nem discordo	17	34,7	34,7	98,0
	Discordo parcialmente	1	2,0	2,0	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	



Verificamos com base nesta tabela e gráfico que, dos 49 inquiridos que formam a amostra



desta investigação, 20 concordam parcialmente (40,8%) e 11 concordam totalmente (22,4%) com o facto de esta metodologia obter mais atenção, estímulo e melhores resultados na aprendizagem da leitura e escrita, o que perfaz uma totalidade de 31 inquiridos a concordar com a afirmação apresentada. Todavia, vemos ainda que 17 docentes inquiridos (34,7%) apresentam uma opinião indefinida quanto à metodologia conseguir mais atenção, incentivo e melhores resultados na aprendizagem da leitura e escrita e que só 1 docente da amostra é que discorda parcialmente com esta ideia (2%).

Apesar do que foi referido acima, no cômputo geral, a amostra de docentes deste estudo considera que:

- ✓ as crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso nas competências da leitura e da escrita sentem enorme prazer, satisfação e agrado nas aulas com os “Meios Educativos Jean-Qui-Rit”;
- ✓ a metodologia vai ao encontro da psicologia e da aprendizagem integral da criança, respeitando as suas necessidades, aspirações e interesses;
- ✓ as aulas são alegres, atraentes, divertidas, fecundas, diversificadas, ativas e significativas; pois incluem canto, gesto, ritmo, dança, desenho, expressão oral, compreensão do oral, leitura e expressão escrita; alcançando, desde muito cedo, uma leitura fluente e expressiva, uma boa compreensão, concentração, criatividade, ortografia e bastante rigor;
- ✓ os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” exploram e trabalham as cinco competências integradas da Língua Portuguesa: a compreensão do oral e a leitura, a expressão oral e a expressão escrita e o conhecimento explícito;
- ✓ é uma potencial metodologia de leitura e escrita para o sucesso dos alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na aquisição daquelas competências;
- ✓ os alunos dão menos erros ortográficos;
- ✓ com os “Meios Educativos Jean-Qui-Rit”, as crianças estão mais atentas e estimuladas para aprender e alcançam resultados surpreendentes.

No sentido de testar se os pressupostos, por nós definidos, têm fundamento passamos à análise das hipóteses colocadas. Os resultados obtidos a partir da aplicação do inquérito aos docentes do Ensino Básico do 1.º Ciclo e de Educação Especial confirmam que a eficácia e a estimulação da aprendizagem da leitura e escrita dependem do tipo de método ou processo utilizado pelo docente, pelo que se comprovou que muitos docentes ainda utilizam o método de ensino tradicionalista no contexto educativo: o método analítico-sintético; quando sabemos que existem métodos mais atuais, motivadores e que alcançam as competências iniciais dos

alunos com mais rapidez, alegria, entusiasmo, trabalhando todos os sentidos. Muitos docentes deparam-se com uma dificuldade de escolha quanto à metodologia que devem usar com alunos que possuem perturbações na leitura e escrita. Tal motivo se justifica por não conhecerem a doutrina e pedagogia dos diversos métodos ou receiam em aplicá-los porque não os dominam ou não possuem formação e conhecimento suficiente sobre os mesmos.

Concluimos que, os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” são um tipo de metodologia que influencia a leitura, ortografia, compreensão, concentração, rigor e criatividade das crianças disléxicas e disgráficas devido aos meios de que se serve: o gesto, o ritmo e o canto. É um método que desenvolve na criança a memória visual, a memória auditiva e a memória motora, gestual ou quinestésica.

Finalmente foi possível confirmar, através das respostas dadas pela amostra, que a falta de formação na área de Educação Especial e a carência de conhecimento das metodologias de iniciação à leitura e escrita fazem com que os professores se sintam mais ou menos preparados para trabalhar no terreno com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. Aliás, a globalidade da amostra demonstra sentir necessidade de formação neste âmbito. Verificamos também que, dos docentes inquiridos, nenhum deles focou o Método das “Boquinhinhas”, o que se depreende que o desconheçam.

### PARTE III – A DISLEXIA, DISGRAFIA OU ATRASO NAS COMPETÊNCIAS DA LEITURA E ESCRITA

Nesta III Parte do inquérito apresenta-se o tratamento dos dados obtidos das afirmações sobre o conhecimento das perturbações da dislexia e da disgrafia, bem como o modo como o próprio professor deve agir diante de alunos disléxicos e disgráficos.

#### Conhecimento sobre a perturbação da dislexia

**Tabela 25** – Afirmação 1- A dislexia significa ter dificuldade em aprender a ler.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	<b>Totalmente em desacordo</b>	3	6,1	6,1	6,1
	<b>Discordo parcialmente</b>	12	24,5	24,5	30,6
	<b>Não concordo nem discordo</b>	3	6,1	6,1	36,7
	<b>Concordo parcialmente</b>	25	51,0	51,0	87,8
	<b>Totalmente de acordo</b>	6	12,2	12,2	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Relativamente à afirmação que “**A dislexia significa ter dificuldade em aprender a ler.**” podemos aferir que numa universalidade de 49 docentes inquiridos, 6 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 12,2% do total; 25 docentes concordam parcialmente, abarcando 51%; 3 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 6,1%; 12 docentes discordam parcialmente, equivalendo a 24,5%, e finalmente 3 docentes, ou seja, 6,1% está totalmente em desacordo.

**Tabela 26** – Afirmação 2 - As crianças que têm dislexia não conseguem aprender a ler.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	<b>Totalmente em desacordo</b>	23	46,9	46,9	46,9
	<b>Discordo parcialmente</b>	24	49,0	49,0	95,9
	<b>Não concordo nem discordo</b>	1	2,0	2,0	98,0
	<b>Concordo parcialmente</b>	1	2,0	2,0	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Quanto à declaração **“As crianças que têm dislexia não conseguem aprender a ler.”** podemos aferir que numa universalidade de 49 docentes inquiridos, 23 docentes estão totalmente em desacordo, correspondendo a 46,9% do total; 24 docentes discordam parcialmente, abarcando 49%; 1 docente não concorda nem discorda, abrangendo 2%; 1 docente concorda parcialmente, equivalendo a 2%, e finalmente nenhum docente está totalmente de acordo com a afirmação.

**Tabela 27** – Afirmação 3 - As crianças têm dislexia da mesma forma que têm olhos castanhos ou verdes ou que são baixas ou altas – nascem assim.

Escala de concordância		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	<b>Totalmente em desacordo</b>	1	2,0	2,0	2,0
	<b>Discordo parcialmente</b>	7	14,3	14,3	16,3
	<b>Não concordo nem discordo</b>	14	28,6	28,6	44,9
	<b>Concordo parcialmente</b>	19	38,8	38,8	83,7
	<b>Totalmente de acordo</b>	8	16,3	16,3	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Comparativamente à afirmação **“As crianças têm dislexia da mesma forma que têm olhos castanhos ou verdes ou que são baixas ou altas – nascem assim.”** podemos aferir que numa universalidade de 49 docentes inquiridos, 8 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 16,3% do total; 19 docentes concordam parcialmente, abarcando 38,8%; 14 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 28,6%; 7 docentes discordam parcialmente, equivalendo a 14,3%, e finalmente 1 docente, ou seja, 2% está totalmente em desacordo.

**Tabela 28** – Afirmação 4 - A dislexia provém de um vírus.

Escala de concordância		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	<b>Totalmente em desacordo</b>	40	81,6	81,6	81,6
	<b>Discordo parcialmente</b>	7	14,3	14,3	95,9
	<b>Não concordo nem discordo</b>	1	2,0	2,0	98,0
	<b>Concordo parcialmente</b>	1	2,0	2,0	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Em relação à afirmação **“A dislexia provém de um vírus.”** podemos aferir que numa universalidade de 49 docentes inquiridos, 40 docentes estão totalmente em desacordo, correspondendo a 81,6% do total; 7 docentes discordam parcialmente, abarcando 14,3%; 1

docente não concorda nem discorda, abrangendo 2%; 1 docente concorda parcialmente, equivalendo também a 2% e, finalmente, nenhum docente está totalmente de acordo.

**Tabela 29** – Afirmação 5 - A dislexia é uma desordem de foro neurológico, caracterizada por constantes inversões de letras e palavras.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	<b>Totalmente em desacordo</b>	1	2,0	2,0	2,0
	<b>Discordo parcialmente</b>	1	2,0	2,0	4,1
	<b>Não concordo nem discordo</b>	2	4,1	4,1	8,2
	<b>Concordo parcialmente</b>	28	57,1	57,1	65,3
	<b>Totalmente de acordo</b>	17	34,7	34,7	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Quanto à declaração **“A dislexia é uma desordem de foro neurológico, caracterizada por constantes inversões de letras e palavras.”** podemos aferir que numa universalidade de 49 docentes inquiridos, 17 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 34,7% do total; 28 docentes concordam parcialmente, abrangendo 57,1%; 2 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 4,1%; 1 docente discorda parcialmente, equivalendo a 2% e, finalmente, 1 docente, ou seja, 2% está totalmente em desacordo.

**Tabela 30** – Afirmação 6 - A dislexia é causada pela falta de interesse, motivação, esforço ou vontade e tem a ver com a acuidade visual ou auditiva.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	<b>Totalmente em desacordo</b>	22	44,9	44,9	44,9
	<b>Discordo parcialmente</b>	25	51,0	51,0	95,9
	<b>Concordo parcialmente</b>	2	4,1	4,1	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Com a afirmação **“A dislexia é causada pela falta de interesse, motivação, esforço ou vontade e tem a ver com a acuidade visual ou auditiva.”** podemos aferir que numa universalidade de 49 docentes inquiridos, 22 docentes estão totalmente em desacordo, correspondendo a 44,9% do total; 25 docentes discordam parcialmente, abrangendo 51%; 2 docentes concordam parcialmente, abrangendo 4,1% e nenhum docente não concorda nem discorda, bem como nenhum docente está totalmente de acordo.

**Tabela 31** – Afirmação 7 - As origens da dislexia ainda não são bem conhecidas/definidas.

Escala de concordância		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Totalmente em desacordo	2	4,1	4,1	4,1
	Discordo parcialmente	6	12,2	12,2	16,3
	Não concordo nem discordo	19	38,8	38,8	55,1
	Concordo parcialmente	12	24,5	24,5	79,6
	Totalmente de acordo	10	20,4	20,4	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Relativamente à afirmação **“As origens da dislexia ainda não são bem conhecidas/definidas.”** podemos aferir que numa amostra de 49 docentes inquiridos, 10 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 20,4% do total; 12 docentes concordam parcialmente, abarcando 24,5%; 19 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 38,8%; 6 docentes discordam parcialmente, equivalendo a 12,2%, e, por último, 2 docentes, ou seja, 4,1% está totalmente em desacordo.

**Tabela 32** – Afirmação 8 - A dislexia é uma dificuldade de aprendizado da linguagem: em leitura, soletração, escrita, linguagem expressiva ou recetiva, razão e cálculo matemáticos, como na linguagem corporal e social.

Escala de concordância		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo parcialmente	10	20,4	20,4	20,4
	Não concordo nem discordo	3	6,1	6,1	26,5
	Concordo parcialmente	28	57,1	57,1	83,7
	Totalmente de acordo	8	16,3	16,3	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Com a afirmação **“A dislexia é uma dificuldade de aprendizado da linguagem: em leitura, soletração, escrita, linguagem expressiva ou recetiva, razão e cálculo matemáticos, como na linguagem corporal e social.”** podemos aferir que numa totalidade de 49 docentes inquiridos, apenas 8 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 16,3%; 28 docentes concordam parcialmente, abarcando 57,1%; 3 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 6,1%; 10 docentes discordam parcialmente, equivalendo a 20,4% e nenhum docente está totalmente em desacordo.

**Tabela 33** – Afirmação 9 - A dislexia é induzida mais pelo ambiente (problemas familiares, divórcio de pais, negligência ou abuso) do que por fatores neurológicos.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	<b>Totalmente em desacordo</b>	20	40,8	40,8	40,8
	<b>Discordo parcialmente</b>	22	44,9	44,9	85,7
	<b>Não concordo nem discordo</b>	3	6,1	6,1	91,8
	<b>Concordo parcialmente</b>	1	2,0	2,0	93,9
	<b>Totalmente de acordo</b>	3	6,1	6,1	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Quanto à declaração **“A dislexia é induzida mais pelo ambiente (problemas familiares, divórcio de pais, negligência ou abuso) do que por fatores neurológicos.”** podemos aferir que num total de 49 docentes inquiridos, 20 docentes estão totalmente em desacordo, correspondendo a 40,8%; 22 docentes discordam parcialmente, abarcando 44,9%; 3 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 6,1%; 1 docente concorda parcialmente, equivalendo a 2% e 3 docentes, ou seja, 6,1% está totalmente de acordo.

**Tabela 34** – Afirmação 10 - A criança disléxica apresenta, com frequência, uma capacidade intelectual normal ou, por vezes, acima da média.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	<b>Totalmente em desacordo</b>	1	2,0	2,0	2,0
	<b>Discordo parcialmente</b>	5	10,2	10,2	12,2
	<b>Não concordo nem discordo</b>	14	28,6	28,6	40,8
	<b>Concordo parcialmente</b>	19	38,8	38,8	79,6
	<b>Totalmente de acordo</b>	10	20,4	20,4	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Relativamente à declaração **“A criança disléxica apresenta, com frequência, uma capacidade intelectual normal ou, por vezes, acima da média.”** podemos aferir que numa totalidade de 49 docentes inquiridos, 10 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 20,4% do total; 19 docentes concordam parcialmente, abarcando 38,8%; 14 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 28,6%; 5 docentes discordam parcialmente, equivalendo a 10,2% e 1 docente, ou seja, 2% está totalmente em desacordo.

**Tabela 35** – Afirmação 11 - Os disléxicos podem estar comprometidos gravemente no traçado de letras e números, cometem erros graves, omitem, acrescentam ou invertem letras e sílabas.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	<b>Totalmente em desacordo</b>	1	2,0	2,0	2,0
	<b>Discordo parcialmente</b>	2	4,1	4,1	6,1
	<b>Não concordo nem discordo</b>	8	16,3	16,3	22,4
	<b>Concordo parcialmente</b>	26	53,1	53,1	75,5
	<b>Totalmente de acordo</b>	12	24,5	24,5	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Comparativamente à afirmação **“Os disléxicos podem estar comprometidos gravemente no traçado de letras e números, cometem erros graves, omitem, acrescentam ou invertem letras e sílabas.”** podemos aferir que numa amostra de 49 docentes inquiridos, 12 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 24,5% do total; 26 docentes concordam parcialmente, abarcando 53,1%; 8 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 16,3%; 2 docentes discordam parcialmente, equivalendo a 4,1% e 1 docente, ou seja, 2% está totalmente em desacordo.

**Tabela 36** – Afirmação 12 - Os disléxicos têm dificuldade espacial que se revela na falta do domínio do traçado da letra, subindo e descendo a linha demarcada para a escrita.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	<b>Totalmente em desacordo</b>	2	4,1	4,1	4,1
	<b>Discordo parcialmente</b>	8	16,3	16,3	20,4
	<b>Não concordo nem discordo</b>	15	30,6	30,6	51,0
	<b>Concordo parcialmente</b>	19	38,8	38,8	89,8
	<b>Totalmente de acordo</b>	5	10,2	10,2	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Em relação à afirmação **“Os disléxicos têm dificuldade espacial que se revela na falta do domínio do traçado da letra, subindo e descendo a linha demarcada para a escrita.”** podemos aferir que numa universalidade de 49 docentes inquiridos, 5 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 10,2% do total; 19 docentes concordam parcialmente, abarcando 38,8%; 15 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 30,6%; 8 docentes discordam parcialmente, equivalendo a 16,3% e 2 docentes, ou seja, 4,1% estão totalmente em desacordo.



**Tabela 37** – Afirmação 13 - Os alunos com dislexia também apresentam *deficit* de atenção/hiperatividade.

Escala de concordância		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Totalmente em desacordo	5	10,2	10,2	10,2
	Discordo parcialmente	13	26,5	26,5	36,7
	Não concordo nem discordo	13	26,5	26,5	63,3
	Concordo parcialmente	15	30,6	30,6	93,9
	Totalmente de acordo	3	6,1	6,1	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Quanto à declaração “**Os alunos com dislexia também apresentam deficit de atenção/hiperatividade.**” podemos aferir que numa universalidade de 49 docentes inquiridos, 3 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 6,1% do total; 15 docentes concordam parcialmente, abarcando 30,6%; 13 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 26,5%; 13 docentes discordam parcialmente, equivalendo a 26,5% e finalmente 5 docentes, ou seja, 10,2% está totalmente em desacordo.

### **Ação do professor**

**Tabela 38** – Afirmação 14 - A comunicação entre o professor e os pais de um aluno com dislexia é fundamental para o processo de aprendizagem e o sucesso da criança.

Escala de concordância		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Totalmente em desacordo	1	2,0	2,0	2,0
	Discordo parcialmente	2	4,1	4,1	6,1
	Concordo parcialmente	14	28,6	28,6	34,7
	Totalmente de acordo	32	65,3	65,3	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Com a afirmação “**A comunicação entre o professor e os pais de um aluno com dislexia é fundamental para o processo de aprendizagem e o sucesso da criança.**” podemos aferir que num total de 49 docentes inquiridos, 32 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 65,3%; 14 docentes concordam parcialmente, abarcando 28,6%; apenas 2 docentes discordam parcialmente, abrangendo 4,1% e 1 docente está totalmente em desacordo, equivalendo a 2%. Não há nenhum docente que não concorde nem discorde com esta declaração.

**Tabela 39** – Afirmação 15 - Estabelecer objetivos pessoais promove a motivação do aluno disléxico, ensina-o a ser responsável e mantém o docente informado dos seus progressos.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo parcialmente	3	6,1	6,3	6,3
	Concordo parcialmente	23	46,9	47,9	54,2
	Totalmente de acordo	22	44,9	45,8	100,0
	Total	48	98,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	2,0		
Total		49	100,0		

Em relação à afirmação “**Estabelecer objetivos pessoais promove a motivação do aluno disléxico, ensina-o a ser responsável e mantém o docente informado dos seus progressos.**” podemos aferir que numa globalidade de 49 docentes inquiridos, 22 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 45,8%; 23 docentes concordam parcialmente, abrangendo 47,9% e somente 3 docentes discordam parcialmente, abrangendo 6,3%. Não há nenhum docente que não concorde nem discorde com esta declaração. Não há nenhum docente que esteja totalmente em desacordo nem que não concorde nem discorde com esta declaração. Por último há ainda um docente que não respondeu.

**Tabela 40** – Afirmação 16 - É benéfico ler histórias, em voz alta, às crianças disléxicas.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Não concordo nem discordo	5	10,2	10,4	10,4
	Concordo parcialmente	21	42,9	43,8	54,2
	Totalmente de acordo	22	44,9	45,8	100,0
	Total	48	98,0	100,0	
Ausente	Sistema	1	2,0		
Total		49	100,0		

Comparativamente à afirmação “**É benéfico ler histórias, em voz alta, às crianças disléxicas.**” podemos aferir que numa totalidade de 49 docentes inquiridos, 22 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 45,8%; 21 docentes concordam parcialmente, abrangendo 43,8% e somente 5 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 10,4%. Não há nenhum docente que esteja totalmente em desacordo ou que discorde parcialmente com esta declaração. Por último há ainda um docente que não respondeu.

**Tabela 41** – Afirmação 17 - As rimas e as canções são extremamente atrativas e constituem uma excelente forma de os disléxicos aprenderem as letras.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo parcialmente	1	2,0	2,0	2,0
	Não concordo nem discordo	2	4,1	4,1	6,1
	Concordo parcialmente	24	49,0	49,0	55,1
	Totalmente de acordo	22	44,9	44,9	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Quanto à declaração que **“As rimas e as canções são extremamente atrativas e constituem uma excelente forma de os disléxicos aprenderem as letras.”** podemos aferir que numa amostra de 49 docentes inquiridos, 22 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 44,9% do total; 24 docentes concordam parcialmente, abarcando 49%; 2 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 4,1%; 1 docente discorda parcialmente, equivalendo a 2% e nenhum docente está totalmente em desacordo.

**Tabela 42** – Afirmação 18 - As crianças com dislexia devem trabalhar em grupo.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Totalmente em desacordo	1	2,0	2,0	2,0
	Discordo parcialmente	2	4,1	4,1	6,1
	Não concordo nem discordo	14	28,6	28,6	34,7
	Concordo parcialmente	24	49,0	49,0	83,7
	Totalmente de acordo	8	16,3	16,3	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Relativamente à afirmação **“As crianças com dislexia devem trabalhar em grupo.”** podemos aferir que numa universalidade de 49 docentes inquiridos, 8 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 16,3% do total; 24 docentes concordam parcialmente, abarcando 49%; 14 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 28,6%; 2 docentes discordam parcialmente, equivalendo a 4,1% e 1 docente, ou seja, 2% está totalmente em desacordo.

**Tabela 43** – Afirmação 19 - Envolvendo e recorrendo aos sentidos da visão, audição e do tato, os disléxicos podem aprender melhor.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Totalmente em desacordo	1	2,0	2,0	2,0
	Discordo parcialmente	1	2,0	2,0	4,1
	Não concordo nem discordo	7	14,3	14,3	18,4
	Concordo parcialmente	28	57,1	57,1	75,5
	Totalmente de acordo	12	24,5	24,5	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Com a afirmação “**Envolvendo e recorrendo aos sentidos da visão, audição e do tato, os disléxicos podem aprender melhor.**” podemos aferir dos 49 docentes inquiridos, 12 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 24,5%; 28 docentes concordam parcialmente, abarcando 57,1%; 7 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 14,3%; 1 docente discorda parcialmente, equivalendo a 2% e 1 docente, ou seja, 2% está totalmente em desacordo.

### **Conhecimento sobre a perturbação da disgrafia**

**Tabela 44** – Afirmação 20 - A disgrafia é caracterizada por problemas com a linguagem escrita, que dificulta a comunicação de ideias e de conhecimentos através desse canal de comunicação.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Totalmente em desacordo	1	2,0	2,0	2,0
	Discordo parcialmente	2	4,1	4,1	6,1
	Não concordo nem discordo	6	12,2	12,2	18,4
	Concordo parcialmente	31	63,3	63,3	81,6
	Totalmente de acordo	9	18,4	18,4	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Em relação à declaração “**A disgrafia é caracterizada por problemas com a linguagem escrita, que dificulta a comunicação de ideias e de conhecimentos através desse canal de comunicação.**” podemos aferir que numa universalidade de 49 docentes inquiridos, 9 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 18,4% do total; 31 docentes concordam parcialmente, abarcando 63,3%; 6 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 12,2%; 2 docentes discordam parcialmente, equivalendo a 4,1%, e por fim 1 docente, ou seja, 2% está totalmente em desacordo.

**Tabela 45** – Afirmação 21 - Os disgráficos também podem ter dificuldades em matemática.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo parcialmente	7	14,3	14,3	14,3
	Não concordo nem discordo	19	38,8	38,8	53,1
	Concordo parcialmente	16	32,7	32,7	85,7
	Totalmente de acordo	7	14,3	14,3	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Com a afirmação **“Os disgráficos também podem ter dificuldades em matemática.”** podemos aferir que numa totalidade de 49 docentes inquiridos, 7 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 14,3%; 16 docentes concordam parcialmente, abarcando 32,7%; 19 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 38,8%; 7 docentes discordam parcialmente, equivalendo a 14,3% e, por último, nenhum docente está totalmente em desacordo.

**Tabela 46** – Afirmação 22 - Há disgráficos que cometem erros e borrões que quase não deixam possibilidade de leitura para a sua escrita cursiva, mas eles mesmos são capazes de ler o que escreveram.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo parcialmente	2	4,1	4,1	4,1
	Não concordo nem discordo	18	36,7	36,7	40,8
	Concordo parcialmente	24	49,0	49,0	89,8
	Totalmente de acordo	5	10,2	10,2	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

A afirmação **“Há disgráficos que cometem erros e borrões que quase não deixam possibilidade de leitura para a sua escrita cursiva, mas eles mesmos são capazes de ler o que escreveram.”** permite-nos aferir que dos 49 docentes inquiridos, 5 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 10,2%; 24 docentes concordam parcialmente, abarcando 49%; 18 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 36,7%; 2 docentes discordam parcialmente, equivalendo a 4,1% e, finalmente, nenhum docente está totalmente em desacordo.

**Tabela 47** – Afirmação 23 - Os disgráficos experimentam frequentemente, em diferentes graus, a sensação de insegurança e desequilíbrio com relação à gravidade, desde a infância.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo parcialmente	3	6,1	6,1	6,1
	Não concordo nem discordo	28	57,1	57,1	63,3
	Concordo parcialmente	13	26,5	26,5	89,8
	Totalmente de acordo	5	10,2	10,2	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Quanto à declaração **“Os disgráficos experimentam frequentemente, em diferentes graus, a sensação de insegurança e desequilíbrio com relação à gravidade, desde a infância.”** podemos aferir que dos 49 docentes inquiridos, 5 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 10,2%; 13 docentes concordam parcialmente, abarcando 26,5%; 28 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 57,1%; 3 docentes discordam parcialmente, equivalendo a 6,1% e nenhum docente está totalmente em desacordo.

**Tabela 48** – Afirmação 24 - Os disgráficos possuem atrasos no desenvolvimento da marcha: dificuldades em subir e descer escadas, ao andar sobre bases em desnível ou em balanço, ao tentar aprender a andar de bicicleta, no uso de tesouras, ao amarrar os cordões dos sapatos, jogando ou apanhando uma bola.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Totalmente em desacordo	3	6,1	6,1	6,1
	Discordo parcialmente	11	22,4	22,4	28,6
	Não concordo nem discordo	25	51,0	51,0	79,6
	Concordo parcialmente	6	12,2	12,2	91,8
	Totalmente de acordo	4	8,2	8,2	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Em relação à declaração **“Os disgráficos possuem atrasos no desenvolvimento da marcha: dificuldades em subir e descer escadas, ao andar sobre bases em desnível ou em balanço, ao tentar aprender a andar de bicicleta, no uso de tesouras, ao amarrar os cordões dos sapatos, jogando ou apanhando uma bola.”** conseguimos aferir que da amostra de 49 docentes inquiridos, 3 docentes estão totalmente em desacordo, correspondendo a 6,1%; 11 docentes discordam parcialmente, abarcando 22,4%; 25 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 51%; 6 docentes

concordam parcialmente, equivalendo a 12,2% e 4 docentes estão totalmente de acordo, equivalendo a 8,2%.

**Tabela 49** – Afirmação 25 - As causas mais habituais da disgrafia são de origem motora.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	<b>Totalmente em desacordo</b>	5	10,2	10,2	10,2
	<b>Discordo parcialmente</b>	13	26,5	26,5	36,7
	<b>Não concordo nem discordo</b>	18	36,7	36,7	73,5
	<b>Concordo parcialmente</b>	10	20,4	20,4	93,9
	<b>Totalmente de acordo</b>	3	6,1	6,1	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Quanto à afirmação **“As causas mais habituais da disgrafia são de origem motora.”** aferimos que dos 49 docentes inquiridos, 5 docentes estão totalmente em desacordo, correspondendo a 10,2%; 13 docentes discordam parcialmente, abarcando 26,5%; 18 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 36,7%; 10 docentes concordam parcialmente, equivalendo a 20,4% e, por fim, 3 docentes estão totalmente de acordo, equivalendo a 6,1%.

**Tabela 50** – Afirmação 26 - Os disléxicos e os disgráficos são alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e deverão ser referenciados e mantidos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008.

Escala de concordância		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	<b>Totalmente em desacordo</b>	1	2,0	2,0	2,0
	<b>Discordo parcialmente</b>	5	10,2	10,2	12,2
	<b>Não concordo nem discordo</b>	7	14,3	14,3	26,5
	<b>Concordo parcialmente</b>	15	30,6	30,6	57,1
	<b>Totalmente de acordo</b>	21	42,9	42,9	100,0
	<b>Total</b>	49	100,0	100,0	

Relativamente à afirmação **“Os disléxicos e os disgráficos são alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e deverão ser referenciados e mantidos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008.”** podemos aferir que dos 49 docentes inquiridos, 21 docentes estão totalmente de acordo, correspondendo a 42,9%; 15 docentes concordam parcialmente, abarcando 30,6%; 7 docentes não concordam nem discordam, abrangendo 14,3%; 5 docentes discordam parcialmente, equivalendo a 10,2% e, por último, 1 docente está totalmente em desacordo, equivalendo a 2%.

A partir dos dados tratados sobre o **conhecimento da perturbação da dislexia** dos docentes inquiridos podemos concluir que:

Num universo de 49 sujeitos, 27 concordam que as crianças que têm dislexia nascem assim, ou seja, trata-se de ser uma condição de nascença em detrimento de 14 que não manifestam a sua opinião e de 8 que discordam.

Existe um consenso da parte da amostra inquirida sobre a prevalência da dislexia não ser de origem viral (proveniente de um vírus), correspondendo a 95,9%, ou seja, a 47 docentes. Ao confrontarmos-nos com a revisão da literatura constatamos que, em termos científicos, a dislexia não é considerada uma doença, mas uma desordem ou perturbação neurológica, um distúrbio ou transtorno da aprendizagem da leitura que se prolonga durante toda a vida tal como mencionam Snowling e Teles (2004), não existindo cura possível, podendo no entanto ser atenuada ou havendo possibilidades de sucesso, com a aplicação de métodos e técnicas especiais adequadas às suas necessidades (como por exemplo, ouvir a gravação do texto ao mesmo tempo que o leem; aplicar a repetição; ordenar sequências de eventos do dia), no caso de ser detetada atempadamente.

No que diz respeito à etiologia da dislexia, a amostra em geral (47 inquiridos) discorda que as suas causas tenham a ver com os sentidos da visão ou da audição, o desinteresse, a desmotivação e a falta de esforço ou de vontade. Devido à pouca precisão das investigações neste âmbito podemos dizer que as causas da dislexia são múltiplas e muito difíceis de determinar. A maior parte dos autores e cientistas apontam que se devem a fatores neurológicos, genéticos, hereditários, cognitivos, emocionais, afetivos e/ou culturais/ambientais. Para o autor Antunes (2009), os disléxicos têm “alguns fios cruzados que não levam as letras aos sítios do cérebro onde estão os sons das palavras”.

Constatamos que existiu uma grande variedade de respostas que evidencia alguma incerteza ou desconhecimento sobre as origens da dislexia não serem bem conhecidas ou definidas, uma vez que dos 49 inquiridos, apenas 22 concordam, 19 não têm uma opinião formalizada sobre este assunto e 8 discordam. Ora, na verdade, durante muitos anos a origem da dislexia foi um mistério e ainda nos dias de hoje tem sido motivo de grande discussão científica, sendo as suas proveniências pouco objetivas. No entanto, vários autores defendem que os cérebros dos disléxicos apresentam uma estrutura/organização diferente das células nervosas comparativamente com os dos não disléxicos: a zona do cérebro responsável pela linguagem (região temporal do córtex cerebral) é maior no hemisfério direito enquanto nos não disléxicos esta área é maior no hemisfério esquerdo. Outros aludem a uma herança genética (falhas nos cromossomas 15 e 6 que levam a uma



rutura dos circuitos cerebrais determinantes para a leitura e escrita), explicando que normalmente há alguém na família com dificuldade ao nível da leitura. Outros indicam a presença de fatores ambientais subjacentes a problemas familiares, divórcio dos pais, negligência ou abuso. E ainda outros fazem referência a distúrbios emocionais como o facto de os pais gritarem e baterem muito na criança durante a sua infância levam a receios e impedem a normal articulação das palavras por inibição da voz e pelo sufoco respiratório. Concluindo, de acordo com algumas pesquisas realizadas sobre a etiologia da dislexia descobrimos que não existe uma causa única e clara que seja responsável pela perturbação, sendo importante olhar para cada caso de forma singular e personalizada com o intuito de desvendar a causa intrínseca relacionada com o aluno que temos em mãos. Assim, podemos verificar que, no geral, as respostas dos investigados foram de encontro à literatura, existindo contudo uma minoria que não concorda nem discorda com algumas das afirmações referentes às causas da dislexia, talvez por falta de informação sobre o tema em questão.

No que concerne à declaração “A criança disléxica apresenta, com frequência, uma capacidade intelectual normal ou, por vezes, acima da média.”, a opção que obteve mais respostas foi concordo parcialmente com 19 (38,8%). Existiram 14 professores indecisos que responderam: não concordo nem discordo (28,6%) e 10 (20,4%) que estão totalmente de acordo. Diante destas respostas podemos verificar que só uma pequena parte dos docentes (10) é que olha os alunos disléxicos sem rótulo como seres que têm a sua capacidade intelectual normal ou até mesmo acima da média. O enquadramento teórico mostra-nos que os disléxicos também podem possuir um conhecimento profundo e uma memória fotográfica e imaginação extraordinárias.

Além disso, apesar de não existir cura para a dislexia, se esta for detetada precocemente e diagnosticada a tempo numa criança (por exemplo através de testes de leitura informais), esta receberá uma intervenção especializada adequada às suas necessidades ou padrões de leitura: inversões, omissões e dificuldade em usar sons, letras e palavras, recebendo o apoio de técnicas e métodos especiais que os podem ajudar nas suas dificuldades, podendo-os tornar génios como é o caso de muitas pessoas disléxicas famosas: Albert Einstein, Beethoven, Bill Gates, Galileo, Hans Christian Andersen, Leonardo da Vinci, Mozart, Pablo Picasso, Tom Cruise... Quer isto dizer que os alunos disléxicos terão uma inteligência normal, pelo que as suas dificuldades não podem ser vistas como um atraso ou problema intelectual. Cronin (1994 cit. Por Hennigh, 2003) evidencia um conjunto de características ou comportamentos (lateralidade mista; não manifestar preferência pelo uso da mão esquerda ou da mão direita; incapacidade de seguir uma sequência de instruções;

não prestar atenção; não conseguir estar sentado sem se mexer; perturbar os outros; irritar-se com facilidade; ser teimoso(a); não concluir os trabalhos; apresentar imaturidade) a ter em conta nas crianças, bem como oito áreas de observação (capacidade motora, coordenação motora, noção de espaço, memorização de sequências, linguagem, opções, maturidade social, comportamento) que os pais deverão estar atentos, pois poderão eventualmente ser sinais de alerta da dislexia, antes de os seus filhos entrarem na escola.

Quanto à afirmação n.º 13 depreendemos que das respostas dadas não existe uma opinião unânime nem objetiva da parte dos professores relativamente aos alunos disléxicos apresentarem ou não défice de atenção e hiperatividade. Ao confrontarmos com a nossa fundamentação teórica podemos averiguar que, de facto, surgem nos disléxicos problemas emocionais como reações secundárias aos problemas de rendimento escolar, tais como desmotivação, ansiedade, tristeza, depressão, baixa autoestima, insegurança, vergonha, inferioridade, frustração, desobediência, incapacidade, desinteresse, desconcentração e também hiperatividade e défice de atenção, perturbando assim as suas condições de aprendizagem.

Na afirmação “A comunicação entre o professor e os pais de um aluno com dislexia é fundamental para o processo de aprendizagem e o sucesso da criança”, as opções que obtiveram mais respostas foi totalmente de acordo (32) e concordo parcialmente (14), o que vai ao encontro da literatura quando diz que o trabalho conjunto e a interação entre pais e professores é benéfico e positivo, podendo facilitar e amenizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos no âmbito da leitura e escrita e alcançar um caminho de crescimento e desenvolvimento com maiores progressos.

Todavia é necessário estabelecer objetivos (pessoais) com os disléxicos, pois isso ensina-os a orientar-se; motiva-os; aumenta o seu interesse e a sua iniciativa; ajuda a assumir mais responsabilidade pela sua aprendizagem; a compreender e a realizar sozinho uma determinada tarefa; a ter mais consciência do que aprende e leva o professor a conhecê-los melhor para conseguir dar respostas às suas necessidades, tal como concordaram a maioria dos docentes inquiridos, parcial (23) e totalmente (22).

Entre muitas das atividades de leitura e vocabulário que se podem realizar com as crianças disléxicas, uma das mais relevantes consiste na leitura de histórias, em voz alta como manifestaram os docentes nas respostas dadas, com maior incidência nas opções totalmente de acordo (22) e concordo parcialmente (21). Deste modo, mais uma vez vem reforçar a revisão da literatura e demonstrar que se se lê histórias, em voz alta, às crianças, estas assimilam que os livros são muito importantes, transmite-se-lhes uma

experiência de leitura positiva e modelam-se hábitos de leitura. Ao ler histórias, o professor deve lê-las com entoação e entusiasmo, enfatizando o enredo e o significado do texto. Os livros de rimas usam padrões de repetição que fazem com que a leitura seja agradável e mais acessível. As rimas e as canções são extremamente motivadoras e constituem uma excelente forma de os alunos com dislexia aprenderem as letras, uma vez que são estratégias multissensoriais e fáceis de reter.

Os professores que compõem a amostra desta investigação, na sua grande maioria, concordaram parcialmente (24) ou totalmente (22) com o facto das rimas e canções serem de extrema atração e motivação e constituírem uma excelente forma dos disléxicos aprenderem as letras, sendo estratégias de ensino aprendizagem multissensoriais que os ajudam a aprender com mais eficiência, pois utilizam as modalidades sensoriais (olhos, ouvidos...) que são de fácil retenção ou memorização como defende a autora Hennigh (2003).

Uma outra estratégia de ensino aprendizagem positiva para os disléxicos é o trabalho em grupo, constituindo um meio prático de eles receberem a assistência de que podem precisar quando têm dúvidas ou dificuldades enquanto o professor não está disponível para prestar um ensino individualizado. Apesar de 32 docentes concordarem de forma parcial (24) ou total (8) com esta estratégia na sala de aula, 14 demonstraram dúvida na sua aplicação com estes alunos. De facto, o trabalho de grupo deve ser uma metodologia a adotar com os disléxicos porque além de aumentar o período de tempo em que trabalham ativamente também sentem mais motivados para a aprendizagem por trabalharem com colegas competentes e sentem-se bem-sucedidos pelo contributo que dão para os resultados do seu grupo. Além disso sentem-se mais confortáveis e à vontade a colocar as suas dúvidas ou questões a alguém do seu grupo do que, às vezes, ao próprio professor.

Em relação à afirmação 19, os inquiridos repartiram o maior número de respostas pelas opções concordo parcialmente (28) e totalmente de acordo (12). Mais uma vez vem reforçar a fundamentação teórica, testar as hipóteses 1 e 2 formuladas e confirmar que através dos sentidos da visão, audição e do tato, os alunos são capazes de aprender melhor porque se sentem motivados e incentivados para a aprendizagem da leitura e escrita, pois como afirma Lemaire (1990), a autora dos Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*, os sentidos são “a porta da mente e oferecem conteúdo ao processo de pensar”.

Ao nível do **conhecimento sobre a perturbação da disgrafia**, um grande número de respostas (31) concordou parcialmente e (9) concordou totalmente com a declaração da disgrafia caracterizada por problemas com a linguagem escrita que dificulta a comunicação

de ideias e de conhecimentos através desse canal de comunicação. Apesar das múltiplas definições apresentadas por diferentes autores, existe um consenso entre todos como sendo uma perturbação ou dificuldade que afeta a comunicação escrita devido à grafia, forma, ao traçado ou desenho das letras.

Relativamente aos disgráficos também puderem ter dificuldades na matemática, um número de respostas apresentou algum desconhecimento, uma vez que no total dos 49 inquiridos, 19 responderam que não concordavam nem discordavam e outro número (16) respondeu que concordava parcialmente. Segundo Steeves (1979 cit. por Hennigh, 2003), muitas crianças que apresentam padrões típicos da dislexia na sua leitura também os apresentam na área da matemática: inversão de um número ou de um caráter, escrita incorreta de números, dificuldade na sequencialização e na contagem, dificuldade em combinar conceitos matemáticos ou numa combinação de situações; sabe que  $8 \times 3 = 24$ , mas escreve 42 quando dá a resposta, ter dificuldade em ler a diferença entre um 6 e um 9. As crianças compreenderão melhor a tabuada se invés de dizerem  $6 \times 2 = 12$ , fizerem 6 montes com seis pares de luvas ou meias. Como muitos alunos disléxicos não conseguem visualizar conceitos matemáticos é necessário que estes manipulem material diversificado e adaptado que os auxilie na sua aquisição (por exemplo, blocos com números; usar feijões ou massinhas para contar, somar e subtrair; cartão; tangram; cuisenaire; mapas de números). Tendo em conta que defende que os alunos disléxicos aprendem melhor através dos sentidos da visão, audição e do tato, ou seja, que fazem uma aprendizagem de base cinestésica, uma forma diferente e mais ativa do cérebro processar as informações obtidas através dos sentidos, aplicando assim uma combinação ou mistura de várias e distintas sensações; conferimos que a opinião deste autor vai, mais uma vez, ao encontro das hipóteses 1 e 2 desta investigação.

Se um aluno não aprende da maneira como ensinamos, então precisamos de ensiná-lo de maneira que ele aprenda.

Os docentes desta amostra concordam parcialmente com as afirmações 22, 23, 24 e 25 apresentadas sobre a perturbação da disgrafia ou, então, não possuem um conhecimento formulado, por isso responderam que não concordam nem discordam. Estas respostas partilhadas pelos docentes inquiridos permitem-nos tirar duas ilações: os docentes nunca tiveram alunos disgráficos ou desconhecem os sinais, as manifestações, as características que podem ser encontradas nos alunos com disgrafia que na perspetiva dos autores Casas, 1988 cit. por Cruz, 1999; Torres & Fernández, 2001 e Antunes, 2009 são os numerosos borrões para corrigir a direção das letras e números; erros frequentes de

ortografia com omissões ou troca de letras; atrasos no desenvolvimento da marcha; dificuldades em subir e descer escadas; ao andar sobre bases em desnível ou em balanço; ao tentar aprender a andar de bicicleta; no uso de tesouras; ao amarrar os cordões dos sapatos; jogando ou apanhando uma bola.

Na afirmação sobre a etiologia da disgrafia, o número de respostas não está de acordo com a revisão da literatura, pelo que o maior número de respostas recaiu sobre a opção não concordo nem discordo (18 docentes). Para Lineares (1993 cit. por Torres & Fernández, 2001), apesar de existirem 3 tipos de fatores etiológicos (perturbações psicomotoras e da lateralidade; fatores psicoafetivos e de personalidade e causas pedagógicas) que poderão ser responsáveis pela disgrafia, as causas mais comuns são de origem motora. Num pensamento diferente temos os autores Brueckner e Bond (1986 cit. por Torres & Fernández, 2001) que resumem a etiologia da disgrafia apenas em 2 tipos: fatores instrutivos e fatores pessoais. Contrapondo os autores acima temos ainda o ponto de vista de Antunes (2009), que apresenta causas parecidas às da dislexia: fatores familiares; lesões cerebrais que atingem as áreas da linguagem, entre outros.

Do estudo que fizemos sobre as perturbações da dislexia e disgrafia, a maioria dos docentes inquiridos considera, uns de forma parcial outros total, que os disléxicos e disgráficos são alunos com NEE e que deverão ser referenciados e mantidos ao abrigo do Decreto-Lei n.º3/2008. Para isso é necessário que os professores estejam atentos e sejam dotados de conhecimento no âmbito deste tipo de perturbações para que as saibam detetar a tempo, junto dos seus discentes e os possam encaminhar por trilhos que conduzam a uma escola inclusiva, dando respostas às suas necessidades específicas, criando a igualdade de oportunidades e sabendo como lidar com eles com ânimo e motivação.

Atendendo às respostas adquiridas pelos 49 docentes inquiridos, importa ressaltar que, no geral, aquelas vieram confirmar as hipóteses formuladas e alcançar os objetivos estabelecidos para o tema deste estudo.

## **CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao elaborarmos esta Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor quisemos, antes do mais, transparecer a importância da leitura e da escrita no desenvolvimento integral da pessoa; desejámos demonstrar que uma boa aprendizagem da leitura e da escrita é a base de toda a aprendizagem; a responsabilidade que é deliberada ao professor na orientação do ensino-aprendizagem da leitura e escrita e, por último, apresentar o mais claramente possível todas as metodologias da leitura e escrita existentes, tentando justificar o real rosto dos “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”. Tivemos a oportunidade de explicar o autêntico motivo da preferência por este tipo de metodologia perante as crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na leitura e escrita.

Este trabalho de investigação debruçou-se sobre todas as questões relativas à aprendizagem da leitura e escrita e o(s) método(s) mais eficiente(s) para a aquisição das mesmas, por isso, o seu teor é demasiado trabalhoso e complexo.

Foi uma investigação realizada com grande entusiasmo, dedicação e preocupação por querer conhecer os recursos, os meios, os processos, os métodos, as condições que os docentes de 1.º ciclo e Educação Especial têm de proporcionar à criança com privações para ela conseguir a aprendizagem da leitura e escrita com motivação e interesse. Contudo, os problemas pedagógicos contêm diversas coordenadas e as soluções que o professor lhes oferece nem sempre são as mais ideais. Mas a nossa arte poderá ser exercida tanto melhor quanto mais alargadas forem as informações sobre a nossa própria ação e sobre as reações possíveis dos alunos. A tarefa do professor/educador que deve ensinar a ler e a escrever as crianças de 6/7 anos de idade é, particularmente, difícil e delicada.

Relativamente ao labor dos docentes com alunos que possuem dislexia e disgrafia, este terá que assentar no método ou processo mais adequado, em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada. Deste modo, será possível uma regulação personalizada dos processos e percursos de aprendizagem, responsabilizando os profissionais por encontrar estratégias de ensino adequadas às melhores formas de aprendizagem dos alunos. Isto origina uma prática diferenciada de estratégias, atividades e métodos adequados ao aluno, sejam aplicados em grande grupo (turma), sejam dirigidos meramente para o próprio aluno. É importante salientar que o diagnóstico é de suprema importância e deve ser muito bem realizado. A maioria das crianças com dificuldades de

aprendizagem consegue progredir na aquisição de competências, podem é seguir um processo mais moroso.

Por fim, temos que ter presente que quando se trabalha com uma criança disléxica ou disgráfica nunca se deve desprezar o que esta é capaz de fazer. Deve-se sim ajudá-la a desfrutar ou aproveitar os seus pontos fortes em detrimento dos pontos fracos. Em jeito de conclusão, não podemos esquecer que, os disléxicos ou disgráficos são, geralmente, alunos com capacidades, mas que carecem de estar inseridos num ambiente de aprendizagem que os apoie e incentive.

Tendo presente as ideias esclarecidas, ao longo de todo o trabalho, consideramos fundamental que todos os docentes e futuros docentes do 1.º ciclo e de Educação Especial questionem as metodologias de abordagem na aprendizagem da leitura e escrita, que as analisem, na tentativa de preencher lacunas e ajustes às necessidades e interesses dos alunos, encarando a mudança, a inovação e a dinamização com naturalidade, próprias do nosso tempo. Concluímos que a metodologia e a dinâmica dos “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” servem os alunos da escola atual, especificamente os alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso nas competências da leitura e escrita ao utilizar o gesto, o ritmo e o canto:

***A vista segue a forma da letra,  
O ouvido regista a explicação,  
O gesto põe em atividade a motricidade,  
O ritmo ordena o movimento  
E o canto acompanha o traçado que é feito no espaço e sobre a mesa.  
O nosso entusiasmo por este método é enorme, pensando que ele é um “tesouro pedagógico”.***

Terminamos a nossa tese de mestrado com as seguintes reflexões finais:

Os docentes têm de ter sempre em conta que **a escolha de um método deve dar satisfação a dois seres: aos alunos e aos professores.**

***“(...) A criança é uma montanha que é preciso ir ao seu encontro. Mais, A CRIANÇA É O PAI DO HOMEM, aqui está a verdade da Civilização Humana, na medida em que a sua metamorfose é o espelho da História da Humanidade ...” (Fonseca, 1980)***

***“As crianças são como borboletas ao vento... algumas voam rápido...algumas voam pausadamente... mas todas voam do seu melhor jeito. Cada uma é diferente, cada uma é linda e cada uma é especial.” (http://aslinguagensdoaprender.blogspot.com).***

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, F. e Lopes, E. (1991). *Aprender a dominar a escrita no mundo contemporâneo*. Lisboa: Texto Editora.
- Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, 3.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Edições Psiquilíbrios.
- American Psychiatry Association. (2002). *DSM-IV-TR – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Edição texto revisada. Porto Alegre: ArtMed.
- André, A. (1996). *Iniciação da leitura: reflexões para o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, N. L. (2009). Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas. *Mal-entendidos*, 4.<sup>a</sup> edição (pp. 47-69). Lisboa: Verso da Kapa.
- Bastos, G. (1997). *A escrita para crianças em Portugal no séc. XIX*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, S. L. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. (vol. 185). Lisboa: Universidade Aberta.
- Citoler, S. D. e Sanz, R. O. (1997). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp.111-157). Coleção Saber Mais s/local: Dinalivro.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita – Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Costa, J. A. e Melo, S. (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 8.<sup>a</sup> edição (pp. 662, 996 e 999). Porto Editora: Porto.
- Craveiro, A.; Figueiredo, A. e Dias, M. T. (2003). *Palavra a palavra – livro de apoio ao método das 28 palavras*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem (Fundamentos)*. 4 Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Declaração de Salamanca (1994). *Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO. Espanha.
- Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro. Diário da República n.º4 – 1.<sup>a</sup> Série. Lisboa: Ministério da Educação.



- Dehant, A. e Gille, A. (1974). *O vosso filho aprende a ler*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Freinet, C. (1977). *O método natural III: a aprendizagem da escrita*. Temas pedagógicos, volume III. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freitas, E. e Santos, M.<sup>a</sup> L. (1992). *Hábitos de leitura em Portugal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a dislexia (um guia para pais e professores)*. Porto: Porto Editora.
- Jardini, R. (s/ data). “Método das Boquinhãs”: Alfabetização e Reabilitação dos Distúrbios da Leitura e Escrita. Livro 1: Fundamentação Teórica. Casa do Psicólogo.
- Jardini, R. (s/ data). “Método das Boquinhãs”: Alfabetização e Reabilitação dos Distúrbios da Leitura e Escrita. Livro 2: Caderno de Exercícios. Casa do Psicólogo.
- Jolibert, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa.
- Lemaire, M. B. (1990). *Os Meios Educativos Jean-Qui-Rit*. Porto: Edições Tequi.
- Magalhães, A. M. (1988). *Ler ou não ler eis a questão*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Marques, R. (1993). *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto editora.
- Morais, C. (2005). *Escalas de Medida, Estatística Descritiva e Inferência Estatística*. Bragança: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: um guia para professores* (pp. 75-79). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. et al. (1998). *Criar o gosto pela escrita – Formação de Professores*: Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Organização Mundial da Saúde (1993). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a Saúde (CID-10)*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Organização Mundial da Saúde e Direcção-Geral de Saúde (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*.
- Pennac, D. (1996) *Pequenos prazeres como um romance*. 7<sup>a</sup> edição. Porto: Edições Asa.

- Petroni, M. S. (2002) *Como conquistar um leitor*. São Paulo: Ibrasa Instituição Brasileira de difusão cultural LTDA São Paulo.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social Research: quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa Gradiva.
- Rebello, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Coleção Horizontes da didáctica. Rio Tinto: Edições Asa,.
- Rigolet, S. A. (1997). *Leitura do mundo / Leitura de livros: Da estimulação precoce da Linguagem Escrita*. Coleção Educação Básica. Porto: Porto Editora.
- Sally Shaywitz, M. D. (2008). *Vencer a Dislexia: como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Coleção Referência. Porto: Porto Editora.
- Santos, C.; Liquito, C. e Veiga, R. (2011). *Caixinha de Palavras - Aplicação do Método das 28 Palavras - 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Santos, E (2000). *Hábitos de Leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- S/ autor (2001) *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Academia das ciências de Lisboa. (p. 1505 – vol.1 e p. 2245 – vol.2). Lisboa: Verbo.
- Serra, H.; Estrela, M. F. e Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (2007). *Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção*. *Cadernos de Estudo de Educação Especial*. (pp. 93-115) Porto: ESE Paula Frassinett.
- Silva, F.T. (2004). *Lado a Lado - Experiências com a Dislexia*. Lisboa: Texto Editora.
- Sim-Sim, I. (1995). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. In A. Dias de Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1999) *Porque é que literacia se escreve com “D”*. In Revista da ESES, vol. 10, 22-35.
- Snowling, M. J. (2004). *Dislexia*. 2ª edição. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda.
- Sobrinho, J. G. et al. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Teles, P. (2008). *Dislexia: Método Fonomímico* Lisboa: Editora Distema.

Torres, R. M. e Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: Editora McGraw-Hill.

Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. s/local: Artes médicas.

## REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

Associação Brasileira de Dislexia. Acedido em 6 de Outubro de 2011 em <http://www.dislexia.org.br/>.

Carmen, A. (2010, 10 de Maio). Linguagens do aprender: Disgrafia o que é? Acedido em 3 de Novembro de 2011, em: <http://aslinguagensdoaprender.blogspot.com/2010/05/disgrafia-o-que-e.html>.

Clarice, F. (2007). Ler e escrever: iniciação à leitura e escrita. Acedido em 3 de Novembro de 2011, em: <http://lerescrever.no.sapo.pt/>.

Dislexia- Dicas da Universidade de Évora (2010, 27 de Fevereiro). Consultado a 06 de Outubro de 2011 e acedido em [http://especialmenteespeciais-navegadora.blogspot.com/2010\\_02\\_01\\_archive.html](http://especialmenteespeciais-navegadora.blogspot.com/2010_02_01_archive.html).

Dislexia. Acedido em 3 de Novembro de 2011, em: [http://www.dislexia.com.br/dislex\\_disgrafia.html](http://www.dislexia.com.br/dislex_disgrafia.html).

Ferrari (2011). A pedagogia de Ovide Decroly. Acedido em 7 de Novembro de 2011, em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/ovide-decroly-307894.shtml>.

Fichas de trabalho do método das 28 palavras. Acedido em 7 de Novembro de 2011, em: <http://www.eb1-calvario.rcts.pt/Metodo%20das%2028%20palavras.htm>.

Marques, Patrícia (2011). A Dislexia. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/48592354/Dislexia-texto> acedido em 4 de Outubro de 2011.

Melo, M. M. (S/ data). Método das 28 palavras. Acedido em 3 de Novembro de 2011, em <http://www.prof2000.pt/users/nuchamelo/metodo.htm>.

Método das 28 palavras: caracterização e utilização. Acedido em 3 de Novembro de 2011, em: <http://www.prof2000.pt/users/28palavras/caracterizacao.htm>.

- Moura, Octávio (2000). Portal da Dislexia. Disponível em <http://www.dislexia.web.pt/> e  
acedido em 4 de Outubro de 2011.
- Moura, O. (2006). *O que é a Dislexia e quais são os principais sintomas e sinais*. Guia  
prático da Educação. In Jornal de Notícias [versão electrónica]. Acedido em  
4/10/2011  
em:[http://site2.caleidoscopio.online.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&  
id=465&Itemid=46](http://site2.caleidoscopio.online.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=465&Itemid=46).
- Psicopedagogia: Transtornos de aprendizagem (2008). Disponível em  
<http://wwwpsicopedagogiadceuvarmf.blogspot.com/> e acedido em 3 de Novembro  
de 2011.
- Teles, P. (2004, Novembro/Dezembro). *Dislexia: Como Identificar? Como Intervir?* Artigo  
publicado na Revista Portuguesa de Clínica Geral, pela Autora PAULA TELES -  
Psicóloga Educacional, especialista em dislexia; 2004, Vol. 20, N.º6, 713-30.  
Consultado em 1 de Dezembro de 2011 e acedido em  
<http://www.plazadedesportes.com/imgnoticias/14698.pdf>.
- Teles, P. (2008). Iniciação à leitura - Clínica de Dislexia. Disponível em  
<http://www.clinicadislexia.com/textos.asp?tipo=produtos> e consultado a 4 de  
Novembro de 2011.
- Teles, P. Dislexia Tratamento - Método Fonomímico. Acedido em 4 de Novembro de 2011,  
em: <http://www.youtube.com/watch?v=awqL2wCzFkk>.



*Anexos*

# *Anexo A*

*Quadro de avaliação do grafismo e dos fatores  
associados ao fracasso na caligrafia*

QUADRO DE AVALIAÇÃO DO GRAFISMO E DOS FACTORES ASSOCIADOS AO FRACASSO NA CALIGRAFIA

Áreas de avaliação	Provas formais	Procedimentos informais
Grafismo (erros específicos).	Subteste de escrita do TALE (Toro e Cervera, 1980). Teste grafomotor de Ajuriaguerra (1983).	Observação e categorização da frequência e do tipo de erros do grafismo através do ditado e da escrita espontânea.
Aspectos motores gerais (coordenação, equilíbrio e rapidez de movimento).	Teste psicomotor de Ozeretski.	Actividades de jogo ou imitação de movimentos que exijam habilidades motoras pertinentes – saltar ao pé-coxinho, andar sobre uma linha recta desenhada no chão, etc.
Controlo segmentar.	Prova de controlo segmentar de Vayer (1977). Teste de imitação de gestos de Bergés y Lézine (1985).	Actividades que impliquem movimentos dissociados de braço-ombro e mão-pulso, verificando em que medida os movimentos de tais segmentos corporais são independentes.
Coordenação dinâmica das mãos.	Prova de coordenação dinâmico-manual de Guilmain (1981).	Jogos manuais para observar a fluidez de movimentos da mão e dos dedos, e as capacidades de preensão.

© McGraw-Hill

© McGraw-Hill

Lateralidade.	Prova de dominância manual infantil de Auzias (1977). Prova de dominância lateral de Vayer (1977). Prova de dominância lateral de Zazzo (1986).	Tarefas diversas que induzam a utilização espontânea da mão, do pé e do olho dominante ou preferencial.
Esquema corporal.	Teste de Head. Teste da figura humana de Goodenough (1991).	Jogos e actividades diversas de indicação e denominação das diversas partes do próprio corpo e do corpo de outrem.
Coordenação visuomotora.	Teste giestáltico visuomotor de Bender (1982).	Tarefas que exijam, na sua execução, a utilização coordenada de mão-olho – enfiar contas, picotar, etc.
Organização espaço-temporal.	Prova de organização espacial (OE) de Picq e Vayer (1977).	Reconhecimento de noções espaciais básicas – esquerda/direita; à frente/atrás; em cima/em baixo – relativamente ao próprio corpo e no espaço gráfico.
Personalidade.	EPQJ. Questionário de personalidade para crianças e adolescentes de Eysenck (1989).	Entrevista clínica, informação da família, e observação do jogo espontâneo da criança, no qual se reflectem as tensões e os estados de humor.
Inteligência.	WISC-R. Escala de Weschler para crianças (1993). Raven. Matrizes progressivas (1962).	






Torres & Fernández (2001)

# *Anexo B*



*Imagens e Histórias dos “Meios Educativos  
Jean-Qui-Rit”*








## Histórias da fonomímica: “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*”

	<p><b>Isa</b></p> <p>A Isa tem uma irmã pequenina que não fala, mas quando ri, diz: i (riso).</p> <p>A Isa imita a sua irmã que ri: põe o dedo indicador direito no canto da boca e diz “i” (som breve), – mão vertical.</p>
	<p><b>Ucha</b></p> <p>A Ucha foi dar um passeio com os pais por uma mata. Foi apanhar flores e não via os pais. Quando os quis chamar, disse: u.</p> <p>A Ucha punha a mão direita aberta à volta da boca e dizia: “u” (som breve).</p>
	<p><b>Ada</b></p> <p>A Ada fez anos e a mãe fez-lhe um bolo de chocolate muito bonito.</p> <p>Quando veio da escola, e viu o bolo, ficou muito admirada e disse: ah! (admiração).</p> <p>Ela abre a mão direita, abre a boca e diz: “a” (som breve).</p>
	<p><b>Olga</b></p> <p>A Olga foi passear pelo bosque e viu um sapo; teve medo e disse: o (horror).</p> <p>Ela alonga o braço direito, com a mão aberta, à frente, alonga os lábios e diz: “o” (som breve).</p>
	<p><b>Eva</b></p> <p>A Eva andava na escola e tinha uma amiga que morava em frente. Quando regressava da escola, ia logo à janela e chamava a amiga: e (chamamento).</p> <p>Ela faz sinal, com a mão direita e diz: “e” (som breve).</p>

	<p><b>Bernardo</b></p> <p>O Bernardo foi ver os bois à quinta. Ele observa os chifres dos bois, ouve o seu bramido: “be”.</p> <p>Ele imita, com a mão direita fechada, o chifre do boi e fecha a boca. Abre-a um pouco dizendo “be”.</p>
	<p><b>Carlos</b></p> <p>O Carlos foi para a quinta e viu um galo. Ele observou a crista vermelha do galo e ouviu o seu canto: “ce”.</p> <p>Com a sua mão direita, Carlos imita a crista do galo dizendo “ce”.</p>
	<p><b>Dina (Duarte)</b></p> <p>A Dina tem uma irmã, pequenina que, quando quer pedir uma coisa, estende a mão e diz: “de”.</p> <p>A Dina imita a sua irmã, estende a mão direita, dizendo “de” (a língua atrás dos dentes de cima - fazer as crianças sentirem esta posição da língua).</p>
	<p><b>Francisco</b></p> <p>O Francisco tem um gato. Gosta de lhe puxar a cauda. O gato, furioso, mostra as unhas e faz: “fe”.</p> <p>Francisco imita o gato furioso, com a mão direita, dizendo “fe” (dedos fechados, sem o movimento do antebraço).</p>
	<p><b>Gabriel</b></p> <p>O Gabriel tinha muitas dores de garganta e quando queria falar, só podia dizer “gue...”.</p> <p>Gabriel aponta a garganta com a mão direita, dizendo “ge”.</p>

	<p style="text-align: center;"><b>Henrique</b></p> <p>O Henrique está a aprender a ler. Vê uma letra nova que não diz nada. Ele observa-a, põe a mão direita à frente da boca e não diz nada.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>João</b></p> <p>O João viu um repuxo no jardim e viu que a água subia e descia no lago.</p> <p>João imita o movimento da água do repuxo, com o indicador direito, dizendo: “je”.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Luís</b></p> <p>O Luís foi dar um passeio ao campo e viu um regato. Ele olha para a água e ouve o murmúrio da água sobre as pedras: “le” (água a correr).</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Mário</b></p> <p>O Mário gosta de ir à quinta para ver ordenhar e ouvir mugir as vacas, que fazem “me... me...”.</p> <p>Mário fecha a sua mão direita, fecha a boca e diz “me”.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Nuno</b></p> <p>O Nuno brincava no jardim. Começou a chover. A mãe chamou-o e ele não quis vir. Molhou-se muito, ficou com frio e constipou-se.</p> <p>Nuno põe o indicador direito sobre o lado do nariz, dizendo: “ne”.</p>

	<p style="text-align: center;"><b>Paulo</b></p> <p>O Paulo andava no jardim e um passarinho deixou cair uma pena em cima da mão dele. O Paulo empurra a pena com o sopro e diz: “pe”.</p> <p>Ele põe a mão direita à frente da boca, fecha os lábios e diz, abrindo os lábios “pe”.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Quim</b></p> <p>O Quim, de manhã cedo, ouviu o canto de um galito pequeno que havia na quinta da tia Joaquina. Levantou-se, foi à janela e viu o galito que estava a experimentar a voz e dizia “qe”.</p> <p>Quim imita o galito, põe a mão direita à frente da testa, apoiando nesta o indicador estendido, e tendo o resto dos dedos fechados.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Rui</b></p> <p>O Rui viu o pai partir de carro, viu o movimento das rodas e ouviu o barulho do motor: “re”.</p> <p>Ele imita a roda que gira, rodando a mão direita, dizendo “re”.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Simão</b></p> <p>O Simão viu no jardim zoológico uma serpente que deitava a língua de fora e fazia: “se”.</p> <p>Ele observa a língua pontiaguda da serpente, ouve o assobio (fraco).</p> <p>Imitando a língua da serpente com o indicador direito, diz: “se”.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>Tomás</b></p> <p>O Tomás tinha um grande relógio de sala. Ele ficava a admirar o relógio que fazia “te... te...” (barulho de relógio).</p> <p>Ele imita o movimento do pêndulo do relógio com a mão direita e imita o som dizendo “te” (sem voz, língua atrás dos dentes).</p>

	<p><b>Vitor</b></p> <p>O Vitor vem ao jardim e vê pombas. Quando ele se aproxima, elas abrem as asas e levantam vô: “ve”.</p> <p>Vitor imita as pombas que levantam vô elevando a sua mão direita e dizendo “ve”.</p>
	<p><b>Xana</b></p> <p>A Xana tem a mãe doente. O irmãozinho chega fazendo barulho. A Xana faz-lhe sinal para ele fazer silêncio.</p> <p>Ela põe dois dedos à frente da boca, dizendo “xe”.</p>
	<p><b>Zé</b></p> <p>O Zé estava no jardim para apanhar uma flor para a mãe. Ele viu as abelhas a voar à volta das flores e ouviu-as zumbir: Z...</p> <p>Zé imita as abelhas à volta das flores e diz “ze”.</p>
	<p><b>Chico</b></p> <p>O Chico diz “ch” - coloca dois dedos (indicador e médio) sobre a boca.</p>
	<p><b>Joãozinho</b></p> <p>O Joãozinho chora e diz “nhe...” - pondo dois dedos ao lado do nariz (indicador e médio).</p>
	<p><b>Guilherme</b></p> <p>O Guilherme diz “lhe...” - colocando dois dedos estendidos (indicador e médio). E fazendo o gesto do L.</p>

# *Anexo C*

*Inquérito por questionário*

## INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se à realização de um trabalho de investigação sobre a temática intitulada *“O método mímico-gestual de Lémaire – Os Meios Educativos Jean-Qui-Rit em crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso nas competências da leitura e na escrita”*.

Assim sendo, a sua opinião é importante para a realização deste trabalho. Todas as informações recolhidas são de carácter confidencial, pelo que não deverá escrever qualquer indicação que o/a identifique.

Agradeço, desde já, o seu interesse e a sua colaboração pela disponibilidade dispensada no preenchimento deste questionário que não lhe deve tomar mais do que 10 minutos.

**Assinale com uma cruz (X) a sua opção.**

### PARTE I – Caracterização Individual

#### 1. Dados Pessoais

##### 1.1. Género:

- Masculino
- Feminino

##### 1.2. Faixa Etária:

- Entre 20 e 29 anos
- Entre 30 e 39 anos
- Entre 40 e 49 anos
- Entre 50 e 59 anos
- Mais de 59 anos

#### 2. Dados Profissionais

##### 2.1. Habilitações Académicas:

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento

##### 2.2. Situação Profissional:

- Professor do Quadro
- Contratado
- Destacado

##### 2.3. Tempo de serviço docente no ensino básico do 1.º ciclo (em anos completos até 31 de Agosto de 2010):

- Entre 0 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Entre 21 e 25 anos
- Mais de 26 anos

**2.4. Possui Especialização em Educação Especial?**

- Sim.  
 Não. (Por favor, passe para a questão 2.6.)

**2.5. Tempo de serviço docente em Educação Especial**

- Menos de 5 anos  
 Entre 5 e 10 anos  
 Entre 11 e 15 anos  
 Entre 16 e 20 anos  
 Mais de 20 anos

**2.6. Sente necessidade de ter formação na área da Educação Especial?**

- Sim  
 Não

**2.7. Conhece o Decreto-Lei/2008, de 07 de Janeiro?**

- Sim  
 Não

**PARTE II – Os Meios Educativos Jean Qui Rit**

**em crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso nas competências da leitura e da escrita**

*Para cada questão ou afirmação escolha apenas uma resposta (à exceção da questão 1), assinalando aquela que lhe parecer mais adequada e próxima da sua opinião.*

**1- Qual é o método ou processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita que aplica ou quais os que já aplicou com alunos do 1.º ano de escolaridade?**

Método sintético:

- Processo alfabético ou ABC ou soletração antiga  
 Processo fónico ou de fonação ou de soletração nova  
 Método João de Deus - “Cartilha Maternal”  
 Processo fonomímico – De Grosselim  
 Processo “Borel-Maisonny” (gestual)  
 Processo Meios Educativos Jean-Qui-Rit (gestual) – De Marie Brigitte Lemaire  
 “Método das Boquinhas” de Renata Savastano Ribeiro Jardim  
 Método analítico-sintético

Método analítico ou global:

- Método de leitura ideográfico de Décroly  
 Método natural de Celestin Freinet (Movimento da Escola Moderna - MEM)  
 Método das 28 palavras de Yolanda Betim Paes Leme de Krue

Outro

Se respondeu outro, indique qual?

---

**2-Já teve alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na leitura e escrita na sua sala de aula?**

- Sim.  
 Não.

**3- De todas as metodologias que conhece ou que já aplicou, qual, na sua perspetiva, considera ou demonstrou ser a mais fiável com crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na aquisição da leitura e escrita?**

---



4-Conhece os “Meios Educativos Jean-Qui-Rit” ou já ouviu falar desta metodologia de ensino?

- Sim.
- Não.

5-Já aplicou os “Meios Educativos Jean Qui Rit” em crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e/ou com acentuadas dificuldades de aprendizagem, conseguindo resultados admiráveis desde a motivação à aprendizagem da leitura e escrita propriamente dita.

- Sim.
- Não.

6- Teve alguma formação para lecionar essa metodologia?

- Sim. *Continue a responder às questões seguintes.*
- Não. *Passa para o ponto 9.*

7- Há quanto tempo aplica os Meios Educativos Jean-qui-rit?

- Menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Mais de 20 anos

8- Se já utilizou este tipo de metodologia, no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, com alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso nas referidas competências, como o classifica?

- Muito Positivo
- Positivo
- Pouco Positivo
- Nada Positivo

9- Com os “Meios Educativos Jean Qui Rit”, as crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso nas competências da leitura e da escrita sentem enorme prazer, satisfação e agrado, uma vez que as aulas são alegres, atraentes, divertidas, fecundas, diversificadas, ativas e significativas; pois incluem canto, gesto, ritmo, dança, desenho, expressão oral, compreensão do oral, leitura e expressão escrita; alcançando, desde muito cedo, uma leitura fluente e expressiva, uma boa compreensão, concentração, criatividade, ortografia e bastante rigor.

- Concordo Totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

10- O jogo, as histórias, a música, as poesias, a expressão corporal, o movimento e a dramatização oferecem à criança disléxica, disgráfica ou com atraso na leitura ou escrita, um leque de oportunidades que a enriquecem culturalmente e lhe darão imensa alegria e desenvoltura no seu percurso escolar.

- Concordo Totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

**11- Esta metodologia vai ao encontro das necessidades, aspirações e interesses da criança, pois enquadra-se na sua psicologia e como tal, a aprendizagem integral absorve-a na totalidade, facto importantíssimo para o seu desenvolvimento harmonioso e feliz.**

- Concordo Totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

**12- Através desta metodologia de ensino, as cinco competências integradas na Língua Materna: a compreensão do oral e a leitura, a expressão oral e a expressão escrita e o conhecimento explícito são criteriosa e cuidadosamente trabalhadas e exploradas, não descurando nenhum aspecto, pelo que a aprendizagem será completa e abrangente.**

- Concordo Totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

**13- Os Meios Educativos Jean-Qui-Rit são uma potencial metodologia de leitura e escrita para o sucesso dos alunos disléxicos, disgráficos ou com atraso na aquisição daquelas competências.**

- Concordo Totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

**14- A utilização deste processo leva os alunos a dar menos erros ortográficos.**

- Concordo Totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

**15- Com os Meios Educativos Jean-Qui-Rit, as crianças estão mais atentas e estimuladas para aprender e alcançam resultados surpreendentes.**

- Concordo Totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

**PARTE III – A dislexia, disgrafia ou atraso nas competências da leitura e escrita**

*Use a numeração seguinte para classificar a sua opinião quanto às afirmações que se seguem.*

1	2	3	4	5
Totalmente em desacordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Totalmente de acordo

*Assinale com uma cruz (X) a sua opção.*

	1	2	3	4	5
1- A dislexia significa ter dificuldade em aprender a ler.					
2- As crianças que têm dislexia não conseguem aprender a ler.					
3- As crianças têm dislexia da mesma forma que têm olhos castanhos ou verdes ou que são baixas ou altas – nascem assim.					
4- A dislexia provém de um vírus.					
5- A dislexia é uma desordem de foro neurológico, caracterizada por constantes inversões de letras e palavras.					
6- A dislexia é causada pela falta de interesse, motivação, esforço ou vontade e tem a ver com a acuidade visual ou auditiva.					
7- As origens da dislexia ainda não são bem conhecidas/definidas.					
8- A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem da linguagem: em leitura, soletração, escrita, linguagem expressiva ou recetiva, razão e cálculo matemáticos, como na linguagem corporal e social.					
9- A dislexia é induzida mais pelo ambiente (problemas familiares, divórcio de pais, negligência ou abuso) do que por fatores neurológicos.					
10- A comunicação entre o professor e os pais de um aluno com dislexia é fundamental para o processo de aprendizagem e o sucesso da criança.					
11- Estabelecer objetivos pessoais promove a motivação do aluno disléxico, ensina-o a ser responsável e mantém o docente informado dos seus progressos.					
12- É benéfico ler histórias, em voz alta, às crianças disléxicas.					
13- As rimas e as canções são extremamente atrativas e constituem uma excelente forma de os disléxicos aprenderem as letras.					
14- As crianças com dislexia devem trabalhar em grupo.					
15- Envolvendo e recorrendo aos sentidos da visão, audição e do tato, os disléxicos podem aprender melhor.					
16- A criança disléxica apresenta, com frequência, uma capacidade intelectual normal ou, por vezes, acima da média.					
17- Os disléxicos podem estar comprometidos gravemente no traçado de letras e números, cometem erros graves, omitem, acrescentam ou invertem letras e sílabas.					
18- Os disléxicos têm dificuldade espacial que se revela na falta do domínio do traçado da letra, subindo e descendo a linha demarcada para a escrita.					
19- Os alunos com dislexia também apresentam déficit de atenção/hiperatividade.					
20- A disgrafia é caracterizada por problemas com a linguagem escrita, que dificulta a comunicação de ideias e de conhecimentos através desse canal de comunicação.					
21- Os disgráficos também podem ter dificuldades em matemática.					
22- Há disgráficos que cometem erros e borrões que quase não deixam possibilidade de leitura para a sua escrita cursiva, mas eles					

mesmos são capazes de ler o que escreveram.					
<b>23-</b> Os disgráficos experimentam frequentemente, em diferentes graus, a sensação de insegurança e desequilíbrio com relação à gravidade, desde a infância.					
<b>24-</b> Os disgráficos possuem atrasos no desenvolvimento da marcha: dificuldades em subir e descer escadas, ao andar sobre bases em desnível ou em balanço, ao tentar aprender a andar de bicicleta, no uso de tesouras, ao amarrar os cordões dos sapatos, jogando ou apanhando uma bola.					
<b>25-</b> As causas mais habituais da disgrafia são de origem motora.					
<b>26-</b> Os disléxicos e os disgráficos são alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e deverão ser referenciados e mantidos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008.					

**Muito obrigada pela sua participação!**

Liliana Lúcia Silva Santos