

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

A dislexia no Terceiro Ciclo

Perspetiva dos principais intervenientes no
contexto escolar

Martinha Vieira Ferreira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO

Especialização em : Observação e Análise da Relação Educativa

ORIENTADORA: Professora Doutora Sofia Guimarães
CO-ORIENTADORA: Professora Doutora M. Helena Martins

FARO

2012

NOME: Martinha Vieira Ferreira

DEPARTAMENTO: Ciências da Educação e da Formação

DATA:

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A Dislexia no Terceiro Ciclo.

JÚRI:

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma possibilitaram a existência deste trabalho e de uma maneira especial:

Às Professoras Doutoras Sofia Guimarães e Maria Helena Martins pela disponibilidade, interesse, apoio e orientações dadas para a concretização e enriquecimento deste trabalho.

A todos os professores do Curso de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação pela influência exercida sobre o meu crescimento e formação em termos académicos e pessoais.

A todos os colegas e pessoas amigas pelo incentivo e pelo apoio.

Ao meu marido pelo carinho, pela compreensão e pela disponibilidade demonstrada.

Aos meus dois filhos Bruno e Gonçalo para os quais estive menos disponível.

A todos que de forma anónima contribuíram para a construção deste trabalho.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

Atualmente, os professores deparam-se com a necessidade de trabalhar com turmas muito heterogêneas, nas quais estão incluídos alunos com dislexia que exigem uma atenção redobrada devido às necessidades individuais de aprendizagem.

A dislexia é uma deficiência com uma incidência importante, estimando-se que de 10 a 15% dos jovens apresentam esta problemática, sendo que cerca de metade desta percentagem chega ao terceiro ciclo sem saber que as suas dificuldades de aprendizagem têm origem na dislexia.

A área da educação especial em Portugal, como em quase todos os países europeus, sofreu nas últimas décadas alterações significativas. A introdução de nova legislação sobre alunos com deficiência (Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro) pretende proporcionar condições que possibilitem a estes alunos desenvolverem as competências gerais previstas nos diferentes currículos.

Assim, o presente estudo tem como objetivo contribuir para a compreensão das perceções do professor do terceiro ciclo sobre a identificação, intervenção e sucesso escolar de alunos com dislexia, proporcionando-lhes uma progressão na aprendizagem de modo a desenvolver as competências gerais previstas no Ensino Básico e a fortalecer a sua autoestima. Pretendeu-se ainda complementar a visão dos professores com a perspetiva de alunos com dislexia e de outros principais intervenientes no contexto escolar.

A abordagem metodológica aqui adotada engloba métodos quantitativos e qualitativos, com a aplicação de um questionário a uma amostra de professores de várias zonas do país e em paralelo um estudo de carácter qualitativo sobre dois alunos com dislexia, seus respetivos encarregados de educação, aos professores de apoio e psicólogos das escolas onde estes discentes estão inscritos.

Os resultados revelam que os docentes apercebem-se que há alunos com algumas dificuldades de aprendizagens, sem, no entanto conhecer quais as melhores estratégias ou atividades a pôr em prática para os ajudar. Apesar da falta de formação e do escasso apoio dado pelas estruturas responsáveis, o papel dos professores e dos próprios encarregados de educação é fundamental para o sucesso do aluno com dislexia. A colaboração entre estes dois grupos é também um fator importante para combater as dificuldades de aprendizagem.

Palavras-Chave: Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, dislexia.

ABSTRACT

Currently, teachers are faced with the need to work with very heterogeneous classes in which students with dyslexia are integrated, who require extra attention due to individual learning needs.

Dyslexia is a disability with an important incidence of 10 to 15% of young people suffering from this problem. Half of that percentage reaches “3º ciclo” without knowing that their learning difficulties were caused by dyslexia.

The area of special education in Portugal, as in almost all European countries, has during the last decades undergone significant changes. The introduction of new legislation on disabled students (Decreto-lei nº 3 / 2008 de 7 janeiro) aims to provide conditions that enable students to develop the general skills stated in the various curricula.

This study aims to contribute to the understanding of teachers’ perceptions of “3º ciclo” on the identification and subsequent integration and academic success of dyslexic students, providing them with a progression in learning in order to develop general skills under basic education and strengthen their self-esteem.

The methodological approach taken here includes quantitative and qualitative methods, with an application of a questionnaire to a sample of teachers from various parts of the country and in parallel, a study of a qualitative nature on two students from different schools, as well as support teachers and psychologists from the schools where these students are enrolled.

The results show that teachers realize that there are some pupils with learning difficulties however they do not yet know what are the best strategies or activities to be implemented to help them. But even so, the role of teachers and their own parents is crucial to the success of students with dyslexia, despite the lack of training and little support given by the those responsible. The collaboration between these two groups is also an important factor in tackling the problems of learning.

Keywords: Inclusion, SEN, dyslexia.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1 - A ESCOLA E A DISLEXIA	5
1. A educação.....	5
2. A inclusão.....	7
3. O enquadramento legal da dislexia.....	12
3.1. Documentos mais significativos de organismos mundiais de referência	12
3.2. Enquadramento legal português.....	14
4. A aprendizagem.....	19
5. O sucesso e o insucesso.....	22
6. A dislexia.....	24
6.1. Breve história sobre o conceito de dislexia.....	25
6.1.1. A evolução do conceito de dislexia	29
6.2. A leitura.....	33
6.3. As consequências da dislexia.....	36
6.4. A intervenção.....	39
7. O papel do professor na Inclusão.....	43
7.1. O professor em contexto de sala de aula.....	49
7.2. O professor da Educação Especial.....	51

8. Os pais.....	53
II– ESTUDO EMPÍRICO.....	56
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.....	56
2.1. Método.....	56
2.1.1 Contextualização da problemática.....	56
2.1.2. Objetivo principal e objetivos específicos.....	57
2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	58
2.2.1. Desenho da investigação.....	58
2.2.2. Instrumentos para a recolha dos dados.....	61
2.2.2.1. Questionários aos professores.....	61
2.2.2.2. Entrevistas aos alunos, encarregados de educação, psicólogos e professores da Educação Especial	62
2.2.3. A amostra.....	63
2.2.3.1. Caracterização da amostra dos professores.....	64
2.3. Os procedimentos utilizados no tratamento de dados.....	66
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS....	68
3.1. Perceção dos professores face à dislexia.....	68
3.1.1. A formação atual dos professores relativamente à dislexia.....	68
3.1.2. A perceção que os professores têm relativamente à dislexia em alunos do terceiro ciclo.....	69
3.1.3. A dinâmica de apoio prestado aos alunos com dislexia em escolas do terceiro ciclo.....	71

3.1.3.1. O terapeuta da fala.....	75
3.1.3.2. Os encarregados de educação.....	76
3.1.4. Exploração de relações entre algumas das principais variáveis.....	79
3.1.5. Discussão dos resultados do questionário.....	82
3.2. Análise e discussão das entrevistas realizadas.....	89
3.2.1. Análise das entrevistas.....	89
3.2.1.1. Aluno A.....	90
3.2.1.2. Aluno B.....	93
3.2.1.3. Análise das entrevistas aos psicólogos.....	96
3.2.1.4. Análise das entrevistas aos professores do Ensino Especial.....	99
3.2.2. Discussão dos resultados das entrevistas.....	102
Conclusões.....	107
Referências bibliográficas.....	114
Legislação referenciada.....	125
Anexos.....	126

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-Sistemas compensatórios para ler em leitores disléxicos.....	28
Figura 2- Subativação dos sistemas neurais na parte posterior do cérebro em leitores com dislexia.....	28

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Tempo de serviço dos professores.....	65
Gráfico 2 - Constituição do grupo de APA	73
Gráfico 3- Percentagem da participação dos encarregados de educação	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Participantes por escola e distrito.....	64
Tabela 2 - Disciplina lecionada.....	66
Tabela 3 - Leitura de alunos com dislexia.....	70
Tabela 4 - Dificuldades apresentadas por alunos com dislexia.....	70
Tabela 5- Os erros frequentes em alunos com dislexia.....	71
Tabela 6 - O tipo de apoio recebido pelos alunos com dislexia.....	72
Tabela 7- A informação recebida sobre os alunos com dislexia com que trabalha.....	72
Tabela 8- Os alunos com dislexia que têm APA nas diferentes disciplinas.....	74
Tabela 9- Quando é atribuído o APA aos professores, o que lhes é indicado.....	74
Tabela 10- O que se deve privilegiar nas aulas de APA com alunos disléxicos.....	75
Tabela 11- A função do terapeuta da fala na escola.....	76
Tabela 12 - Os docentes que responderam à questão 17.....	77
Tabela 13- A preocupação dos encarregados de educação.....	79

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1-Questionário aplicado aos professores.....	128
Anexo 2 -Guião da Entrevista realizada aos alunos.....	133
Anexo 3 -Guião da Entrevista realizada aos pais	135
Anexo 4 -Guião da Entrevista realizada aos psicólogos.....	137
Anexo 5- Guião da Entrevista realizada aos professores de apoio.....	139
Anexo 6 -Pedido de autorização ao encarregado de educação.....	141
Anexo 7 -Pedido de autorização às escolas.....	143
Anexo 8 - Transcrições das entrevistas.....	145
Anexo 9 - Questão 1 - A preparação em educação especial e sobre dislexia que os professores têm para trabalharem com alunos com dislexia varia em função do tempo de serviço ou do Distrito?.....	165
Anexo 10 - Questão 2 - A consideração sobre o grau de importância da informação que os professores receberam sobre os alunos com dislexia varia em função do tempo de serviço ou do distrito?.....	173
Anexo 11 - Questão 3 – A proporção de professores que já deu aulas de Apoio Pedagógico Acrescido varia em função do tempo de serviço ou do distrito?.....	176
Anexo 12 - Questão 4 - Os apoios educativos dados às crianças com dislexia variam em função do distrito?.....	181
Anexo 13 - Questão 5 – Segundo os professores, a participação dos pais de alunos com dislexia na vida escolar do educando varia em função do distrito?.....	184

ABREVIATURAS

AE- Apoio Educativo

APA- Apoio Pedagógico Acrescido

EE- Encarregado de Educação.

EI- Escola integrativa.

LE- Língua Estrangeira.

LP- Língua Portuguesa.

Mat- Matemática.

NEE- Necessidades Educativas Especiais.

PEI- Programa Educativo Individual

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

INTRODUÇÃO

Deves ter serenidade para aceites as coisas que não podes mudar, coragem para mudares aquilo de que és capaz e sabedoria para veres a diferença”.

Sócrates (Filósofo Grego)

Atualmente, a escola portuguesa é caracterizada por uma heterogeneidade que resulta de diversos fatores como: o alargamento da escolaridade obrigatória (Rijo, Lourenço & César, 2001), e a promoção de uma escola inclusiva através da introdução de nova legislação sobre alunos com deficiência (Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro). A heterogeneidade que existe dentro da homogeneidade de uma sala de aula torna-se, por vezes, complexa e de difícil gerência por parte do professor. Cabe aos professores prepararem e orientarem os jovens com características bem diferentes umas das outras.

Nem sempre é fácil lidar com jovens com dificuldades de aprendizagem, desmotivados e sendo, por vezes, mais fácil, deixar o tempo passar, sem atuar. No entanto, essa atitude prejudica a integração destes jovens na escola e na própria sociedade.

Simon (1999) considera os professores como elementos fundamentais para o sucesso da inclusão, defendendo que eles deveriam ter uma formação universitária mais direcionada neste sentido. Isto é, os professores deveriam ter uma formação prévia, de forma a alterar possíveis atitudes negativas iniciais relativamente ao facto de saberem que alunos com dificuldades de aprendizagem estão inseridos nas suas turmas.

Compreender como aprendemos e a razão pela qual muitas pessoas com capacidades dentro ou acima da média apresentam dificuldades ao longo da sua aprendizagem tem sido o propósito de inúmeros investigadores ao longo destes anos.

A dislexia, uma das dificuldades de aprendizagem bastante estudada, é uma problemática muito mais comum do que se julga nas nossas escolas; 10 a 15% dos jovens apresentam esta problemática e metade dessa percentagem chega ao terceiro ciclo sem saber que as suas dificuldades de aprendizagem se devem a esse problema (Antunes, 2009). Dificuldades na leitura e na escrita levam a dificuldades em aceder a diferentes áreas curriculares, o que conduz muitas vezes a níveis baixos de autoconceito. Estas crianças/jovens não sinalizadas não terão apoio e poderão assim estar condenadas a abandonar a escola sem concluir a escolaridade obrigatória ou a desenvolver dificuldades a nível comportamental.

Assim, o tema abordado neste estudo é a dislexia no ensino básico, mais exatamente, no terceiro ciclo. A escolha deste tema prende-se pelo facto de a adolescência ser uma fase de grandes transformações cognitivas, afetivas e motivacionais (Chagas, 2002; Strecht, 2002) e uma vez que a atividade profissional da investigadora se desenvolve neste ciclo, donde a necessidade de alargar os conhecimentos sobre toda esta problemática tornar-se substancial. A relevância deste estudo assenta ainda na escassez de estudos sobre a dislexia neste grau de ensino e pelo forte impacto que esta detém no desenvolvimento e sucesso escolar dos alunos.

O objetivo principal deste trabalho é então contribuir para a compreensão do papel dos professores, conhecendo as suas perspetivas sobre esta problemática. Também se procurou analisar o impacto no contexto familiar, mais precisamente no encarregado de educação e os sentimentos que

esta problemática pode provocar no aluno com dislexia, que muitas vezes, é penalizado e se sente responsabilizado pelo fracasso escolar apresentado.

Deste modo, este trabalho encontra-se organizado em três partes divididas em vários capítulos.

A primeira parte que inclui o “Enquadramento teórico” apresenta uma análise/reflexão sobre o conceito de educação e sobre o conceito de inclusão, uma vez que estes pretendem que a Escola dê uma resposta adequada às diversidades individuais e sociais dos jovens (Melro & Cesar, 2006). Nesta parte é ainda feita uma breve síntese sobre a evolução da legislação existente mais pertinente que visa de forma mais direta os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), incluindo os discentes com problemas de aprendizagem da leitura e da escrita, ajudando-os a desenvolverem as suas capacidades e as suas necessidades individuais (Melro & Cesar, 2006).

O conceito de aprendizagem é também abordado, uma vez que o processo de aprendizagem decorre da relação entre as competências cognitivas dos alunos, dos seus estados motivacionais e emocionais e o tipo de escola e métodos de ensino adotados, como afirmam Rosário e Almeida (2005) bem como os conceitos de sucesso e de insucesso, tão importantes na atual sociedade.

A apresentação do conceito de dislexia e a sua evolução do conceito da dislexia, os seus efeitos nefastos e possíveis atitudes a tomar pelos adultos de forma a minimizar algumas consequências são evidentemente abordados neste capítulo. É feita também uma abordagem à importância do papel do professor do ensino regular e do professor de Educação Especial assim como das suas dificuldades em acompanhar os jovens com dislexia devido a vários fatores, como por exemplo: a sua preparação, as condições da sala de aula ou até mesmo da aplicação da legislação. Finalmente, analisa-se o papel do encarregado de educação, como o representante da família na ligação com a escola, realçando a

sua importância na intervenção junto dos filhos com esta problemática, pois como salienta Azevedo (2004), no processo educativo das crianças, a família surge com o primeiro grande agente.

A segunda parte, “Estudo Empírico”, divide-se em dois capítulos, o primeiro é dedicado à análise e apresentação da “Metodologia e Procedimentos” que esteve na base do estudo empírico, são apresentados a contextualização da problemática, o objetivo principal, os objetivos específicos, a metodologia, os instrumentos utilizados, a metodologia na recolha de dados bem como a caracterização da amostra.

No segundo capítulo é feita a apresentação e a análise dos resultados do estudo empírico, que levaram à discussão dos principais dados recolhidos através de inquéritos e entrevistas. Assim é feita uma análise dos resultados obtidos, de modo a poder analisar-se possíveis diferenças quer na aplicação da legislação quer na perceção dos professores em relação a esta dificuldade de aprendizagem. Posteriormente é também apresentada a análise das entrevistas realizadas a dois alunos e respetivos encarregados de educação.

Finalmente, na última parte é apresentada uma reflexão tendo em consideração todo o processo que foi desenvolvido ao longo deste estudo, designadamente a nível dos conceitos apresentados, das questões de investigação que constituem o ponto de partida e da análise e discussão dos dados apresentados no contexto teórico inicialmente revisto.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – A DISLEXIA E A ESCOLA

1. A EDUCAÇÃO

Ao procurarmos entender a dislexia, considerou-se importante contextualizar-se a compreensão do tema no processo educativo. A Educação é um fator de construção de identidades, permitindo a formação e construção de cidadãos abertos à diversidade, tolerantes e respeitadores dos direitos e deveres cívicos. O direito à educação e ao ensino é o direito de todos e de cada um ao conhecimento e à criatividade, ao pleno desenvolvimento das suas potencialidades, vocações e consciência cívica. É unanimemente aceite que ninguém deve ser marginalizado pelas suas limitações físicas, sensoriais, intelectuais ou mentais.

O processo de formação educativa permite a transmissão de comportamentos e assimilação dos mesmos, a difusão de hábitos e saberes, a promoção de atitudes e a preservação de integridade cívica e de cidadania. Este processo implica o envolvimento do professor em várias dimensões desde a competência profissional e a qualificação à inovação e criação (Alves & Canário, 2004).

A educação é um Direito Universal, logo falar de educação é falar de Direitos Humanos. A Assembleia Geral das Nações Unidas, a 10 de dezembro de 1948, no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

“Proclama o Homem como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição” (p.1).

Este direito deve ser assegurado por uma política que assuma a educação como um vetor potenciador para o desenvolvimento integrado de cada país e deve atender à multiplicidade dos processos educativos e abranger todas as necessidades especiais.

Devido à importância do campo educativo para a evolução e a sobrevivência das sociedades, a educação é de interesse social. É a própria sociedade que molda a educação consoante as suas necessidades, porque ter um sistema educativo que responda às necessidades de todos os alunos, da sociedade, é ter um estado avançado (Cabrito, 2001). Assim, constata-se que a evolução da educação acompanhou as alterações sociais, económicas e políticas de cada época.

Em Portugal, durante muito tempo, a gestão da educação, que era elitista, estava a cargo dos jesuítas (século XVIII), constituindo-se como único agente institucionalizado de difusão cultural (Saraiva, 2007).

Em 1836, Passos Manuel publica o Decreto de 15 de novembro que define a obrigatoriedade de frequentar a escola “todos os pais de família têm rigorosa obrigação de facilitarem a seus filhos a instrução das escolas primárias” (artigo 33º). Este documento veio reforçar a ideia de escola obrigatória já referido na Carta Constitucional de 1826 (Gomes, 1995; Dias, 1995).

Em 1926, o Estado Novo provoca uma regressão na educação, sobretudo de carácter ideológico, tornando-se bem patente o modelo do *Magistercentrismo* ⁽¹⁾. Porém, com o final do período da ditadura, a educação sofre algumas alterações com Veiga Simão a propulsionar a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades para todos, e, ainda, com a pressão das organizações internacionais. Assim depois dos anos 60, a educação passa a ter objetivos diferentes e a ser considerada um bem público. Logo a educação é considerada como um investimento, tendo retorno para a sociedade, pois uma população com mais educação é também uma população mais produtiva (Cabrito, 2001).

Neste sentido, nas sociedades atuais, a escola, enquanto instituição educativa formal, ocupa um lugar fulcral, cumprindo as duas grandes funções que são: transmissão do legado cultural de geração em geração e participação, ao lado da família, no processo de socialização (Cabrito, 2001).

2. A INCLUSÃO

No contexto do presente trabalho importa compreender o significado do conceito de Inclusão. O termo inclusão surgiu do conceito anterior de Integração que significa ser participante e fazer parte da escola, do ensino regular, independentemente do seu nível de desenvolvimento.

(1) Magistercentrismo significa, de acordo com Santos (1993), que o professor detém a exclusividade das iniciativas e que é um guia e um modelo para o aluno.

O movimento da integração surgiu na Europa, nos anos 60, e permitiu uma grande alteração nas mentalidades e na educação, uma vez que possibilitou que as crianças em situação de deficiência fossem colocadas em escolas regulares, acompanhadas por professores da educação especial. Deste modo, a noção de integração tem como princípio a normalização que visa possibilitar o acesso a novos espaços, novos parceiros de convívio e a aprendizagem, porém o sistema escolar mantém-se sem grandes alterações.

Costa (1999) refere que o princípio de que todos os alunos devem aprender juntos é, hoje, consensual e de acordo com esta perspetiva, uma criança está integrada quando permanece em escolas comuns/públicas graças a diferentes apoios psicológicos e pedagógicos disponibilizados, como por exemplo, adaptações curriculares.

As tendências integrativas já eram visíveis na Lei de Bases do Sistema Educativo com a publicação da Lei nº46/86 de 14 de outubro. Esta lei constitui-se como um passo importante de alerta das escolas para a diferença (Rodrigues, 2001), proclamando o direito das crianças com NEE a acederem a condições adequadas para o seu desenvolvimento e aproveitamento das suas capacidades (alínea J do art.º7). Posteriormente, o Decreto-lei nº 319/91 e o Decreto-lei nº 115-A/ 98, que se mantiveram em vigor até serem substituídos respetivamente pelo Decreto-lei nº 3/2008 e pelo Decreto-lei nº 75/2008, define que os Serviços Especializados de Apoio Educativo visam a integração dos discentes, articulam com as estruturas de orientação educativa e asseguram os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos e devem funcionar a nível de agrupamento de escolas.

Assinala-se contudo que o termo inclusão apareceu em 1994, a nível legislativo porque demorou algum tempo até se tornar uma prática efetiva por todos os países, no documento produzido

na Conferência de Salamanca, onde se pode ler o seguinte pressuposto: “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos” (p.11).

Tendo em atenção este pressuposto emanado na Conferência de Salamanca, os objetivos da educação passaram a ser “reduzir as condições impeditivas” dos alunos com NEE para alcançarem o sucesso escolar (Bassalobre, 2006, p.293) e aceitar as diferenças entre as pessoas incluindo a preocupação com o outro, o respeito e a tolerância (Freitas, 2008). Então, a Educação Inclusiva pretende que seja a escola a mudar e não a criança, flexibilizando a aprendizagem às dificuldades da criança. Em Portugal, o conceito de “educação inclusiva” (EI) só aparece, de forma oficial, em 1997, no Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de julho.

Bassalobre (2006) refere que a inclusão é confundida muitas vezes com a integração, no entanto, para a maioria dos estudiosos, são conceitos diferentes. A integração, ainda para esta autora, defende a perspectiva que procura inserir o sujeito na escola e esperar que ele se adapte a esse ambiente estruturado enquanto a inclusão presume a adaptação das estruturas físicas e curriculares às dificuldades do sujeito. A EI, para além de colocar o aluno com NEE no mesmo espaço físico, pressupõe a sua participação nas atividades escolares com apoios e meios adequados (Melro & César, 2006). Para Rodrigues (2006), a grande distinção entre a escola inclusiva e a escola integrativa é que esta última era uma escola semelhante à escola tradicional em que os alunos com deficiência recebiam um tratamento especial, sendo certos tipos de dificuldades ignorados pelo sistema. Outra grande diferença é que a EI pretende prestar atenção ao desenvolvimento de todos os

alunos, independentemente da sua deficiência ser comprovada, adaptando estratégias pedagógicas adequadas às necessidades especiais de aprendizagem de cada aluno.

A EI deve ser capaz de responder com eficácia e com rigor às necessidades de todos os seus alunos, quer através de pessoal especializado quer através da utilização de materiais e estratégias diferenciados, pois significa atender o aluno com NEE, mesmo o que apresenta dificuldades profundas, na classe regular, com o apoio de serviços especializados” (Franco, Riço & Galésio, 2002, p.4). Para Rodrigues (2006), a EI “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo”(p.3).

Este novo conceito está relacionado com a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade (Rodrigues, 2006), desta forma a “inclusão” deseja aceitar aqueles que pelas suas características e singularidades se tornam diferentes, abrangendo todas as características mais ou menos próximas do que é considerado a “norma”. Portanto, o conceito de escola inclusiva enquadra-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem exceção, têm direito.

O conceito de inclusão exige, então, uma preparação da escola para garantir os princípios de autonomia, independência e o de igualdade de oportunidades, isso de modo a permitir que o aluno com deficiência possa alcançar as aprendizagens necessárias à sua progressão. É necessário atender às diferenças individuais para se potencializar o desenvolvimento da criança, tendo em atenção as suas características, flexibilizando a organização escolar, as estratégias de ensino e a gestão dos recursos e dos currículos que são fundamentais para estas crianças (Jesus & Martins, 2000).

A escola inclusiva ambiciona passar dum modelo tradicional, com turmas específicas do ensino especial, para um modelo mais humanitário e mais justo, no qual as crianças com necessidades educativas especiais estejam inseridas em turmas de ensino regular com todo o apoio necessário de modo a se obter o sucesso pretendido.

Contudo, alguns autores como Glat (1998) e Geoffredo (1992) consideram a inclusão uma utopia, pelo facto das escolas nem sempre possuírem as condições necessárias assim como a maioria dos professores não se sentirem preparados para trabalhar com alunos com deficiências ou/e para transformarem as suas práticas educativas. Cavalcante (2000) explica que, para que a inclusão seja efetivamente real, é necessário que todas as pessoas ligadas à educação estejam munidas de materiais e de instrumentos apropriados. Este autor refere ainda a necessidade de uma formação específica de modo a que o docente possa adaptar as suas práticas pedagógicas consoante as características dos alunos. A inclusão deve ocorrer nas atividades curriculares, como também em todas as outras atividades extracurriculares desenvolvidas na escola, numa tentativa de “esbater as diferenças, aceitá-las e respeitá-las, o que é fundamental, inclusivamente em termos de cultura escolar” (Jesus & Martins, 2000, p.1). Para estes dois autores, a socialização dos alunos é a grande vantagem da escola inclusiva.

O suporte familiar das crianças com dificuldades de aprendizagem também se reveste de uma grande importância no processo de inclusão. A importância da família será abordada posteriormente num outro ponto.

3. O ENQUADRAMENTO LEGAL DA DISLEXIA

3.1. Documentos mais significativos de organismos mundiais de referência.

As mudanças de atitudes dos diferentes países relativamente à inclusão de alunos com NEE decorrem de orientações e políticas europeias e internacionais. Das orientações/recomendações emanadas da Comissão das Comunidades Europeias (CCE), da Unesco e da OCDE, podemos concluir que a educação da pessoa com NEE deve ser um ponto crucial nas políticas de educação, uma vez que ela apresenta-se como elemento-chave para a inclusão social, para uma cidadania ativa e para o desenvolvimento individual.

A deficiência apresenta-se como um fenómeno construído socialmente, em que ser “deficiente” é ser diferente dos outros considerados “a norma”. Este conceito evoluiu ao longo dos tempos e consoante a sociedade em que o “deficiente” se encontrava inserido. Este, durante muitos séculos, era visto como uma pessoa *estranha*, que convinha afastar da vista das pessoas, isto é, da sociedade. As instituições que foram criadas para ajudar e recolher os deficientes, rejeitados por vezes pelas próprias famílias, serviam também como locais para excluí-los da sociedade (Dias & Franco, 2000).

As diferentes revoluções mundiais, quer a nível político quer a nível social, provocaram alterações nas sociedades e conseqüentemente nas mentalidades, tendo tido também um grande impacto no modo como a pessoa deficiente era vista. Assim, ao longo dessas alterações, ele passou a ser considerado como um cidadão que “possui” direitos, uma pessoa igual às outras. Este novo olhar sobre o deficiente levou a uma evolução do conceito e das práticas no ensino, culminando no conceito de escola inclusiva, conceito que se transformou numa meta a atingir nos diversos países do mundo (Mousinho, 2004).

Dado o número elevado de documentos que contribuíram para alterações nas respostas educativas neste domínio, far-se-á uma seleção cronológica dos documentos considerados mais marcantes emanados, ao longo dos anos, pelos organismos internacionais. Assim, os EUA publicaram, em 1975, a lei PL 94-142 que permitia aos estados receberem recursos federais, caso implementassem políticas que garantissem uma educação pública gratuita e apropriada para todas as crianças com deficiência. Mais tarde, em 1978, o relatório *Warnok Report* em Inglaterra introduziu o conceito de Necessidade Educativa Especial, numa tentativa de minimizar as dificuldades e valorizar as necessidades específicas apresentadas. O ano de 1981, tornou-se um marco importante no modo de encarar o deficiente, pois foi declarado pelas Nações Unidas como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas, na Convenção Sobre os Direitos da Criança, fortaleceu a atenção a ser dada ao deficiente, de forma a promover a sua integração social, através do artigo 23º dos Direitos da Criança. Em 1990, a UNESCO, através da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, reforçou a ideia de acesso à igualdade. A União Europeia aprovou, a 31 de maio de 1990, a Resolução 90/C162/02 que pretende que todos os membros devem promover a integração dos deficientes nas escolas com todos os apoios necessários. Pouco tempo depois, em 1993, as Nações Unidas adotarem as “Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência” em que foram apresentadas um conjunto de diretivas sobre a integração. Um ano mais tarde, em 1994, a assinatura da Declaração de Salamanca fundamentou o princípio das escolas inclusivas e reconheceu que as escolas são para todos e que devem receber alunos sem distinção, oferecendo-lhes um apoio individual: “As crianças com necessidades educativas especiais devem obter apoio educativo adicional no contexto do currículo regular, não um currículo diferente. O princípio orientador deve ser providenciar a todas as crianças

a mesma educação, disponibilizando apoios adicionais às crianças que necessitam” (UNESCO, 1994, p.12).

3.2. Enquadramento legal português

A evolução deste conceito em Portugal acompanhou a evolução internacional e o primeiro passo foi dado em 1822 por José António Freitas do Rego que pediu a D. João VI meios para educar crianças cegas. Deste modo, o primeiro impulso importante é dado em 1941, com a criação de um curso para professores de Educação Especial e com a criação de “classes especiais” para receber alunos com deficiência ou com problemas escolares nas escolas regulares (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Vários anos depois, a publicação da lei nº 47/73 de 12 de fevereiro pretendeu “Consagrar um interesse particular à integração nas classes regulares de crianças deficientes ou inadaptadas”. A revolução de 1974 levou a alterações políticas da sociedade que influenciaram a Educação e a Educação Especial e, nesse ano, o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade destas crianças, no entanto o número de crianças era reduzido (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Assim, em 75/76, as equipas de Educação Especial são criadas, tendo contudo sido reconhecidas apenas dez anos mais tarde, com o Despacho conjunto 36/SEAM/SERE/88 de 29 de julho. Em 1976, com a publicação da Constituição da República, perfilhou-se uma política de integração na sociedade de crianças e adultos deficientes. O Decreto-lei nº 46/86 de 14 de outubro integrou definitivamente a Educação Especial no sistema educativo português.

Nos anos 90, generalizou-se a educação integrativa no ensino regular e com o Decreto-lei nº 319/91 de 23 de agosto, ficou definido o direito ao regime educativo especial a todas as crianças com NEE, assumindo-se que a escola é para todos. Neste documento, que serviu de orientação até 2008, estão definidas, entre outros aspetos, as diferentes medidas educativas a aplicar a estes alunos, obrigando a uma flexibilização do processo ensino-aprendizagem. Uma das medidas, prevista na alínea H do artigo nº 2, é a atribuição de aulas de apoio pedagógico acrescido (APA) que com a introdução do Decreto-lei nº 3 de 2008 passou a ser chamado de apoio pedagógico personalizado, no entanto na grande maioria das escolas a sigla APA continua a ser usada. No Decreto-lei nº 319/91 de 23 de agosto, pode-se ler no artigo nº 10 que este apoio “consiste no apoio lectivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos e tem carácter temporário”, e a decisão da atribuição a um aluno do número de apoios e a que disciplina fica a cargo dos professores do Conselho de Turma e do crédito horário de cada escola.

Ainda neste Decreto-lei, a expressão “alunos com deficiência” passou a ser substituída por “alunos com Necessidades Educativas Especiais” (NEE), mas com um cariz demasiado abrangente e a Educação Especial passou a ser vista como a única alternativa para todas as situações de diversidade dentro da escola, pelo que qualquer criança que fugisse à “norma” para lá era encaminhada.

No Despacho n.º 105/97, de 30 de maio, na alínea a) do art.º 2.º, é referido que os apoios educativos visam “contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas, adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global”.

Neste Despacho, foram também criados os serviços de Apoio Educativo integrados nas escolas que são incumbidos de organizar respostas, Apoios Educativos, no domínio da diferenciação pedagógica e de educação especial, de acordo com os princípios oriundos da Conferência de Salamanca.

É no ano de 2001, com a publicação do Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que se esclarece, pela primeira vez, as modalidades de avaliação dos discentes com Necessidades Educativas Especiais e se define, o conceito Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente/Prolongado:

“Consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagem, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves de personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde” (art. 10.º - Educação Especial).

Esta lei veio também determinar a gestão flexível do currículo de modo a garantir a formação integral de todos os alunos.

Em 2003, é promulgado o Despacho n.º 13 224/2003, de 7 de julho, que esclarece os apoios educativos a conceder aos alunos com deficiência integrados no ensino regular.

O Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, agora em vigor, veio substituir o Decreto-lei n.º 319/de 23 de agosto de 1991. O Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro é mais seletivo na abrangência de alunos, dada a obrigatoriedade de todos aqueles que sejam considerados “deficientes” serem avaliados por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da organização Mundial de Saúde (CIF). A CIF, tradução portuguesa da ICIDH (*International*

Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps), foi publicada pela primeira vez em 1976 e foi aprovada pela OMS em 2001, depois de sofrer várias alterações e de ser testada em vários países. O seu objetivo é de proporcionar um sistema para a codificação de uma ampla gama de informações sobre saúde, por meio de uma linguagem comum e padronizada, permitindo a comunicação sobre saúde e cuidados de saúde em todo o mundo, entre várias disciplinas e ciências (CIF, p.7). No entanto, o objetivo final deste documento é restabelecer a funcionalidade do indivíduo ou promover a equidade da pessoa com incapacidade. A CIF permite descrever situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e as suas restrições e serve como enquadramento para organizar esta informação (Funções e Estruturas do Corpo, a Atividade e Participação e os Fatores Ambientais). Este instrumento, segundo o investigador Mc Ananey (2007) possibilita identificar as necessidades e os pontos fortes do aluno bem como os obstáculos e os elementos facilitadores do ambiente.

Porém, vários especialistas se têm pronunciado contra a classificação dos alunos NEE por referência à CIF (Correia, 2007). O Professor James Kauffman (2008) considerou que o uso da CIF na educação especial constitui um erro sério, uma vez que as definições clínicas/de saúde não são de forma alguma apropriadas para a educação (citado por Correia, 2007). Correia (2007, 2008), afirma mesmo que a utilização da CIF pode ameaçar o futuro dos alunos com NEE, uma vez que no preenchimento deste documento impera a subjetividade. Também numa conferência, em Coimbra, no dia 24 de junho de 2008, o Presidente da Associação Portuguesa de Neuropediatria, Dr. Luis Borges, afirmou que a classificação da CIF é abusiva e que não serve para ser aplicada na educação. Atendendo a que o Decreto-lei nº 3/2008 circunscreve a aplicação das suas medidas a deficiências permanentes acaba por excluir a dislexia que não é entendida como deficiência. Não obstante, alguns

investigadores tais como Lima (2008) considerarem a dislexia como uma deficiência fonológica. No entanto, devido a grandes pressões quer das Associações de Pais, quer de investigadores a dislexia passou progressivamente a ser abrangida pelo Decreto-lei nº 3/2008.

Assinala-se ainda que para além do Decreto-lei nº 3/2008 referir a obrigatoriedade da utilização da CIF também refere que a identificação deve ser realizada o mais cedo possível, sem especificar nenhum ano escolar. No ponto nº18.3 do Despacho normativo nº 19 de 2008, que regulamenta a realização dos exames nacionais de 9º ano a Língua Portuguesa e a Matemática pode-se ler que:

“Os alunos com dificuldades continuadas ao nível do desenvolvimento da linguagem - dislexia grave -, que apresentaram limitações significativas na fase de aquisição das aprendizagens e competências da leitura e da escrita diagnosticadas até ao final do 2.º ciclo do ensino básico e que exigiram medidas educativas, constantes no seu programa educativo individual, podem beneficiar da aplicação da ficha A emitida pelo JNE, «Apoio para classificação de provas de exame nos casos de dislexia», para efeitos de não penalização na classificação das provas de exame.”

É neste sentido que se torna fundamental, a formação dos professores nesta área, para que estes possam sinalizar atempadamente alunos com dislexia antes do final do 2º ciclo, de modo a que, caso o diagnóstico seja confirmado, possam beneficiar de adaptações específicas na avaliação nacional, isto é, da aplicação da ficha A emitida pelo JNE (Júri Nacional de Exames).

Para além destas adaptações propostas nos exames, a comunidade escolar deve ainda procurar encontrar respostas através de adaptações curriculares, tendo em atenção as características de cada um desses jovens. Definir necessidades educativas especiais é, como afirmam Correia, Gonçalves e

Pile (2003), orientar o ensino para que estes discentes possam atingir o máximo do seu potencial, uma vez que, como define o artigo 1º do capítulo 1 do Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, o objetivo da Educação Especial é “ a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção de igualdade de oportunidades”.

4. A APRENDIZAGEM

Nesta parte, pretende-se abordar a aprendizagem, uma vez que a atividade humana é um conjunto de comportamento que advém de várias aprendizagens.

Costa (1999) afirma que a aprendizagem é algo que ocorre quando os alunos estão ativamente envolvidos. Pereira (2009) considera que a evolução cognitiva das crianças deriva do processo de desenvolvimento e das aprendizagens desde o seu nascimento, mas que poderá ser externamente condicionada pelo grau de estimulação que receber. Também Brazeau-Ward (2003) refere que todas as crianças aprendem desde que os professores adaptem “*les programmes pédagogiques et les techniques d’enseignements*” (p.14) às necessidades destas crianças.

Compete à escola a promoção da transmissão e da aquisição de conhecimentos assim como a formação cultural e humana (Nunes, 2004), mas para que todas as crianças aprendam é necessário um equilíbrio entre as condições internas do próprio aluno com as condições externas, inerentes à pessoa que ensina (Fonseca, 1995). A aprendizagem dos alunos decorre de uma relação entre os estados motivacionais e emocionais, as suas competências cognitivas, contribuindo também os métodos do professor (Rosário & Almeida, 2005).

A teoria piagetiana apresenta uma visão do desenvolvimento centrada no indivíduo que vai evoluindo na interação com o meio físico e social (Piaget, 1973). As interações sociais aparecem, assim, na teoria de Piaget, como sendo centrais ao desenvolvimento cognitivo, no seio das quais o sujeito acede aos instrumentos necessários à cognição (Peixoto & Monteiro, 1999).

No entender de Chagas (2002) é preciso considerar, de modo especial, os diversos fatores psicológicos, os sócio-culturais e cognitivos, que influenciam a aprendizagem. Vigostsky (1970, citado por Duque, 2006) assinala que a aprendizagem humana é de natureza social, e que se faz por etapas com a ajuda do adulto que acompanha a criança no seu desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento é inseparável do meio envolvente, porque a aprendizagem e o desenvolvimento não são dois processos independentes. Uma vez que a ajuda externa influencia, como afirma Vigostsky, compreende-se melhor a afirmação de Carbonell (2002) quando refere que a escola tem de adequar as medidas de modo a corrigir as situações de desigualdades, para permitir ao aluno alcançar o sucesso escolar.

Numa perspetiva de EI, o currículo deve ser estruturado, flexível e acessível a todos os alunos, alargando a conceção de aprendizagem e centrando-se na criança. Assim, deve conceber-se “a aprendizagem não num sentido estrito e académico, mas num sentido mais lato de oportunidades de aprendizagem que enfatizem competências e conhecimentos que sejam, pessoal e culturalmente, relevantes e funcionais para os alunos.” (Costa, Leitão, Morgado & Pinto, 2006, p.19).

Contudo e segundo Morais (1999), muitos professores preocupam-se com a simples transmissão de uma acumulação de saberes, preterindo a criatividade ou a capacidade de pensar. Na realidade, o professor, para desenvolver aprendizagens significativas, deve orientar o trabalho do

aluno, propor, adaptar as metodologias com vista à superação das necessidades individuais e acreditar na capacidade dos alunos construindo deste modo uma autoestima positiva.

A aprendizagem é um processo definido como sendo uma construção progressiva de conhecimento. É neste sentido que Vigostky (1979, citado por Almeida 1993) refere que os desafios da aprendizagem devem ser ultrapassados pelo esforço e pela reelaboração cognitiva da pessoa. Para isso, o professor deve propiciar desafios e acompanhar os alunos através de incentivos e de reforços positivos. Assim, cabe ao professor estimular e guiar os alunos nas suas aprendizagens. A aprendizagem é um processo dinâmico e interpessoal de construção de conhecimento, importa associar o sucesso escolar do aluno às suas capacidades.

A competência pedagógica que o docente deve possuir, para alcançar estes objetivos, pode ser reforçada pelo apoio/orientações dados pelo professor de Educação Especial. De acordo com o estudo levado a cabo por Costa e colaboradores (2006), este último deverá prestar apoio na escolha e na implementação das medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino-aprendizagem, na escolha e diversificação de estratégias pedagógicas e na flexibilização curricular.

O papel relevante do professor da Educação Especial será analisado de forma mais aprofundado mais adiante.

Fontaine e Bessa (2002) consideram a aprendizagem cooperativa uma estratégia alternativa de ensino-aprendizagem, dado que se baseia na utilização dos pares. Para eles, a aprendizagem cooperativa contribui para a promoção da aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos contribuindo para a valorização do autoconceito. Também Hennigh (2003) é de opinião que o ensino através do recurso aos pares possibilita aos alunos com dislexia “apreciar a experiência de aprendizagem de uma forma que envolve menos frustração e ansiedade” (p.63).

A escola é que deve identificar precocemente de modo a atenuar as consequências, encontrar soluções e aplicar adaptações. Porém, nem sempre os professores estão preparados para a identificação desta problemática. Pode-se afirmar que alguns professores, incluindo os professores da Educação Especial, tentam responder às necessidades destes alunos sem, no entanto possuírem uma preparação adequada para o fazerem (Correia, 2008). Assinala-se ainda que neste processo muitos pais não aceitam a possibilidade de seu educando ter um problema.

5. O SUCESSO/ INSUCESSO

Inerentes a uma abordagem sobre inclusão no contexto escolar estão, para além dos conceitos já referidos neste estudo, os conceitos de sucesso e de insucesso. Para Patrício (1994), o sucesso educativo é um elemento essencial do sucesso humano quer em termos coletivos quer em termos pessoais.

Não é fácil para os professores e para a escola lidar com alunos, sobretudo numa sala de aula, sendo que algumas vezes estes não conseguem, por várias razões, desenvolver as competências esperadas e que podem ter origem em dificuldades no processamento da informação, em razões pessoais/emocionais ou ainda porque a motivação para a aquisição de determinados discentes é reduzida ou inexistente (Noronha & Noronha, 1998).

A noção de insucesso escolar só começou a impor-se com a democratização do ensino, porque até aí só havia casos pontuais de crianças de famílias abastadas que frequentavam a escola (Rangel,

1994). Trata-se ainda segundo o mesmo autor, de um conceito relativo e que “só tem sentido no seio de uma instituição escolar e num dado momento da carreira nessa instituição” (p.20).

É comum associar-se o insucesso ou o sucesso escolar às capacidades cognitivas do aluno, no entanto nem todos os alunos bem sucedidos na escola têm elevadas capacidades intelectuais e nem aqueles que apresentam insucessos possuem défice intelectual (Almeida, 1993). O sucesso ou o insucesso está também relacionado com os interesses que os alunos revelam pelas aprendizagens, pela forma como os conteúdos são lecionados e, por vezes, por razões bem diferentes, tais como dificuldades associadas a problemas físicos, psicológicos, ou específicos como é o caso da dislexia.

Correia, Gonçalves e Pile (2003) realçam que o insucesso pode ter interpretações diferentes por parte dos alunos. Assim, quando o aluno se atribui como responsável pela falta de trabalho/esforço, este fracasso poderá ser suscetível de mudança e de melhor desempenho da próxima vez. Mas, para outros, o insucesso poderá ser a confirmação de uma dificuldade há muito suspeitada. A intervenção no caso de insucesso é fundamental, pois tal como Noronha e Noronha (1998) sugerem que, se as dificuldades não forem devidamente trabalhadas, o insucesso vai-se acumulando à medida que a criança cresce arrastando consigo outros problemas tais como a ansiedade, a frustração e a baixa autoestima.

O insucesso escolar provoca stresse emocional que atinge o aluno, mas também a família e a escola (Fonseca, 2004). O insucesso escolar é sinónimo de insucesso social, uma vez que os alunos, os pais, os professores e, num nível superior, a própria instituição e o governo intervêm no processo educativo (Correia, Gonçalves & Pile, 2003). Assinala-se que o insucesso escolar não significa ausência de pensamento abstrato. O sucesso ou o insucesso são, muitas vezes, o reflexo das práticas e das orientações educativas desenvolvidas ao longo do percurso escolar do aluno, quer a nível das

orientações governamentais quer a nível pessoal. Daí a importância dos professores e da própria escola trabalharem em contextos de aprendizagem que melhor garantem a participação e o sucesso dos alunos. É imprescindível que haja envolvimento entre todos os participantes (escola- família) e que haja um trabalho constante de equipa. Importa também referir neste contexto que a “cultura da avaliação” vem contribuir para o insucesso, provocando muitas vezes tensão entre os vários elementos que participam neste processo (Perrenoud, 2002, p.9).

Apesar dos aspetos apresentados, não podemos esquecer que os discentes querem ter sucesso na escola, fazer amizades, serem aceites por todos e sentirem-se incluídos na comunidade em que estão (Rief & Heimburge, 2000).

6. A DISLEXIA

Sendo o processo de aprendizagem de alunos com dislexia, o principal foco de estudo no presente trabalho, importa agora desenvolver alguns aspetos da Dislexia.

Segundo Selikowitz (2001), a palavra dislexia tem sido utilizada de forma inconsistente. Alguns usam-na apenas para dificuldades específicas da leitura, outros para dificuldades de leitura e de escrita. A maioria dos investigadores (Teles, 2004; Zorzi, 2004; Shaywitz, 2006) é unânime ao afirmar que o termo dislexia se refere a uma dificuldade na leitura relacionada com a interpretação dos símbolos gráficos de leitura, afetando tanto a leitura como a escrita. A dificuldade específica de

leitura é a mais conhecida e a mais estudada como forma de dificuldade específica de aprendizagem (Selikowitz, 2001).

6.1-Breve história do conceito de dislexia

A palavra “Dislexia” deriva do Grego: o prefixo “dys” significa “dificuldade” e “lexis” significa “palavra escrita”, assim dislexia significa “dificuldade com a palavra escrita” (Teles, 2004).

Em 1895, Pringle-Morgan parece ter sido o primeiro autor a chamar a atenção para a dislexia, denominando-a como “cegueira verbal congénita”, seguido do oftalmologista Hinshelwood que, em 1917, introduziu o conceito de dislexia, definindo-o como uma incapacidade para aprender a ler, por deficiência no processamento visual.

Na década de 1920, a dislexia foi incluída num amplo conjunto de perturbações do desenvolvimento denominadas “Dificuldades de Aprendizagem”. Em 1925, o neuropsiquiatra americano Orton considerou este problema como sendo genético, resultando de uma incapacidade de um dos hemisférios cerebrais no domínio do desenvolvimento da linguagem. Após o estudo de famílias de disléxicos, constatou que existiam algumas alterações, como a escrita em espelho. Orton afirmou que o hemisfério dominante armazenava a informação recebida de forma ordenada, enquanto que no hemisfério não dominante, a informação era armazenada de forma desordenada e confusa, invertida como em espelho, dificultando deste modo a leitura e levando a troca de letras, substituição de sons e omissões (Teles, 2004). Só por volta de 1965, o termo dislexia despertou a

atenção dos oftalmologistas, norte-americanos, que ajudaram a identificar o distúrbio como sendo um problema mais de déficit fonológico do que visual (Hout & Estienne, 2001; Teles, 2004).

Em 1992, esta ideia é reforçada através de um comunicado conjunto do Comité de Crianças com Dificuldades, da Academia Americana de Pediatria, da Academia Americana de Oftalmologia e da Associação Pediátrica de Oftalmologia e de Estrabismo que refere o seguinte (1992, citado por Teles, 2004, p.5): “Não se conhece nenhuma causa visual para a dislexia, nem para as dificuldades de aprendizagem, nem nenhum tratamento visual eficiente. Não existe nenhuma evidência científica que confirme a eficácia do uso de lentes especiais, exercícios oculares ou terapia visual na remediação destas complexas condições neurológicas. A avaliação e tratamento devem basear-se em procedimentos comprovados por investigação científica válida”.

Até ao início do século XX, a classe médica, os psicólogos e os educadores parecem não ter dado grande importância às dificuldades na leitura e na escrita, em sala de aula (Teles, 2004). Deste modo, o fosso entre este problema e a sua recuperação estabelecia-se cada vez mais. As crianças com dificuldades de aprendizagem eram classificadas erradamente como sendo alunos com capacidades limitadas para aprender e, muitas vezes, segregadas ou excluídas do sistema (Rief & Heimburge, 2000).

Em termos mais abrangentes, a preocupação com o problema da aprendizagem da leitura e da escrita apareceu nos finais do século XIX, com o alargamento da alfabetização e da escolaridade obrigatória que fez com que se verificasse que várias crianças apresentavam dificuldades na leitura e na escrita. Nesta altura, a medicina debruçou-se com mais atenção, até porque os médicos tinham acabado de descobrir a afasia, que consistia numa lesão cerebral resultante de um acidente num adulto e que também podia resultar em dificuldades de leitura e da linguagem oral (Teles, 2004).

Assim, a comparação destas dificuldades nos adultos que sofreram um acidente às dificuldades da criança “*mauvais lecteur*” (Fijalkox & Ragano, 2004) permitiu aferir que na criança também poderia existir uma lesão cerebral. Contudo esta conclusão não foi aceite por toda comunidade científica, sendo posteriormente colocada de parte.

De entre as explicações e teorias diversas destaque-se as propostas de Antunes (2009) e de Teles (2004) entre outros autores que consideram que existe efetivamente uma dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita, devido a uma deficiência fonológica, causada por um padrão diferenciado de ativação cerebral que pode ser constatada através de uma ressonância magnética nuclear funcional (fMRI). De facto nos últimos anos, os neurocientistas têm utilizado o fMRI para perceberem como ocorrem os padrões de ativação de diferentes zonas do cérebro durante as atividades da leitura e da escrita, constatando assim que o cérebro das crianças com dislexia funciona de um modo um pouco diferente dos outros (Selikowitz, 2001; Teles, 2004; Vinckenbosch & Eliez, 2004; Zorzy, 2004; Rotta, 2006; Silva, 2007; Lima, 2008; Antunes 2009). Os hemisférios, que cumprem funções específicas, têm uma organização diferente das crianças não disléxicas, como por exemplo o lado esquerdo (responsável pela linguagem) revela um desenvolvimento lento (Silva, 2007). O estudo realizado por Silani, Frith, Demonet, Fazio, Perani, Price, Frith e Paulesu (2005), em várias crianças inglesas, francesas e italianas, demonstrou que o hemisfério esquerdo das crianças disléxicas apresenta uma atividade reduzida aquando da leitura.

Shaywitz (2008) também afirma que a criança disléxica para ler utiliza mais a área cerebral direita ao contrário dos normo-leitores, como se pode verificar na Figura 1. O cérebro das crianças disléxicas apresenta um lóbulo temporal com uma organização de funcionamento menos eficaz, com

uma alteração na sua conectividade e ativação no decorrer da leitura. A ativação do córtex esquerdo é menor relativamente ao dos outros leitores.

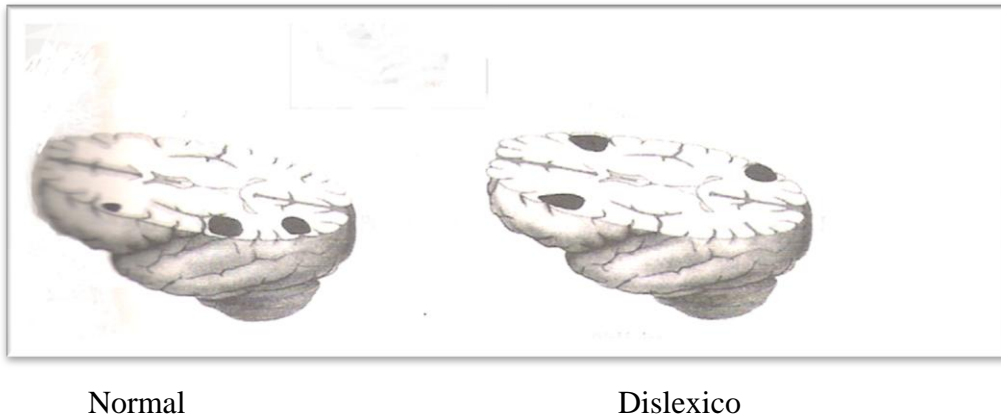


Figura 1- Sistemas compensatórios para ler em leitores com dislexia (Shaywitz, 2008, p. 75).

Esta investigadora refere ainda que os disléxicos procuram sistemas alternativos de leitura como compensação: ativando fortemente a área de Broca (Figura 2), o lado direito e a zona anterior do cérebro, como se pode ver na Figura 1.

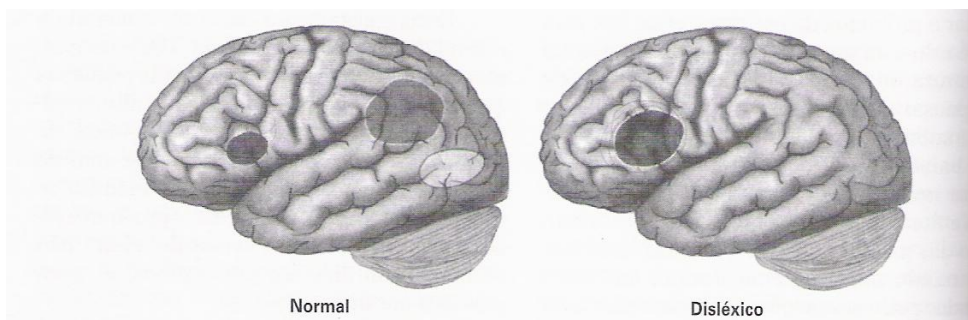


Figura 2- Subativação dos sistemas neurais na parte posterior do cérebro em leitores com dislexia (Shaywitz, 2008, p.74).

6.1.1. A evolução do conceito de dislexia

Atualmente, observa-se algum consenso entre diversos autores sobre a existência de dois tipos fundamentais de dislexia: a adquirida e a desenvolvimental. A primeira resulta de um acidente vascular cerebral ou de um traumatismo cerebral resultando numa incapacidade completa ou parcial do processo de leitura. A segunda refere-se a dificuldades em aprender a ler e a escrever, especialmente em escrever corretamente, sem erros ortográficos, apesar de apresentar capacidades cognitivas dentro dos padrões médios ou acima da média. É, sobre a dislexia de desenvolvimento, que este trabalho se debruça, uma vez que é ela a principal causa da dislexia na população escolar.

Refira-se que o diagnóstico da dislexia foi durante anos um processo complicado uma vez que não existia ainda consenso sobre a sua definição. Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia definiu a dislexia como “uma desordem que se manifesta pela dificuldade em aprender a ler, sem que tal esteja relacionado com instrução convencional, adequação intelectual e oportunidades socioculturais”. Em 1994 a *International Dyslexia Association* (IDA) apresenta a seguinte definição:

“Dislexia é um dos muitos distúrbios de aprendizagem. É um distúrbio específico de origem constitucional caracterizado por uma dificuldade na descodificação de palavras simples que, como regra, mostra uma insuficiência no processamento fonológico. Essas dificuldades não são esperadas com relação à idade e a outras dificuldades académicas cognitivas; não são um resultado de distúrbios de desenvolvimento geral nem sensorial. A dislexia se manifesta por várias dificuldades em diferentes formas de linguagem frequentemente incluindo, além das dificuldades com leitura, uma dificuldade de escrita e soletração.” (s.p.)

Assim, resumidamente, a dislexia define-se como uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente (Fonseca, 1995).

A dislexia engloba uma dificuldade na aprendizagem da leitura, que se manifesta por dificuldades de distinção e/ou memorização de letras sozinhas ou agrupadas numa palavra, assim como dificuldades na estruturação das frases, perturbando a leitura e a escrita (Fernández & Torres, 2001).

Em 2002, a *International Dyslexia Association* (IDA), em colaboração com os investigadores do *National Institute of Child e Health and Human Development*, reconhece que a principal característica da dislexia corresponde a dificuldades de leitura e de escrita e desenvolveu esta definição para a dislexia:

“Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correcção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Déficit Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora e experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais” (Teles, 2004, p.4).

Dislexia é então uma dificuldade no acesso ao código escrito que compromete a aprendizagem, com origem neurológica e genética. Esta desordem faz com que a criança revele dificuldades persistentes verificadas na aprendizagem da leitura e na escrita. Porém, as dificuldades não correspondem ao quociente intelectual (QI) da criança, muito pelo contrário, a Associação Internacional de Dislexia (IDA) refere que muitos disléxicos conseguem em certas áreas e em certos

momentos da sua atividade, uma performance superior à média do seu grupo etário. Fernandes e Torres (2001, p.4) afirmam que esta perturbação é diagnosticada “em indivíduos com uma inteligência normal ou até mesmo superior, sem problemas neurológicos ou físicos evidentes, (...) e que não foram submetidos a processos de ensino inapropriados”. Desta forma, as dificuldades de aprendizagem no aluno com dislexia resultam numa discrepância entre o seu potencial intelectual e o seu desempenho escolar. A dislexia é uma dificuldade permanente e muitas vezes, a criança com o passar dos tempos, desenvolve competências compensatórias relativamente a determinados défices da dislexia. Contudo, importa destacar ainda que as dificuldades na aprendizagem, causadas pela dislexia, podem causar implicações emocionais, por isso o diagnóstico e o acompanhamento adequados poderão minimizar as implicações emocionais e tornar a criança mais confiante para enfrentar a sua realidade e necessidades.

A grande maioria dos investigadores (Fernández & Torres, 2001; Vinckenbosch & Eliez, 2004; Shaywitz, 2006; Teles, 2004; Antunes, 2009) adota a teoria do défice fonológico, na qual existe um défice no processamento fonológico que dificulta a discriminação e o processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é constituída por palavras, as palavras por sílabas e as sílabas por fonemas.

Aprender a ler e a escrever é relativamente fácil para a maioria das crianças. No entanto, os alunos com dislexia revelam dificuldades na descodificação (a correspondência grafofonémica) e na compreensão da mensagem. Segundo Snowling, Amp e Stackhouse (2004), os problemas fonológicos levam a que a criança não aprenda as representações de letra e som tão facilmente quanto as outras crianças e, conseqüentemente não adquire as habilidades de descodificação.

Um diagnóstico definitivo de dislexia só pode ser feito a partir dos sete anos, uma vez que algumas das dificuldades características desta problemática podem ocorrer antes sem se tratar de dislexia (Teles, 2004; Antunes, 2009). Há erros de leitura e de escrita que são considerados normais dentro do processo inicial de aprendizagem e daí a importância de se distinguir as dificuldades resultantes da dislexia que são mais profundas, constantes e contínuas. No entanto, vários investigadores destacam o facto de haver claros indícios que aparecem antes dos sete anos e que poderão alertar os pais e os profissionais para a necessidade de intervenção e avaliação, como por exemplo o facto de a criança, a nível da linguagem, revelar um atraso para além da idade na pronúncia de palavras entre outros. A nível da coordenação motora e da lateralidade, a criança pode demonstrar dificuldades na execução de tarefas como jogar à bola e/ou atar os cordões, em distinguir a mão direita da esquerda na utilização do lápis, talheres e em desenhar, entre outras. (Teles, 2004; Antunes, 2009).

Importa também sublinhar que, de acordo com vários investigadores, tais como Pinto e Castro (1994), Fernández e Torres (2001), Teles (2004), Antunes (2009), na dislexia, podem enquadrar-se outras perturbações ou dificuldades de aprendizagem específicas, nomeadamente da escrita (disgrafia e disortografia), e do cálculo (discalculia). A disgrafia caracteriza-se por dificuldades na grafia, no traçado e nas formas das letras e palavras, apresentando-se estas de forma irregular, deformada e rasurada, pela má distribuição das palavras no papel. A disortografia, por outro lado, prende-se com o domínio das regras gramaticais, revelando-se pelos muitos erros ortográficos. A discalculia, menos frequente, consiste na dificuldade da simbolização dos números e na capacidade aritmética (Fernández & Torres, 2001).

6.2. A leitura

A linguagem é uma necessidade humana que é necessário compreender, pelo facto de marcar o nosso pensamento e por ter um papel fundamental nas relações interpessoais (Pereira, 2009). Nos dias de hoje, a leitura é uma competência crucial, básica e imprescindível que permite o acesso ao conhecimento e à aprendizagem.

A aquisição da linguagem oral e escrita obedece a determinadas etapas. Por volta dos quatro/seis anos, a criança toma consciência que os sons nas palavras, isto é, a criança reconhece que uma sequência de sons numa determinada ordem pode formar palavras com significados (a consciência fonológica). Assim, na linguagem escrita, o aluno tem de estabelecer a relação entre as letras (desenho) e o som que lhe corresponde, o que nem sempre é muito fácil uma vez que algumas letras apresentam valores diferentes (como por exemplo a letra “c” na palavra “casa” e “cedo”).

Para Shaywitz (2006), este processo de aprendizagem não emerge inatamente ao contrário da fala, uma vez que “Falar é algo natural, ler não. Ler é algo que se adquire, uma invenção do homem que se deve aprender a nível consciente” (p.49). A criança compreende as palavras faladas, no entanto para decifrá-las na escrita é necessário um processo mais complicado. A leitura requer o reconhecimento, a descodificação e a compreensão da palavra. Também é necessário que a criança atinja uma certa maturidade a nível motor e perceptivo bem como uma capacidade de concentração, de memorização auditiva e visual, no desenrolar deste processo de aquisição.

Algumas dificuldades apresentadas por alunos com dislexia foram demonstradas num estudo desenvolvido, no ano de 2006, por um grupo de fonoaudiólogos brasileiros (Germano, Pinheiro & Capellini, 2009). Estes investigadores constataram que as crianças com dislexia apresentaram

dificuldades na identificação de rima e na produção de palavras com o som dado, revelando um déficit em aceder aos códigos e representações fonológicas. Nas crianças disléxicas, existe uma falha no sistema que processa a linguagem, afetando a sua consciência fonológica e consequentemente a sua capacidade de segmentar a palavra nos sons subjacentes, porque os fonemas são definidos de forma menos clara. Deste modo, a descodificação, que resulta da identificação das palavras, e a compreensão, que está relacionada com o significado, estão comprometidas, porque a criança para conseguir ler tem de desenvolver a sua consciência fonológica (Miles & Miles, 2004; Teles, 2009). Ainda segundo estes autores (p.66), “treinar uma criança para perceber os sons da fala, antes de começar a escola, melhora significativamente o seu sucesso na aprendizagem da leitura”. Vários estudos, como por exemplo o que foi realizado em três contextos escolares na Inglaterra (Selikowitz, 2001, p.55) e na Florida (Shaywitz, 2008) demonstraram que o desenvolvimento das competências fonológicas influenciava muito e melhoravam a leitura destas crianças.

É à entrada para a escola que a criança tem de possuir uma consciência fonológica/fonética bem como a noção da esquerda e da direita e uma maturação da motricidade fina necessária à escrita (Pinto & Castro, 1994; Hout & Estienne, 2001; Fernández & Torres, 2001; Teles, 2004; Antunes, 2009). Aos seis anos aprende o alfabeto e aos sete/oito anos inicia-se a automatização da leitura, pelo que o momento mais indicado para se proceder a um diagnóstico será após a automatização da leitura.

Na leitura, os alunos com dislexia, apresentam confusões de grafemas cuja correspondência fonética é próxima ou cuja forma é aproximada, surgindo frequentes inversões, omissões, adições e substituições de letras e sílabas (Teles, 2004; Fernández & Torres, 2001). Ao nível da leitura de frases existe uma dificuldade nas pausas e no ritmo, revelando uma análise compreensiva da

informação lida deficitária (dificuldades em compreender o que leem), porque têm dificuldades em reconhecerem as palavras escritas quer ao nível da velocidade de leitura quer ao nível da compreensão do vocabulário. (Sprenger-Charolles & Colé, 2006a). Pode-se, então, concluir que a boa compreensão da leitura advém do equilíbrio entre o desenvolvimento das operações da leitura, da descodificação e da compreensão, interagindo com os estágios de desenvolvimento do pensamento e dos processamentos linguísticos. Claro que neste processo intervêm também os vínculos afetivos criados com a aprendizagem e os esforços feitos contribuindo para que eles não gostem de ler, avolumando assim as suas dificuldades da leitura, do empobrecimento do vocabulário e da própria expressão oral (Teles, 2004; Shaywitz, 2006; Antunes, 2009).

Ler com fluência é fundamental para o sucesso escolar e aumenta a motivação assim como valoriza a autoestima. Segundo Teles (2009), as crianças disléxicas podem revelar dificuldades apenas numa das fases do processo de leitura, no entanto o treino específico e intensivo de leitura permite que a criança consiga realizá-la correta e fluentemente. Assim, para esta autora é imperioso que a criança leia todos os dias. A compreensão da leitura só é verificada após duas ou três leituras, uma vez que ao ler, a criança com dislexia preocupa-se primeiro em descodificar, sendo que no caso das crianças não disléxicas esta competência é gradualmente automatizada.

Shaywitz (2008) refere que, de acordo com estudos comparativos, as crianças que leem em voz alta para os pais apresentam melhorias significativas na sua fluência.

No entanto, algumas das crianças com dislexia parecem conseguir ultrapassar, em parte, o problema da leitura dada a sua capacidade para criar estratégias individuais, contudo elas apenas conseguem decifrar e muitas vezes não compreendem o que leem. Estas crianças apresentam uma

dislexia superficial (Festas, Martins & Leitão, 2007) e talvez, daí, estes sujeitos muitas vezes cheguem à idade adulta sem nunca terem sido diagnosticados (Carreteiro, 2003).

Para além das dificuldades na leitura, um número muito grande de crianças disléxicas apresenta dificuldades sobretudo a nível da escrita: a disortografia (Zorzi, 2004). Como foi referido anteriormente, a disortografia consiste “numa perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos.” (Pereira, 2009, p.9). Estas crianças revelam dificuldades na estruturação e organização dos textos. As frases são curtas e pobres, com múltiplos erros ortográficos, afetando, muitas vezes, o seu sentido e a caligrafia é, muitas vezes, irregular e ilegível. Esta dificuldade está relacionada com a forma como as letras são percebidas por estas crianças (Seliowitz, 2001; Pereira, 2009) e com o facto do ato de escrever provocar “uma compressão e cansaço muscular, que, por sua vez, são responsáveis por uma caligrafia deficiente” e também “devido a uma perceção e memorização deficientes” (Fernández & Torres, 2001, p.14). Os cadernos apresentam-se muitas vezes desorganizados e incompletos.

6.3. As consequências da dislexia

Tendo em conta as dificuldades de acesso e processamento da linguagem escrita associados à dislexia, esta é uma das causas responsável pelo insucesso escolar, e que, na grande maioria das vezes, não é corretamente identificada (Teles, 2004). As dificuldades nas áreas da leitura e da escrita comprometem o sucesso escolar das restantes áreas e arrastam consigo consequências a nível

comportamental e emocional, sobretudo quando os alunos com dislexia trabalham muito e os resultados não melhoram (Silva, 2007). Vários estudos têm demonstrado uma associação de alterações a nível afetivo-emocional em alunos com dislexia, incluindo até o aparecimento de quadros depressivos (Lima, Salgado & Ciasca, 2010). De acordo com vários investigadores, há uma elevada percentagem de alunos com dislexia que apresenta co-morbilidades com outras perturbações do desenvolvimento, agravando as dificuldades e atitudes de negativismo e comprometendo o seu desenvolvimento (Teles, 2004; Antunes, 2009; Ramus, 2008). Destas perturbações destacam-se como mais comuns: a perturbação da atenção com hiperatividade, a perturbação da coordenação motora, a perturbação do comportamento, a perturbação do humor, a perturbação de oposição e a desvalorização da autoestima (Teles, 2004; Shaywitz, 2008; Antunes, 2009).

Hout e Estienne (2001) e Teles (2004) referem que a dislexia, devido aos sentimentos que pode provocar, como por exemplo o desânimo e a vergonha de ler mal e de escrever com muitos erros, pode conduzir a um autoconceito baixo que, por sua vez, poderá levar à reprovação. Muitas vezes, estes alunos, para “dissimular” as suas dificuldades de aprendizagem, apresentam problemas de comportamento (Hout & Estienne, 2001; Teles, 2004; Lemercier, 2006; Antunes, 2009), como resultado da mágoa que sentem por serem incapazes de corresponder às expectativas que se tem deles (Silva, 2007). Fernandes (2008), Lima (2008) e outros investigadores referem que o aluno com dislexia é muitas vezes triste, depressivo, angustiado, devido ao fracasso, uma vez que verifica que nem sempre os seus esforços para superar as suas dificuldades têm êxito. Estes sentimentos levam a uma baixa autoestima, reduzindo a motivação e o empenho pelas atividades escolares, aumentando assim cada vez mais as suas dificuldades (Fernandes, 2008; Silva, 2007). Por outro lado, a insegurança e a ansiedade faz com que eles se recusem a participar em atividades como ler em voz

alta ou a responder a questões que implicam uma resposta mais elaborada, expondo-se perante os colegas. Outra consequência negativa que estas crianças enfrentam é o facto de elas precisarem de mais tempo para realizar os trabalhos de casa, o que pode afetar a sua socialização e motivação (Antunes, 2009).

Outro efeito negativo referido por Teles (2004) é o facto de que muitas destas crianças acabam por ser humilhadas pelos pais, pelos irmãos, pelos colegas e pelos professores que reagem de forma negativa à forma como as palavras são incorretamente ditas ou escritas. Estes “ataques”, por vezes, sem intenções negativas diretas por parte de quem os faz, contribuem para uma baixa autoestima e fazem com que os alunos com dislexia desenvolvam dificuldades a nível comportamental. “A tensão emocional, criada à volta desta dificuldade escolar, tem convertido o aluno numa criança agressiva, indisciplinada ou, pelo contrário, numa criança tímida, insegura e fechada sobre si própria.” (Ribeiro, 2008, p.44).

Para se evitar o sofrimento, o desinteresse pela escola e as dificuldades a nível comportamental, a identificação destes alunos deve ser feita o mais precocemente possível, para uma integração e uma intervenção correta, através de um ensino diferenciado e adequado às dificuldades desta perturbação, para que estes jovens possam desenvolver as suas habilidades académicas. Uma intervenção precoce e correta permite “diminuir o impacto das manifestações mais tardias da dislexia” (Fernández & Torres, 2001, p.15). Assim, a intervenção permite aos jovens com dislexia desenvolver uma autoestima positiva, revelando uma maior confiança, o que promoverá a participação voluntária na dinâmica de sala de aula. Há vários estudos que “comprovam que as crianças com elevada autoestima revelam maior confiança no que podem executar, respondem voluntariamente às questões em sala de aula e procuram novas situações de aprendizagem”

(Carvalhais & Silva, 2007, p.5). Daí, que o apoio emocional combinado com um trabalho adequado em termos de competências individuais na aquisição e domínio da escrita poderá ser uma excelente forma para auxiliar estas crianças (Pumfrey & Reason, 1991).

6.4. A intervenção

Durante muito tempo, observou-se uma relutância em diagnosticar para não “rotular” mas, atualmente, avalia-se e diagnostica-se para intervir e ajudar as crianças a promoverem o desenvolvimento das suas competências leitoras e assim melhorarem os seus resultados escolares (Teles, 2009). A intervenção precoce é fortemente incentivada, por vários investigadores (Fernández & Torres, 2001; Hennigh, 2003; Zorzy, 2004; Snowling e colaboradores, 2004) de modo a reduzir os efeitos negativos na autoestima da criança, uma vez que “o seu sofrimento aumenta proporcionalmente ao tempo em que se encontre exposta ao insucesso” (Snowling e colaboradores, 2004, p.20).

De acordo com Teles (2004) a grande maioria dos disléxicos continua por não ser diagnosticadas e conseqüentemente sem beneficiar de uma intervenção. Também Shaywitz (2006) refere que “não é incomum que não se identifique um disléxico até que ele chegue à adolescência ou à idade adulta” (p.23), porque, segundo esta investigadora, esta problemática é, muitas vezes, “descrita como uma capacidade oculta” (p.19). Silva (2007) menciona que a existência de crianças com dificuldades de aprendizagem ainda não identificadas se deve, apesar dos esforços dos pais e de

alguns professores mais atentos, à dificuldade em diagnosticar e compreender a dislexia e saber como ultrapassá-la.

A identificação precoce de crianças em risco é necessária para que seja realizada uma intervenção adequada. A maior parte dos professores reconhece que é diferente trabalhar com uma criança que foi identificada precocemente, pois, ainda não experimentou tanto a frustração como os sentimentos de fracasso (Snowling & colaboradores, 2004).

Contudo os investigadores e os psicólogos não são muitas vezes unânimes relativamente ao método mais eficaz de avaliar e de intervir, ainda que se encontrem facilmente alguns pontos em comum. Para se poder intervir, é necessário haver uma avaliação correta, uma vez que é preciso avaliar cuidadosamente as diferentes competências que integram o “processo leitor” (Zorzy, 2004; Teles, 2004, p.8). Também Deuschle e Cechella (2009) referem que uma intervenção bem sucedida depende de uma avaliação criteriosa e multidisciplinar.

Teles (2004) refere que, para além dos testes psicométricos, da consciência fonológica, da linguagem compreensiva e expressiva (oral e escrita), do processamento cognitivo e das aquisições escolares, a história familiar e clínica da criança é extremamente importante neste processo avaliativo.

Estudos na área das neurociências têm demonstrado que, como explica Shaywitz (2008), se pode “reorganizar” os circuitos neurológicos se for implementado um programa reeducativo adequado. Assim, o estudo realizado por Simões e Martins (2009) demonstrou que efetivamente a aplicação de um programa de “ intervenção, com base fonológica, em contexto de trabalho directo e individual, contribuiu para que uma criança melhorasse o seu desempenho na leitura e escrita, bem como ao nível das competências fonológicas.” (p.476).

A dificuldade em intervir relaciona-se com o facto de que nem todas as crianças com dislexia apresentam as mesmas dificuldades e com a mesma extensão (Zorzi, 2004), isto é, nem todos apresentam todas as dificuldades e num mesmo grau (Fernández & Torres, 2001).

Pereira (2009) considera importante na intervenção trabalhar a identificação de sons, alargar o vocabulário e a compreensão da leitura, para depois trabalhar a motivação para a escrita. Hennigh (2003) menciona que a implementação de um programa reeducativo multissensorial (utilizando a audição, a visão, o tato/movimento), sistemático e cumulativo é fulcral para melhorar a leitura e a escrita, uma vez que os alunos com dislexia “aprendem melhor através do uso simultâneo e integrado das diferentes modalidades sensoriais” (p.35). Também Teles (2004) afirma que as crianças disléxicas aprendem melhor ao utilizarem “mais do que um sentido” (p.19) e a Associação Internacional de Dislexia promove ativamente a utilização dos métodos multissensoriais porque:

“A leitura e a escrita são actividades multissensoriais. As crianças têm que olhar para as letras impressas, dizer, ou subvocalizar, os sons, fazer os movimentos necessários à escrita e usar os conhecimentos linguísticos para aceder ao sentido das palavras. São utilizadas em simultâneo as diferentes vias de acesso ao cérebro, os neurónios estabelecem interligações entre si facilitando a aprendizagem e a memorização.” (Teles, p.19).

A intervenção é um processo de intervenção “cognitiva” com a participação dos pais, uma vez que alguns exercícios são dados para serem realizados em casa. A intervenção consiste em utilizar técnicas para que o cérebro relacione as letras aos sons e o significado das palavras ao que elas formam. Zorzy (2004) é de opinião que se deve dar um maior ênfase à leitura, de modo a estabilizar primeiramente a rota fonológica (correspondências entre letras e sons), desenvolvendo deste modo um léxico visual. Assim, também melhorar-se-á a sua capacidade de automatização, de nomeação rápida como a capacidade de focalização e a sustentação da atenção.

A intervenção especializada pode permitir à criança aprender a ler com bastante proficiência, sobretudo se ela possuir uma boa memória visual. A memória visual, permitir-lhe-á fixar a forma da palavra e reconhecê-la num outro texto, sobretudo se a encontra com frequência, daí a importância da exposição frequente à linguagem escrita. A ajuda dada pelos especialistas permite então ao aluno com dislexia, sinalizado e submetido a uma intervenção, alcançar o sucesso, aprender técnicas, de modo a colmatar as suas dificuldades, a desenvolver as suas competências e o seu desempenho escolar.

Segundo Snowling e colaboradores (2004), a presença de um terapeuta da fala, nas escolas, para trabalhar com estas crianças e com os professores, é fundamental e decisiva para que a criança consiga superar as dificuldades. Este apoio dado pelo terapeuta da fala aos professores possibilitaria colmatar de uma certa forma a falta de formação dos professores que, para Teles (2004), é preocupante na medida em que prejudica a intervenção destas crianças e a sua precoce deteção, isto é, prevenir o insucesso e tudo o que ele acarreta.

Por outro lado, este apoio aos professores proporcionaria uma sinalização mais atempada das crianças com dificuldades de aprendizagem. Em Portugal, o processo de sinalização (a comunicação da situação/formalização) é feita, normalmente, pelo diretor de turma com o preenchimento de um formulário à equipa de Educação Especial que faz a avaliação por referência à CIF. A esta equipa junta-se o professor de Língua Portuguesa, o diretor de turma e o encarregado de educação. A partir do relatório técnico-pedagógico elaborado nessa reunião, é elaborado o PEI (Plano Educativo Individual) do aluno de acordo com o Decreto-lei nº 3/2008.

7. O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO

As transformações da sociedade devido ao desenvolvimento económico, social, cultural e científico introduziram alterações a nível do papel dos professores e da própria escola. O desenvolvimento das sociedades levou a uma alteração dos nossos valores, de tal modo que grande parte das famílias viu modificado o seu modo de vida causando um contacto familiar mais reduzido, sobretudo na disponibilidade de tempo a dedicar aos filhos e levando, com o alargamento da escolaridade obrigatória, a que os jovens passam atualmente grande parte do seu tempo na escola. As transformações que a sociedade tem vindo a sofrer assim como todas as suas solicitações aumentam o fosso existente entre a realidade adolescente e os objetivos da escola.

Deste modo, a responsabilidade da escola e dos professores acresce, na medida em que o sucesso educativo combate a exclusão escolar e por conseguinte, a exclusão social. Assim, a ação educativa familiar alterou-se, ficando muito ao cargo da escola e fazendo com que a escola se adapte para que os interesses e as motivações dos jovens integram o trabalho escolar.

Com a nova Reorganização Curricular do Ensino Básico, o currículo nacional definiu um conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos até ao final do terceiro ciclo e a partir da qual se deseja promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular. A gestão curricular foi, até à entrada em vigor do Despacho 9590/99, da responsabilidade do Ministério da Educação e pouca margem de flexibilidade na gestão do currículo era dada então ao docente. Com a implementação da Gestão Flexível do Currículo é atribuído à escola e aos docentes um espaço de intervenção e criatividade. O Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Escola, o Projeto Curricular

de Turma, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno, constituem os cinco instrumentos que dão alguma autonomia à escola e nos quais são integrados os Apoios Educativos.

Apesar do Despacho acima referido (Despacho 9590/99 de 14 de maio) permitir a cada escola organizar e gerir autonomamente o processo ensino/aprendizagem dos alunos que atende, não impede que os professores enfrentem a questão de muitos alunos com níveis de inteligência dentro dos parâmetros da média ou até acima da média, sem carências de tipo sociocultural ou distúrbios emocionais e com um desenvolvimento normal nas outras áreas, evidenciem problemas específicos de leitura e de escrita.

A escola e os seus professores, muitas vezes, não se apercebem da natureza deste problema e, por não os tomarem em linha de conta na fase inicial ou por não terem sido sensibilizados na sua formação, tendem a não intervir da forma mais eficaz (Silva, 2007). Fernández e Torres (2001) chamam a atenção para o facto de que os professores têm, muitas vezes, grandes dificuldades em lidar/ trabalhar com alunos com dislexia, porque conhecem mal as suas características e a elas associam-se muitas vezes comportamentos desajustados, que são uma forma de extravasar toda a frustração que ressentem. É, então necessário proporcionar aos professores, aos alunos em causa e aos seus pais informação sobre esta perturbação e possíveis meios de esbater as dificuldades. Segundo Alarcão (2000) a atuação do professor deve ser realizada em equipa, partindo de um diálogo e de objetivos comuns, de forma a construírem condições para uma aprendizagem coletiva.

Já em 1994, a Declaração de Salamanca fazia referência a este aspeto com o seguinte pressuposto “A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor chave na promoção das escolas inclusivas.” Bénard da Costa (1996) refere que para que a escola seja verdadeiramente inclusiva os professores devem adotar o conceito de EI e dispor de formação

adequada que lhe permita trabalhar crianças diferentes, com capacidades e com níveis de conhecimento diferentes.

Bosse (2004) afirma que a maioria dos professores não está preparada para trabalhar com crianças disléxicas e preferem deixar para os terapeutas da fala ou psicólogos essa tarefa, porque, ao longo da sua formação e da sua vida profissional, não tiveram oportunidade de adquirir competências nesta área. Assim, não se sentem preparados para sinalizar uma possível dislexia nem para acompanhar o aluno com dislexia.

Silva (2007) refere que esta tarefa não é fácil, uma vez que a formação inicial de educadores e de professores não dá a estes profissionais conhecimentos suficientemente sólidos para que eles possam ajudar as crianças com dislexia ou um professor. Segundo Teles (2004) a deficiente formação dos professores é preocupante, uma vez que a falta de conhecimento sobre os distúrbios de aprendizagem, especificamente sobre a dislexia, os impede de proceder à sinalização e por conseguinte à identificação, impossibilitando assim a aplicação de métodos de ensino a utilizar e sobre os benefícios de uma intervenção precoce e especializada. (Teles, 2004).

Correia (2003) é de opinião que os professores necessitam fazer formação adequada sobre as dificuldades específicas de aprendizagem para compreenderem e responderem às necessidades educativas de seus alunos. Rodrigues (2006) refere ainda a necessidade de os professores e de toda a escola fazer formação em serviço, “através de uma prática continuada, reflexiva e colectiva” (p.79). A formação especializada, feita em Escola Superiores de Educação e nas Universidades, segundo Correia (2003), é necessária para os docentes responderem a situações mais graves.

Mas, para além da dificuldade específica de leitura e de escrita, o professor tem, numa mesma turma, educandos que apresentam ritmos e estilos de aprendizagem diferentes, que devem ser tidos

em consideração nas suas práticas pedagógicas. A aquisição dos conteúdos transmitidos é diferente, uns aprendem mais depressa do que outros, assim os que necessitam de mais tempo acabam por ser penalizados, condenados ao fracasso e, muitas vezes, à reprovação que, por sua vez, poderá levar à exclusão do sistema escolar. E, tudo isso requer uma diversidade das práticas pedagógicas e um conhecimento aprofundado da criança para poder orientar a aprendizagem de forma eficaz (Hennigh, 2003).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, nos termos do nº 2 do artigo 31.º, impôs a definição do perfil de competências e de desempenho do educador e do professor do ensino básico (Decreto-lei nº 240/2001). Neste documento é dito que o docente deverá centrar a sua função no aluno para promover as “aprendizagens curriculares”, exercendo a sua “actividade profissional na escola (...) numa perspectiva de escola inclusiva (...)” fomentando “o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade (...)”, respeitando e identificando “as diferenças culturais e pessoais e combatendo processos de exclusão e de discriminação”.

Esta nova realidade escolar exige a presença de docentes especializados que saibam também como trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais, isto é, o professor do ensino regular necessita de saber como intervir face às diferenças entre os alunos de uma mesma turma. De facto Brazeau-Ward (2003) afirma que o professor do ensino regular deveria ter uma formação mais aprofundada, de modo a poder identificar, o mais cedo possível, a criança com dislexia para que ela beneficie de um programa de intervenção.

Segundo Morgado e Silva (1999), a atitude dos docentes do ensino regular é uma condição determinante no processo de integração de alunos com dificuldades de aprendizagem no ensino regular assim como no seu sucesso educativo. No entanto, alguns professores têm revelado certas

reticências quanto à inclusão destes discentes por não se sentirem suficientemente aptos para trabalhar com eles e por representarem um acréscimo de trabalho na preparação das aulas. Deste modo, o sucesso da inclusão está também dependente das atitudes exibidas por parte dos professores responsáveis pelo ensino destes alunos. O professor só poderá ser professor desde que esteja convicto de que todos os alunos podem aprender (Bishop, Hannah & Pliner, 1983 citados por Morgado & Silva 1999; Teles, 2004). A formação dos docentes envolvidos na educação é assim de fundamental importância para desenvolverem um trabalho adequado, bem como a assistência às famílias.

A preparação dos professores deveria ter em conta também os receios, a falta de informação e de conhecimentos de modo a tranquilizá-los e para que estes possam também preparar os restantes alunos da turma. Nem sempre os colegas de turma aceitam ou compreendem que determinado aluno tenha adaptações específicas como testes diferentes, entre outras coisas. Cabe então ao professor trabalhar com todos os alunos para evitar conflitos e rotulagens (Simon, 1999; Teodoro, 2006).

Mas trabalhar com alunos é “ uma actividade especial que pressupõe dedicação e entusiasmo, vontade de conhecer e desejo de o transmitir” (Fernandes, 1998, p.27). Daí, talvez por isso, La Taille, (1997) afirmar a importância do docente, nas suas aulas, promover níveis elevados de motivação. Para o aluno com dislexia, este facto reveste-se de uma dupla importância, uma vez que se sente compreendido e mais à vontade para participar e possibilita, a toda a turma, perceber a utilidade dos conhecimentos transmitidos para um projeto maior de vida.

Morgado e Silva (1999) afirmam que os docentes que detêm uma formação na área da Educação Especial patenteiam atitudes mais favoráveis perante a integração de alunos com necessidades educativas especiais. E, julgam que são os professores mais novos e os que já possuem

alguma experiência com alunos com dificuldades de aprendizagem que revelam atitudes mais favoráveis à integração destes alunos. Estudos recentes como o trabalho do investigador Torgesen, Alexander, Rashotte, Voeller, e Conway, (2001) vieram demonstrar a importância dos professores que têm experiência. Shaywitz (2008) também refere a importância dos conhecimentos dos professores na interação com as crianças, na ajuda prestada, na identificação e também na aplicação e escolha de estratégias para corrigir os erros de leitura. Alguns investigadores como Thomas (1985) e Eichinger, Rizzo e Sirotnik (1991, citados por Morgado & Silva, 1999) constataram que o nível de tolerância relativamente à inclusão era maior por exemplo nas professoras do que nos professores.

A vivência de experiências positivas por parte dos professores favorece muito a integração dos alunos (Frade & Rodrigues, 1998). Até porque Correia (2003) refere que o apoio e a paciência assim como o incentivo proporcionado pelo professor impulsionarão o sucesso escolar da criança.

Para Jesus e Martins (2000), os professores titulares deveriam saber como atuar com os alunos com necessidades educativas especiais, de modo a serem capazes de adequar as estratégias de ensino à especificidade dos seus alunos. A qualidade de ensino reside essencialmente no professor que deve ser motivado e qualificado (Morgado, 2004).

Assim, os docentes necessitam investir no conhecimento dos seus alunos, de modo a poder encaminhar os que revelem indícios de alguma perturbação na aprendizagem, para uma avaliação diagnóstica especializada e respetiva identificação, uma vez que o principal objetivo da educação é reduzir as condições impeditivas de uma progressão com sucesso.

A cooperação entre pais e sobretudo entre professores e professor de Educação Especial revela-se um fator capital para responder às necessidades individuais de cada discente.

7.1. O professor em contexto de sala de aula

É no contexto da sala de aula que as dificuldades associadas à dislexia são mais notórias, porque é neste espaço que o aluno é constantemente solicitado ao uso da leitura e da escrita como instrumentos de aprendizagens e de avaliação.

Na sala de aula, o professor para alcançar os seus objetivos poderá proporcionar momentos de trabalho individual e coletivo, de exposição de matéria e de debate, de expressão oral e de escrita, isto é, tentar evitar a falta de diversidade, procurando a metodologia mais adequada para todos os alunos. Não deverá ser esquecida a importância da escolha e da diversidade dos materiais que fará a diferença entre uma atividade monótona e sem sentido e outra significativa para o aluno.

Vários autores, como por exemplo Teles (2004), Antunes (2009), no intuito de ajudar os professores destes alunos, propõem algumas estratégias práticas importantes, como por exemplo, na sala de aula, colocar o aluno à frente, de modo a evitar a distração e possibilitar uma observação constante. Privilegiar a avaliação oral à escrita e solicitar a leitura, em voz alta, de pequenas passagens já trabalhadas deverão constituir outras medidas importantes a adotar. A exposição oral sobre um tema é benéfica porque permite trabalhar a expressão, a compreensão e o enriquecimento de vocabulário, permitindo à criança com dislexia não se sentir tão exposta como na escrita (Bosse, 2004). É também útil e benéfico trabalhar todos os dias com estes alunos a correspondência grafema fonema, de modo a permitir um aperfeiçoamento e o melhoramento da leitura (Sprenger-Charolles & Colé, 2006).

A utilização das novas tecnologias tem vindo a contribuir para um acréscimo do dinamismo das aulas e do interesse dos alunos pelas atividades propostas. Alguns *softwares* proporcionam uma

boa oportunidade para o disléxico treinar a percepção e a discriminação auditiva, associando sons a figuras (Ventavoli, 2010).

Deste modo, a inovação, a diversidade e a utilização dos recursos existentes permitem ao aluno vivenciar constantemente a variedade de condições, o imprevisto e o novo, em permanente desafio à sensibilidade e à criatividade.

Em resumo, na sala de aula, o professor deverá proporcionar um ambiente de trabalho de modo a que estes alunos não se sintam excluídos e que, pelo contrário, facilite a sua inclusão. Para isso, o Decreto-lei nº 3/2008, já aqui referido e atualmente em vigor, propõe determinadas medidas que poderão contribuir para a existência desse ambiente e que tentam amparar os alunos com dislexia. De acordo com este Decreto-lei, estes alunos, desde que sejam sinalizados até ao final do segundo ciclo, deverão beneficiar de adaptações consoante as suas necessidades. Geralmente, para estes alunos é proposto: a alínea “a) Apoio pedagógico personalizado” nas disciplinas em que tem dificuldades; a alínea “d) Adequações no processo de avaliação” (testes com menos questões ou ter mais tempo para os realizar, com perguntas diretas, com apoio, se necessário, na compreensão dos enunciados, os erros não penalizam os alunos, textos curtos), e alínea “g) Adequação de turma” (a turma deverá ter um máximo de 20 alunos; dando aos professores a possibilidade de dispor mais tempo para auxiliá-los).

O princípio de dar mais tempo para terminar a prova era, até ao ano letivo de 2010/11, adotado nos exames nacionais e nas provas de aferição, no entanto esta medida, quando aplicada nos exames e nas provas de aferição, fazia com que o aluno com dislexia fosse retirado da sala, do seu grupo de turma e colocado numa sala à parte. O que contrariava o que o próprio ministério da educação definiu no ponto 2 do artigo 1º do Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro que refere “A educação especial

tem por objectivos a inclusão educativa e social (...) a estabilidade emocional”. Porque, como a prova de aferição é realizada por volta dos nove / dez anos, fase de profundas transformações, alterações, é perfeitamente natural que a autoestima deles ficasse afetada com esta separação visível por todos os colegas, provocando um reforço nos comportamentos (Strecht, 2008).

Segundo Bosse (2004), as adaptações pedagógicas e os exercícios de remediação só serão eficazes e profícuos caso o jovem os compreenda e os aceite. Por vezes, o jovem, neste período de pré-adolescência, não aceita ser diferente e revelar que tem dificuldades, dificultando ainda mais todo este processo.

7.2. O professor de Educação Especial

Tendo em conta o tema deste trabalho, torna-se primordial falar do papel do professor de Educação Especial. Assim, em 1997, surge o Despacho Conjunto 105/97 de 1 de julho, que contextualiza os Apoios Educativos na Escola. No ponto nº 3, da alínea a) do Despacho Conjunto acima referido, é apresentado o conceito de docente de apoio educativo: “docente de apoio educativo - é o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem.”

Este Despacho Conjunto formaliza também o concurso dos professores de apoio. Assim, na primeira prioridade concorrem os professores com formação especializada, na segunda prioridade outros professores com experiência anterior em situação de apoio e na terceira prioridade outros

docentes sem especialização ou experiência. Assinala-se que, de acordo com este documento, alguns professores de apoio, sem formação especializada, podem vir a ter algumas dificuldades em proporcionar um apoio adequado aos professores titulares da turma.

As funções destes professores aparecem definidas no Despacho Conjunto acima referido, no ponto 12, salientando-se as alíneas b) “Contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens da escola.” e a e) “Apoiar os alunos e respectivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no plano educativo da escola” que se referem especificamente ao trabalho destes docentes com os colegas das diferentes disciplinas. Deste modo, a equipa da Educação Especial deverá apoiar o professor do ensino regular, sobretudo quando este não tiver formação específica nesta área, fornecendo-lhe informações de modo a possibilitar o desenvolvimento de um trabalho adequado às dificuldades do aluno.

Morgado (2003) realça a necessidade dos professores de apoio terem formação especializada de modo a desenvolver um trabalho colaborativo com o docente do ensino regular e com as famílias, desenvolvendo um trabalho essencial para o sucesso dos alunos.

A publicação do Decreto-lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro implicou mudanças na colocação destes professores e definiu os grupos de recrutamento para efeitos de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Portanto, no mapa nº 5 deste Decreto-lei surgem três grupos de recrutamento para a Educação Especial com código 910 (Educação Especial 1 – apoio a crianças e jovens considerados com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância); código 920 (Educação Especial

2 – apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala); código 930 (Educação Especial 3 – apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão).

Segundo vários especialistas, os alunos com dislexia necessitam não só de algumas estratégias pedagógicas distintas do restante grupo-turma, mas também de mais tempo e de praticar mais (Teles, 2004; Shaywitz, 2006; Antunes, 2009). Compete também ao professor de apoio informar os pais e envolvê-los nas diversas etapas da elaboração e do acompanhamento do PEI (Plano Educativo Individual).

8. OS PAIS

Todos os investigadores concordam com o facto de que a articulação entre a escola e a família é primordial e insubstituível, dado que é no seio familiar que se faz a aquisição das competências básicas, que se aprende a dar continuidade e apoio à aprendizagem escolar. Não devemos esquecer que os pais são os primeiros e principais educadores dos seus filhos e que a escola é um auxiliar da família na tarefa educativa (Nunes, 2004a). A indisponibilidade e/ ou a desresponsabilização dos pais na vida académica dos alunos com dislexia, dificultam seriamente o trabalho da escola e a progressão na aprendizagem.

Vários autores têm destacado o envolvimento dos pais, na vida escolar dos seus educandos, refletindo no sucesso escolar e social dos mesmos (Teles, 2004; Shaywitz, 2006; Antunes, 2009).

A participação dos pais é essencial para a criança, uma vez que o processo de reeducação implica um trabalho/treino constante e diário, num ambiente calmo. O estudo sobre a formação de pais, realizado em Cambridgeshire, *Forward Together Recovery Programme*, (Snowling e colaboradores, 2004) demonstrou que, quando os pais são orientados num programa de apoio no estudo, as melhorias na leitura e na escrita dos seus filhos disléxicos são notórias.

Nas aulas, o extenso programa a ser cumprido, o número elevado de alunos por salas e a falta de preparação do próprio docente a este nível não permitem que os professores procedam a uma intervenção eficiente, como por exemplo repetir a leitura de um mesmo texto. Esta atividade simples, mas primordial para os alunos com dislexia, poderia ser realizada pelos pais. Snowling e colaboradores (2004) consideram que os pais não devem ser substitutos dos professores, mas devem ter uma atividade conjunta.

Para Teles (2006), Antunes (2009) e outros, o papel dos pais é também fundamental no aspeto emocional, eles deverão demonstrar que compreendem o problema do filho e que reconhecem as suas potencialidades a nível cognitivo e motivacional. Esta atitude, mas sem exagero, deverá manter-se ao longo da vida, de modo a fortalecer a autoestima e a confiança da criança disléxica. É fundamental o reforço positivo, enfatizar os seus pontos fortes e os seus talentos, evidenciando-lhe os objetivos a alcançar.

Em resumo, para que o professor e a escola possam prestar um auxílio mais adequado, os pais primeiro têm de ser apoiados na aceitação e compreensão da dislexia, fazer de elo de ligação entre a escola e o técnico de saúde que acompanham a criança, para além de acompanhar o seu educando nas atividades escolares. O que acontece, muitas vezes, é que os pais têm dificuldades em aceitar os problemas do seu filho ou frequentemente não sabem como o ajudar. Estes pais enfrentam

dificuldades específicas levando por vezes a uma superproteção que poderá também prejudicar ainda mais a criança. Então, é necessário dar aos alunos, aos pais assim como aos professores informação sobre a dislexia e conhecimento sobre algumas medidas para atenuar as suas consequências. Esta atitude permitirá criar expectativas corretas, providenciando um melhor apoio à criança e, simultaneamente, o desenvolvimento das suas competências.

II- ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 2 – METOLOGIA E PROCEDIMENTOS

2.1. MÉTODO

2.1.1. Contextualização da problemática

Este capítulo debruça-se sobre as questões metodológicas que orientam este estudo. Assim serão descritos os procedimentos utilizados e que se consideraram importantes e necessários para justificarem o modo como é abordado o assunto em estudo. A análise da literatura científica permitiu constatar que os alunos com dislexia apresentam características e ritmos de aprendizagem particulares, diferentes da maioria dos alunos (Shaywitz, 2008; Antunes, 2009; Teles, 2009). Vários autores chamam a atenção para o facto de que nem todos os docentes se sentem suficientemente preparados para trabalharem com estes alunos e alguns pais também têm dificuldades em encontrarem a melhor forma de os ajudar (Bosse, 2004; Teles, 2004; Silva, 2007; Antunes, 2009). Foi também evidenciado que a política educacional portuguesa, em consonância com as recomendações dos organismos internacionais, preconiza uma educação inclusiva que tem como objetivo esbater o impacto das dificuldades apresentadas pelos alunos, possibilitando o sucesso escolar.

2.1.2. Objetivo principal e objetivos específicos

Tendo por base as alterações mais recentes no ensino, o presente estudo tem como principal objetivo compreender o impacto da dislexia nas aprendizagens dos alunos no terceiro ciclo, de acordo com diferentes pontos de vista dos principais intervenientes, dando-se maior destaque à visão dos professores no âmbito das dinâmicas atuais do ensino. Pretendeu-se também que a perspetiva dos professores fosse complementada a nível qualitativo, com a visão de alunos, seus encarregados de educação, psicólogos e professores da Educação Especial sobre a problemática.

Com vista a concretizar este objetivo principal, formularam-se os seguintes objetivos específicos que são apresentados em dois grupos:

A- Relativamente aos professores pretendeu-se:

- i) Conhecer a formação atual dos professores relativamente à dislexia;
- ii) Identificar as perceções que os professores têm relativamente à dislexia em alunos do terceiro ciclo;
- iii) Conhecer a dinâmica de apoio prestado aos alunos com dislexia em escolas de terceiro ciclo;
- iv) Explorar possíveis diferenças nas opiniões dos professores em função do tempo de serviço e da zona do país, tendo em conta variáveis como a preparação em educação especial, a importância dada à informação recebida, a atribuição dos apoios e a participação dos encarregados de educação.

B- Paralelamente pretendeu-se conhecer também a dinâmica do apoio prestado a alunos com dislexia, tendo em conta a perspectiva dos outros principais intervenientes no processo de aprendizagem. Assim, formularam-se ainda os seguintes objetivos específicos:

- i) Conhecer as perspetivas de dois alunos de escolas distintas sobre a sua experiência no processo de aprendizagem enquanto alunos com dislexia;
- ii) Conhecer as opiniões dos respetivos encarregados de educação sobre a dislexia e a experiência de aprendizagem dos seus educandos;
- iii) Conhecer as opiniões de dois psicólogos de duas escolas e dos professores da Educação Especial sobre o seu papel no apoio a alunos com dislexia.

2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

2.2.1. Desenho da investigação

A escolha da metodologia a utilizar num trabalho de investigação educacional depende dos objetivos do estudo e do tipo de questões que se procura alcançar. Para Pinto e Almeida (1995) “as técnicas de investigação são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamentos da informação requerida pela actividade de pesquisa” (p. 85).

No presente estudo, tendo em conta as questões colocadas, optou-se por uma investigação que engloba métodos de recolha de dados quantitativos e qualitativos. De facto, muitos estudos em investigação educativa combinam métodos quantitativos e qualitativos (Coutinho & Chaves, 2002) de forma complementar, uma vez que se pretende compreender, explorar e descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão envolvidos diversos fatores (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Utilizou-se uma metodologia quantitativa com a aplicação de um inquérito através de um questionário com o objetivo de recolher as perspetivas dos professores sobre a dislexia. Como afirmam Quivy e Campenhoudt (2008, p.186), o inquérito “presta-se bem a uma utilização pedagógica pelo carácter preciso e formal da sua construção e da sua aplicação”. Mas o inquérito não se resume a uma mera inquirição de um determinado grupo de indivíduos tendo como objetivo realizar uma generalização, pretende sim “suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los” (Matalon & Ghiglione, 2008, p.2). Refira-se que foram ainda incluídas perguntas abertas no questionário (anexo 1).

Como também se pretendeu com o presente trabalho obter a opinião dos outros elementos principais no processo de ensino-aprendizagem, foram entrevistados dois alunos de escolas distintas do Algarve, os respetivos encarregados de educação, psicólogos e professores da Educação Especial (anexos 2, 3, 4 e 5 respetivamente). Aqui, optou-se pela entrevista porque ao contrário das investigações de carácter quantitativo em que a amostra deve ser grande, aleatória e representativa (Abrantes, 1994, p. 217), nas investigações qualitativas isso não se verifica. Neste tipo de investigação, a seleção da amostra não é baseada num processo de amostragem. A investigação qualitativa pretende conhecer em profundidade o “como” e o “porquê” evidenciando a sua unidade e identidade própria (Ponte, 2006). É uma investigação particularista que se debruça “deliberadamente

sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (Ponte, 2006, p.2).

A combinação de uma abordagem quantitativa e qualitativa deseja ter uma função de complementaridade, não se sobrepondo uma à outra. Assim, pretende-se descrever, compreender e analisar situações que permitam responder às questões de partida.

O presente estudo e respetivos instrumentos de recolha de dados foram primeiramente aprovados pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, sob o número de registo 0094800001.

Os princípios éticos subjacentes aos estudos de investigação em educação foram respeitados, tendo sido solicitado a autorização aos Diretores de cada agrupamento, em que o inquérito foi aplicado. Os professores inquiridos foram informados do objetivo do presente estudo, tendo também sido assegurada a confidencialidade das respostas, não identificando a identidade dos participantes nem as respetivas escolas. Assim, todos os entrevistados foram contactados com antecedência e solicitada a autorização, informando-os de que era garantido o anonimato e a confidencialidade dos resultados obtidos. No caso dos dois alunos entrevistados, foram solicitados previamente a autorização, por escrito, ao respetivo encarregado de educação e também aos Diretores das respetivas escolas (anexo 6 e 7). A todos os inquiridos e entrevistados foi explicado os objetivos gerais do estudo bem como a utilização das informações recolhidas, pedindo sinceridade nas respostas dadas. Também, no desenvolvimento do instrumento aplicado tentou-se evitar a colocação de questões que pudessem ser mais intensivas e a utilização de um vocabulário moralmente conotado.

2.2.2. Instrumentos para a recolha dos dados

2.2.2.1. Questionários aos professores

O questionário desenvolvido para este estudo é formado por um conjunto de questões sobre a dislexia, contendo questões fechadas, abertas e mistas. O questionário construído com questões abertas e fechadas é útil quando se deseja obter “informação qualitativa para completar e contextualizar a informação quantitativa” (Hill & Hill, 2002, p. 95).

A elaboração do questionário (anexo 1) foi cuidadosa e para a sua aplicação procedeu-se a “administração directa”, sendo o inquirido a preenchê-lo (Quivy & Campenhoudt, 2008). Na elaboração do inquérito inclui-se uma breve introdução explicando o objetivo do estudo. Optou-se também por um questionário curto, objetivo e com um vocabulário direto e simples para tornar mais acessível o seu preenchimento e assegurar a colaboração dos inquiridos, tentando evitar ambiguidades, palavras abstratas ou com múltiplos significados (Quivy & Campenhoudt, 2008). Neste documento, optou-se pela utilização da expressão “aulas de apoio pedagógico acrescido” (APA), em vez de “apoio pedagógico personalizado”, dado que os professores continuam, talvez por uma questão prática e por se tratar apenas de mudança de nomenclatura, a utilizarem a sigla “APA”.

2.2.2.2. Entrevistas aos alunos, encarregados de educação, psicólogos e professores da Educação Especial.

A entrevista assume uma grande importância nos estudos com um carácter qualitativo, pois através dela apreende-se a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências, uma vez que recolhe dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994). A entrevista não tem como função recolher ou analisar dados, mas sim dar-nos informações sobre as dimensões e os aspetos de um dado problema (Quivy & Campenhoudt, 2008).

A técnica utilizada na entrevista foi a semi-diretiva, dado que permite recolher a informação solicitada, adaptando-se ao entrevistado e mantendo um grau de liberdade maior na exploração das questões colocadas (Quivy & Campenhoudt, 2008). Assinala-se que a entrevista semi-diretiva é muito utilizada em investigação porque também oferece ao entrevistador alguma liberdade para alterar a ordem de algumas questões. Assim, a entrevista, sob a forma de uma conversa informal, permite aceder ao pensamento, às dúvidas e aos sentimentos dos entrevistados, possibilitando a extração de informações mais completas e ricas (Tuckman, 2002).

2. 2. 3. A amostra

Na seleção da amostra optou-se por um procedimento não probabilístico, mas representativo de várias zonas do país. Assim, primeiro selecionou-se cidades de diferentes zonas geográficas, mais exatamente as cidades de: Braga, Lisboa, Viseu, Coimbra, Beja e Faro, uma vez que o universo de professores é muito vasto. Posteriormente, contactou-se em cada uma destas áreas duas escolas de forma a obter trinta participantes por área. As escolas foram selecionadas por conveniência, de modo a tentar garantir o preenchimento dos quinze inquéritos entregues por escola. Assim pretendia-se obter uma compreensão mais abrangente ainda que limitada sobre as perceções dos professores em diferentes regiões do país e como a atual legislação é interpretada e aplicada por diferentes agrupamentos. É de referir que apesar de se ter contactado e solicitado a colaboração de escolas do concelho de Coimbra (cinco no total) apenas uma escola respondeu, informando que no agrupamento em questão não havia alunos com dislexia, pelo que devolviam os inquéritos em branco. Assim, a amostra final inclui apenas escolas das seguintes áreas: Braga, Lisboa, Viseu, Beja e Faro, num total de 150 sujeitos ($n= 150$).

Fazem parte ainda da presente amostra, dois alunos ($n= 2$) com dislexia, os seus encarregados de educação ($n=2$), os psicólogos que acompanham estes alunos ($n=2$) e ainda os professores da Educação Especial ($n=3$).

Para a realização das entrevistas foram selecionados dois alunos, com dislexia do 7.º ano de escolaridade de duas escolas do terceiro ciclo do Ensino Básico na zona de Faro onde se aplicou os questionários aos professores, e dos seus respetivos encarregados de educação, das mesmas escolas.

Os dois alunos entrevistados foram selecionados em duas escolas do concelho de Faro, não com o propósito de representatividade, mas sim pelo facto de frequentarem duas escolas diferentes e isso nos ajudar a compreender a perspetiva de dois alunos, possivelmente com situações distintas, sobre o processo de aprendizagem e ensino enquanto alunos com dislexia. As entrevistas realizadas aos psicólogos e aos elementos da Educação Especial foram realizadas nas escolas onde os alunos estão inseridos.

Uma vez que apenas os docentes foram questionados sobre elementos que permitissem uma melhor caracterização da amostra, segue-se a apresentação dos dados fundamentais.

2.2.3.1. Caracterização da amostra de professores

Obtiveram-se trinta inquéritos preenchidos em cada uma das cinco cidades da amostra acima apresentada (Braga, Viseu, Lisboa, Beja e Faro), totalizando 150 (tabela 1) professores inqueridos, sendo 77,0% ($n=116$) do género feminino e 23,0% ($n=34$) do género masculino.

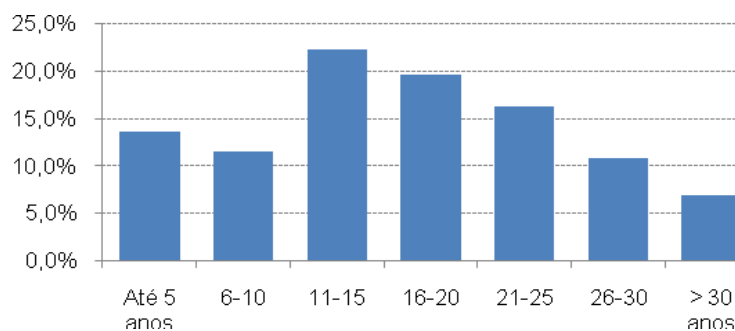
Tabela 1- Participantes por escola e distrito

	Frequência	Percentagem
Beja 1	15	10,0
Beja 2	15	10,0
Braga1	15	10,0
Braga 2	15	10,0
Faro 1	15	10,0
Faro 2	15	10,0
Lisboa 1	15	10,0
Lisboa 2	15	10,0
Viseu1	14	9,3
Viseu2	16	10,7
Total	150	100,0

A habilitação literária ao nível da licenciatura é o grau académico largamente predominante nas habilitações dos professores inquiridos (90,%, $n= 135$), seguindo-se o mestrado (9,0%, $n= 14$) e o bacharelato (1,0%, $n=1$).

Relativamente ao tempo de serviço dos professores da amostra estudada (gráfico 1), este varia entre um mínimo de 2 anos e um máximo de 37 anos, sendo a média de 16,8 anos ($DP=8,6$). Agrupados por escalões de antiguidade, o grupo mais representado é o escalão 11-15 anos que compreende 22,3% ($n=35$) dos professores inquiridos. Os mais recentes na profissão representam 13,3% ($n=20$) e os com maior antiguidade 6,1% ($n= 9$).

Gráfico 1 – Tempo de serviço dos professores



As disciplinas que os professores lecionam são apresentadas na tabela 2. O Português, a Matemática e o Inglês constituem as disciplinas mais lecionadas pelos professores da presente amostra.

Tabela 2 - Disciplina lecionada

	Frequência	Porcentagem
Matemática	23	15,3
Língua Portuguesa	28	18,7
Inglês	20	13,3
Francês	5	3,3
C. Físico-Química	18	12,0
C. Naturais	13	8,7
História	18	12,0
Ed. Física	2	1,3
Espanhol	5	3,3
TIC	2	1,3
Português e Francês	4	2,7
Geografia	10	6,7
Área de projeto	1	,7
Ed. Visual	1	,7
Total	150	100,0

2.3. OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NO TRATAMENTO DE DADOS

Após a recolha dos questionários, os dados recolhidos foram submetidos a um processo de tratamento e análise. Para a análise quantitativa, recorreu-se ao programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) - versão 15.0, tendo sido considerado, para uma maior fiabilidade na interpretação dos resultados obtidos, o nível de significância de 5% ($p < 0.05$), isto é a probabilidade de erro ser inferior a 5 em 100, tendo deste modo um intervalo de confiança de 95%, nível que é o mais habitual nos estudos em Ciências da Educação (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Quanto aos guiões das entrevistas, estes foram elaborados de acordo com a problemática em estudo e a quem se destinavam: alunos, encarregados de educação, psicólogos e professores de apoio (anexos 2, 3,4 e 5 respetivamente). Optou-se por realizar o registo por escrito no momento da entrevista, sem a presença do gravador, de modo a desinibir os entrevistados e permitir a existência de uma interação entre o entrevistador e entrevistado num ambiente mais descontraído (Quivy & Campenhoudt, 2008). No entanto, logo após a entrevista, o registo foi transcrito e complementado (anexo 8). Para o tratamento e análise dos elementos qualitativos optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 1977).

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO

DOS RESULTADOS

Após o tratamento dos dados recolhidos na primeira parte do questionário relativos à caracterização dos “Dados pessoais e profissionais” da amostra (Professores do Ensino Regular), apresentados no capítulo anterior, inicia-se a apresentação dos resultados obtidos. Seguidamente apresenta-se a análise e a discussão das informações recolhidas na segunda parte do questionário.

3.1.PERCEÇÃO DOS PROFESSORES FACE À DISLEXIA

3.1.1. A formação atual dos professores relativamente à dislexia.

Dos professores inquiridos no presente estudo, apenas, aproximadamente um quinto dos professores (21,3%, $n=32$) afirma já ter recebido formação na área da Educação Especial e apenas 18,7% ($n= 28$) indicam que a formação recebida foi especificamente sobre Dislexia.

Dos 32 professores que receberam formação na área de educação especial, 65,6% ($n= 21$) obtiveram-na através de ações de formação, 18,7% ($n= 6$) através dos psicólogos colocados nas escolas e 12,5% ($n=4$) em cursos de pós-graduação, sendo que um professor não respondeu.

Quando inquiridos 97,3% ($n=146$) dos professores evidenciam a importância de possuir formação em Educação Especial. Esta necessidade é particularmente importante quando uma percentagem muito significativa dos professores indica já ter trabalhado com crianças com dislexia

(82%, $n=123$). No entanto, segundo os professores, uma pequena percentagem de alunos com dislexia com que trabalhavam não recebia apoios educativos (18%, $n=27$).

3.1.2. A perceção que os professores têm relativamente à dislexia em alunos do terceiro ciclo.

Quando os professores foram questionados relativamente à sua capacidade para identificarem um aluno com dislexia apenas uma pequena percentagem de 3,3% ($n=5$) de professores afirma não ser capaz. Dos restantes, em proporções muito semelhantes, 33,3% ($n=50$) firmam que são capazes de reconhecer um aluno com dislexia, 32% ($n=48$) que não sabem se reconhecem e 31,3% ($n=47$) que reconhecem mas em alguns casos.

Relativamente às capacidades cognitivas que os alunos disléxicos apresentam, 89,3% ($n=134$) dos professores inquiridos consideram que os alunos com dislexia apresentam capacidades cognitivas iguais ou acima da média dos restantes alunos e 10% ($n=15$) dos docentes referem que os alunos com dislexia apresentam défice cognitivo. Um dos professores inquiridos não respondeu a esta questão.

No que diz respeito às dificuldades que estes alunos podem apresentar, 74,7% ($n=112$) dos professores deste estudo referem que estas ocorrem sobretudo na leitura (ver tabela 3).

Tabela 3 – Leitura de alunos com dislexia

	Frequência	Porcentagem
Lê bem	5	3,3
Lê com dificuldades	112	74,7
Lê com muitas dificuldades	33	22,0
Total	150	100,0

Mas, 52,7% ($n=79$) dos docentes apontam a expressão escrita como a mais deficitária (tabela 4).

Tabela 4- Dificuldades apresentadas por alunos com dislexia

	Frequência	Porcentagem
Compreensão escrita	12	8,0
Expressão escrita	79	52,7
Nas duas competências	59	39,3
Total	150	100,0

E, 43,3% ($n=65$) dos inquiridos dizem que as dificuldades estão associadas aos erros ortográficos (ver tabela 5).

Tabela 5 – Os erros frequentes em alunos com dislexia

	Frequência	Porcentagem
Muitos erros	65	43,3
Poucos erros	4	2,7
Erros específicos	35	23,3
Muitos e específicos	44	29,3
Poucos e específicos	1	,7
Total	149	99,3
Omissos	1	,7
Total	150	100,0

3.1.3. A dinâmica de apoio prestado aos alunos com dislexia em escolas de terceiro ciclo

Dos que recebiam apoio, destacam-se os Apoios Pedagógicos Acrescidos (APA) (34,7%, $n=52$) e os APAs dados pelos Professores de Educação Especial (19,3%, $n=29$) (tabela 6).

Tabela 6 - O tipo de apoio recebido pelos alunos com dislexia

	Frequência	Porcentagem
APA	52	34,7
APA dado pelo Prof de Ed. Esp.	29	19,3
Tutoria	1	,7
APA e Tutoria	4	2,7
APA+APA com o prof. da Ed. Especial	5	3,3
Avaliação diferenciada	3	2,0
Mais tempo nos testes	2	1,3
Terapia da fala	1	,7
Omissos	53	35,3
Total	150	100,0

Quando inquiridos relativamente à informação recebida sobre os alunos com dislexia com que trabalham, uma percentagem bastante elevada da amostra considera-a insuficiente (65,3%, $n=98$) ou apenas razoável (29,3%, $n= 44$) (tabela 7).

Tabela 7- A informação recebida pelos professores sobre os alunos com dislexia.

	Frequência	Porcentagem
Insuficiente	98	65,3
Razoável	44	29,3
Suficiente	7	4,7
Total	149	99,3
Omissos	1	,7
Total	150	100,0

Sobre o apoio pedagógico, 28,7% ($n=43$) dos docentes inquiridos referem que aproximadamente um terço dos alunos não tem APA. Num total de 71,3% ($n=107$) dos professores declararam que nas suas escolas os alunos abrangidos pelo Decreto-lei nº 3/2008 têm aulas de APA juntamente com alunos que não estão ao abrigo deste Decreto-lei.

Quanto à constituição dos grupos das aulas de APA, 58,7% ($n=88$) dos professores inquiridos indicam que eles são formados por 3 a 5 elementos, como se pode ver no gráfico 2. Dos inquiridos, 72% ($n=108$) mencionaram que os alunos, nestas aulas de apoio, apresentam dificuldades de aprendizagem diversas, isto é, os grupos são formados por alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sem se ter em consideração as diferentes dificuldades apresentadas por cada aluno.



Analisando as respostas dos professores constata-se que as aulas de APA são sobretudo atribuídas nas disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática e Línguas Estrangeiras (tabela 8).

Tabela 8 - Os alunos com dislexia que têm APA nas diferentes disciplinas

	Frequência	Percentagem
Língua Portuguesa	25	16,7
Matemática	1	,7
Línguas estrangeiras	1	,7
Ás que têm dificuldades	40	26,7
LP e Mat	30	20,0
LP, Mat e LE	25	16,7
LP e LE	28	18,7
Total	150	100,0

A maioria dos professores (53,7%; $n=80$) refere já ter dado aulas de APA, embora os professores que nunca deram APA sejam em proporção muito aproximada (46 %, $n= 69$).

Na Tabela 9, pode-se ver que numa proporção de 53, 3% ($n=80$) de professores afirmam que quando lhes é atribuído o APA também lhes é apenas indicado que o aluno é disléxico (53,3 %), não sendo dada informação sobre as atividades e estratégias a desenvolver.

Tabela 9 - Quando é atribuído o APA aos professores, o que lhes é indicado:

	Frequência	Percentagem
Apenas que é disléxico	80	53,3
As atividades a desenvolver	4	2,7
As estratégias a desenvolver	2	1,3
As 3 opções	4	2,7
As 2 últimas opções	6	4,0
As 2 primeiras opções	1	,7
Total	97	64,7
Omissos	53	35,3
Total	150	100,0

Apesar de nem todos os professores ($n=69$), terem lecionado aulas de APA, todos responderam a esta questão e uma grande percentagem (66,7%, $n=100$) refere que o professor de Educação Especial não faculta apoio ou material de apoio para trabalhar com os alunos. Quase metade dos professores (48,0%, $n=72$) considera que nas aulas de APA, com alunos disléxicos, se deve privilegiar a leitura e a escrita (tabela 10).

Tabela 10 - O que deve ser privilegiado nas aulas de APA, com alunos disléxicos

	Frequência	Percentagem
Leitura	5	3,3
Escrita	16	10,7
Reexplicação da material	18	12,0
Outra	1	,7
Leitura e escrita	72	48,0
Leitura, escrita e reexplicação	36	24,0
Escrita e reexplicação	2	1,3
Total	150	100,0

3.1.3.1. O terapeuta da fala

Quando inquiridos relativamente à necessidade ou não das escolas beneficiarem do apoio de um terapeuta da fala, 93,3% ($n= 140$) dos professores confirmam essa necessidade e 42% ($n=63$) dos

inquiridos consideram que o terapeuta da fala deveria ter como funções trabalhar com os alunos diretamente e fora das aulas de APA (tabela 11).

Tabela 11- A função do terapeuta da fala na escola

	Frequência	Porcentagem
Trabalhar c/ alunos fora do APA	63	42,0
Orientar/apoiar professores	6	4,0
Trabalhar em APA c/alunos	21	14,0
As 3 primeiras opções	9	6,0
As 2 primeiras opções	32	21,3
As 2 últimas opções	13	8,7
Total	144	96,0
Omissos	6	4,0
Total	150	100,0

3.1.3.2. Os encarregados de educação

Relativamente à última questão do questionário sobre a participação dos encarregados de educação na vida escolar dos respetivos educandos, os professores dividem-se: 52,0% ($n=78$) consideram que os encarregados de educação participam e 48,0% ($n=72$) responderam que os encarregados de educação não participam.

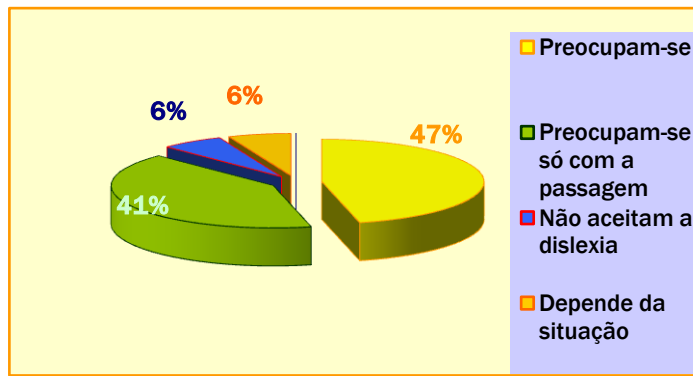
Da análise da tabela 12, pode-se observar que, dos cento e cinquenta professores inquiridos, apenas setenta e oito responderam à questão 17.1, destacando-se o distrito de Viseu com 21 respostas e o distrito de Lisboa com 19. Em contrapartida, o distrito de Beja tem apenas 6 respostas.

Tabela 12 – Docentes que responderam à questão 17.1

Distritos	Nº de professores
Braga	15
Viseu	21
Lisboa	19
Beja	6
Faro	17
Total	78

Da análise dos comentários obtidos foi possível constatar que de acordo com os professores a participação dos encarregados de educação apresenta quatro tipos diferentes de preocupação. Assim, através do gráfico 3, abaixo apresentado, 47% ($n= 37$) dos docentes da amostra referem que os encarregados de educação (EE) preocupam--se em acompanhar a vida escolar dos seus educandos proporcionando-lhes apoio e mantêm contactos regulares com o diretor de turma. Dos inquiridos, 41% ($n= 32$) dizem que os EE revelam interesse apenas em que o seu filho não reprove, só se preocupam com a transição de ano e que o seu educando beneficie da aplicação das alíneas previstas pela lei e existentes no seu PEI (Plano Educativo Individual). No entanto, aferiu-se que 6% ($n= 47$) apontam que os EE não concordam com o facto de os seus filhos manifestarem dificuldades de aprendizagem, isto é, que sejam disléxicos. Nos resultados obtidos, 6% ($n= 47$) dos professores referiram que o acompanhamento dos EE depende das situações, das famílias.

Gráfico 3 – Percentagem da participação dos encarregados de educação.



De seguida, procedeu-se à análise das respostas a esta questão dadas pelos docentes, relativamente às diferentes zonas do país. Assim, constatou-se, ao observar a tabela 13, que segundo os inquiridos, os encarregados de educação dos distritos de Viseu (75%) e de Braga (56%) são os que mais se preocupam e participam na vida escolar dos seus educandos enquanto que os encarregados de educação do distrito de Lisboa apresentam a percentagem mais baixa (32%).

Quanto ao número de encarregados de educação que apenas se preocupam com a passagem de ano, a percentagem é mais elevada no distrito de Beja (56%).

No entanto, os professores de Braga (11%) e de Beja (11%) declararam que a participação dos encarregados de educação varia consoante as situações contrariamente ao distrito de Viseu onde nenhum docente apontou essa possibilidade.

Nas zonas de Braga, Viseu e Beja, nenhum professor mencionou que os encarregados de educação não aceitavam a possibilidade dos seus educandos puderem ser disléxicos.

Tabela 13- A preocupação dos encarregados de educação

EE Distritos	Preocupam-se e participam na vida escolar	Preocupam-se só com a passagem	Não aceitam a dislexia	Depende da situação
Braga	56 % (n=8)	33 % (n=5)	0% (n=0)	11 % (n=2)
Viseu	75 % (n=16)	25 % (n=5)	0% (n=0)	0% (n=0)
Lisboa	32 % (n=6)	45 % (n=9)	14% (n=3)	9 % (n=2)
Beja	33 % (n=2)	56 % (n=3)	0% (n=0)	11 % (n=1)
Faro	42 % (n=7)	46 % (n=8)	8 % (n=1)	4 % (n=1)

3.1.4. Exploração de relações entre algumas das principais variáveis

No sentido de explorar a relação entre diversas variáveis, procedeu-se a uma análise inferencial para responder a alguns dos objetivos específicos delineados no presente estudo. Deste modo, formularam-se cinco questões, apresentadas no capítulo um, Metodologia e Procedimentos, sobre possíveis diferenças nos dados relativamente à formação, ao tempo de serviço e zonas do país dos professores inquiridos. Assim, procurou-se observar se o tempo de serviço dos docentes ou a zona do país onde lecionam poderiam apresentar diferenças na opinião dos professores sobre o trabalho com alunos disléxicos; analisou-se a importância dada à informação disponibilizada sobre estes alunos em função do tempo de serviço ou do distrito; procurou-se ainda comparar a atribuição dos APAs.

Para se obter os resultados utilizou-se como referência um nível de significância (α) $\leq 0,05$. O teste de independência do “Qui-Quadrado” (χ^2) permite “averiguar se duas variáveis estão

relacionadas” (Pereira, 1999, p. 176). Como o objetivo é comparar mais de dois grupos e a variável dependente é de tipo ordinal utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis.

Questão1 - A preparação em educação especial e sobre dislexia que os professores têm para trabalharem com alunos com dislexia varia em função do tempo de serviço ou do Distrito?

Não se verificou qualquer diferença estaticamente significativa na proporção de professores que recebeu formação na área da educação especial em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (6) = 3,358, $p=0,763$ nem em função do distrito Qui-quadrado χ^2 (4) = 1,033, $p=0,905$. (Os resultados são apresentados nas tabelas 14, 15, 16, 17 que se encontram em anexo - anexo 9).

Da mesma forma, e como é apresentado nas tabelas 18, 19, 20 e 21 que também se encontram em anexo (anexo 9), quando se analisa a formação específica dos professores sobre a dislexia constata-se que ela não varia em função do tempo de serviço, Qui-quadrado (6) = 3,359, $p=0,763$ nem em função do distrito Qui-quadrado χ^2 (4) = 2,020, $p=0,732$.

Questão 2 - A consideração sobre o grau de importância da informação que os professores receberam sobre os alunos com dislexia varia em função do tempo de serviço ou do distrito?

Relativamente ao tempo de serviço não se observaram diferenças significativas no grau de importância atribuída pelos professores à informação que os professores receberam sobre alunos com

dislexia, $\chi^2_{\text{kw}}(6) = 4,528, p=0,606$. Embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas os professores mais novos são os que atribuem menos importância à informação recebida e os professores com 21-25 anos de serviço os que lhe atribuem mais importância (anexo 10 - tabelas 22 e 23).

Também não se verificaram diferenças significativas entre os professores dos vários distritos relativamente ao grau de importância atribuída à informação que estes receberam sobre os alunos com dislexia, $\chi^2_{\text{kw}}(4) = 1,273, p=0,866$. Contudo, e embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas os professores de Faro são os que atribuem menos importância à informação recebida e os professores de Lisboa os que lhe atribuem mais importância (anexo 10 - tabelas 24 e 25).

Questão 3 – A proporção de professores que já deu aulas de Apoio Pedagógico Acrescido varia em função do tempo de serviço ou do distrito?

Em termos de zonas distritais os resultados indicam que existe uma diferença de percentagens estatisticamente significativa, $\chi^2(6) = 16,472, p=0,011$, sendo que a análise dos resíduos ajustados indica que há uma maior proporção de professores com 16-20 anos de serviço que já deram Apoio Pedagógico Acrescido (75,9% vs 24,1%) (anexo 11 - tabelas 26 e 27).

Como aparece indicado nas tabelas 28 e 29 que se encontram em anexo (anexo 11), nos diferentes distritos, as diferenças de proporções de professores que já deram APA não são estatisticamente significativas, $\chi^2(4) = 1,765, p=0,779$.

Questão 4 - Os apoios educativos dados às crianças com dislexia variam em função do distrito?

Os diferentes tipos de apoios educativos (dados pelos professores e/ou pelos professores de Educação Especial) dados às crianças com dislexia, nos vários distritos, são relativamente semelhantes, $\chi^2(4) = 1,641$, $p=0,801$, isto é, não se verificam diferenças significativas (anexo 12 - tabelas 30 e 31).

Questão 5 – Segundo os professores, a participação dos pais de alunos com dislexia na vida escolar do educando varia em função do distrito?

Observou-se uma diferença significativa na proporção de pais de alunos com dislexia que, segundo os professores, participam na vida escolar dos educandos, $\chi^2(4) = 18,056$, $p=0,001$. A análise dos resíduos ajustados estandardizados indica-nos que essa participação é maior no distrito de Viseu (70,0% “sim” vs 30,0% “não”) e menor em Beja (20,0% “sim” vs 80,0% “não”) (anexo 13 - tabelas 32 e 33).

3.1.5. Discussão dos resultados do questionário

Inicia-se agora a discussão dos resultados apresentados anteriormente tendo como referencial os objetivos específicos delineados. Por uma questão de lógica e para se evitar repetições, optou-se por discutir o último objetivo “Explorar possíveis diferenças nas opiniões dos professores em função

do tempo de serviço e da zona do país, tendo em conta variáveis como a preparação em educação especial, a importância dada à informação recebida, a atribuição dos apoios e a participação dos encarregados de educação” ao longo da discussão dos outros objetivos, uma vez que se pretende explorar a relação entre as principais variáveis.

De acordo com o primeiro objetivo específico enunciado “Conhecer a formação dos professores relativamente à dislexia constatou-se, através da análise dos inquiridos, que apenas 21,3% dos professores afirmam já terem recebido formação na área da educação especial, sendo que destes 65,6% obtiveram-na em ações de formação. A proporção de professores que recebeu formação na área da educação especial não varia nem em função do tempo de serviço, nem em função do distrito. Apenas um número reduzido de professores (18,7%) recebeu formação sobre a dislexia, quando comparado com o facto de que 82% dos docentes inquiridos já terem trabalhado com alunos com dislexia, o que é esperado dada a incidência desta problemática ser de 10% a 15% (Antunes, 2009). Contudo, parece que os professores estão conscientes desta lacuna e sentem a necessidade de ter mais formação na área da educação especial, uma vez que 97,3% consideram importante tê-la. Apesar de estatisticamente as diferenças não serem significativas, observa-se que os professores mais novos são os que atribuem menos importância à formação. Constatamos também na nossa amostra que os professores de Faro são (70,80 %) os que menos importância dão a essa formação. A falta de importância dada à formação talvez se deva ao facto de os docentes mais novos acharem que a formação recente recebida seja suficiente e atualizada? Outros professores poderão ainda não terem sido confrontados com alunos com dislexia ou simplesmente não conhecerem as características desta problemática e consequentemente não conseguirem detetá-la? Ou ainda julgarem que compete apenas aos professores de Educação Especial ter essa formação, uma vez que

65,3% de professores afirmam que a informação recebida aquando da atribuição do apoio é insuficiente?

A falta de formação dos professores neste domínio é de grande importância, pois prejudica a deteção e conseqüentemente a prevenção do insucesso e tudo o que ele acarreta (Teles, 2004).

Face ao objetivo específico “Identificar as percepções que os professores têm relativamente à dislexia em alunos do terceiro ciclo” apurou-se que 89,3 % dos docentes, quando inquiridos sobre as capacidades cognitivas, declaram que os alunos com dislexia apresentam uma capacidade cognitiva igual ou acima da média, o que parece bastante positivo, uma vez que este facto tem sido confirmado por vários investigadores (Fernández & Torres, 2001; Snowling, Stackhouse e colaboradores, 2004; Fonseca, 2004; Teles, 2004; Sprengler- Charolles, 2006; Shaywitz, 2008; Antunes, 2009).

Quanto às dificuldades apresentadas por estes alunos, os professores (52,7%) mencionam que os discentes revelam dificuldades na expressão escrita e 43,3% são de opinião que os alunos revelam dificuldades produzindo muitos erros ortográficos. A literatura sugere que efetivamente os alunos com dislexia apresentam dificuldades na expressão escrita e que cometem erros ortográficos, dos quais se destacam: omissões e troca de letras. Relativamente à leitura, a grande maioria (74,7%) dos docentes escolheu o item correspondente a “lê com muitas dificuldades”, coincidindo com os investigadores quando afirmam que o aluno apresenta uma leitura muito deficiente se não for submetido a uma intervenção ajustada às suas dificuldades (Fernández & Torres, 2001; Snowling, Stackhouse e colaboradores, 2004; Fonseca, 2004; Teles, 2004; Shaywitz, 2008; Antunes, 2009).

Relativamente à intervenção, ao longo da revisão teórica, verificou-se que os investigadores divergem um pouco nos métodos de intervenção e que nem todos os alunos apresentam as mesmas características e num mesmo grau, no entanto todos concordam com a necessidade de trabalhar

essencialmente a leitura (a identificação dos sons, sobretudo) e a escrita (Fernández & Torres, 2001; Snowling, Stackhouse e colaboradores, 2004; Fonseca, 2004; Teles, 2004; Sprengler-Charolles, 2006; Shaywitz, 2008; Antunes, 2009).

Tendo em atenção o terceiro objetivo específico “Conhecer a dinâmica de apoio prestado aos alunos com dislexia em escolas de terceiro ciclo”, e através da análise dos inquiridos, verificou-se que a diferença entre o número de professores que poderia identificar um possível aluno com dislexia (33, 3%) é mínima se comparada com o número de professores que não sabe se é capaz de o fazer (32%). Esta dificuldade em identificar dificulta ainda mais a intervenção sobretudo quando 65,3 % dos inquiridos referem que as informações cedidas pelo professor de apoio são insuficientes. No entanto, no Despacho Conjunto 105/97 de 1 de julho é referido que o docente de apoio tem como função prestar apoio educativo à escola, nomeadamente ao professor do ensino regular. Mas, se este último não tiver formação especializada e em dislexia, o cumprimento da sua tarefa será certamente muito difícil. Bénard da Costa (1996) afirma que a habilidade e a preparação do professor de apoio são cruciais para ajudar, ao longo do ano letivo, uma criança com dislexia a ultrapassar as suas dificuldades.

Muitos dos docentes inquiridos (53,3 %) revelam que, na atribuição do apoio, apenas lhes é dito que o aluno é disléxico. Dos inquiridos 66,7%, mesmo os que não lecionam aulas de apoio, dizem que o professor de apoio não lhes fornece apoio ou faculta material para trabalhar com alunos disléxicos, o que poderá dificultar a escolha das atividades/estratégias e a própria intervenção. De acordo com a literatura, a intervenção é fundamental no sentido de reduzir os efeitos negativos das dificuldades associadas à dislexia na autoestima (Fernández & Torres, 2001; Hennigh, 2003; Zorzy,

2004; Snowling, Stackhouse e colaboradores, 2004) e o papel do professor de apoio consiste em “Contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos” e “Apoiar os alunos e respectivos professores” (Despacho-conjunto nº 105/97 de 1 de julho).

Da análise aqui apresentada, verifica-se ainda que o número de professores que já deram APA nos vários distritos não varia significativamente, talvez pelo facto dos professores da amostra serem maioritariamente (80%) de disciplinas curriculares representativas do domínio verbal (Português e Línguas Estrangeiras) e Matemática. Nestas disciplinas, os alunos necessitam de ler e de perceber os enunciados para puderem resolver os exercícios, mesmo na área de Matemática quando têm que resolver problemas. Para além disso, a Matemática tal como as Línguas são linguagens representadas por símbolos, portanto qualquer uma destas áreas curriculares se baseia muito na utilização de representações simbólicas.

De facto, no presente estudo verificou-se que nos vários distritos, os apoios educativos dados às crianças com dislexia são relativamente semelhantes, no entanto, conclui-se que a escolha das disciplinas para a atribuição do apoio varia. O apoio mais atribuído, segundo 40% dos indagados, é às disciplinas em que têm mais dificuldades, seguido sem grandes diferenças de apoios atribuídos às LE (Línguas Estrangeiras), Matemática e Português como foi aqui anteriormente explicado. De acordo com a maioria dos investigadores (Teles, 2004; Zorzi, 2004; Shaywitz, 2006), o termo dislexia corresponde a uma dificuldade na leitura relacionada com a interpretação dos símbolos gráficos de leitura, afetando tanto a leitura como a escrita, daí as escolas atribuírem apoios às disciplinas onde as dificuldades relacionadas com a leitura e a escrita são mais evidentes.

Da amostra de docentes, 25% indicam a disciplina de Português como sendo a área curricular privilegiada para a atribuição de apoio, o que pelo que já foi dito mais acima era expectável. Esta

situação pode ainda estar associada ao facto de ser uma área curricular sujeita a exame e para o qual o diretor de turma tem de preencher a Ficha A – “Apoio para classificação de provas de exame nos casos de dislexia” do Júri Nacional de Exame. Este documento é preenchido, no final do segundo período do 9º ano, pelo diretor de turma, uma vez que é da sua responsabilidade, mas não é dado a conhecer aos outros docentes do conselho de turma, talvez por se tratar de mais um documento “administrativo”. A feitura deste documento não deveria ser aquando da identificação do aluno com dislexia e dado a conhecer aos elementos do conselho de turma, de modo a melhorar o conhecimento dos professores sobre esta problemática e consequentemente sobre o aluno?

Do universo total dos inquiridos, 48% consideram que nas aulas de apoio deve-se privilegiar as competências da escrita e da leitura. Contudo um número reduzido (36%) parece julgar que é necessário trabalhar estas competências e dar uma reexplicação dos conteúdos lecionados em aulas, o que é corroborado pelos investigadores (Teles, 2004; Sprengler- Charolles, 2006; Shaywitz, 2008; Antunes, 2009). Assinala-se contudo que 12% apontaram apenas a reexplicação das matérias já lecionadas.

A grande maioria (93,3%) é de opinião de que as escolas deveriam ter um terapeuta de fala. Sendo que 42% dizem que deveria ser só para trabalhar com os alunos disléxicos e 32% para trabalhar com os alunos e com os professores.

Uma grande maioria dos docentes da amostra (71,3%) refere que, nas suas escolas, os alunos abrangidos pelo Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro têm aulas de apoio juntamente com outros alunos que apresentam outras dificuldades de aprendizagem. Assim, implica que, num tempo de quarenta e cinco minutos, o professor do ensino regular tem de trabalhar com um grupo constituído por 2 a 5 alunos com dificuldades diferentes de aprendizagem, alguns professores (10%) referiram o

facto de que o grupo pode ser constituído por mais de cinco alunos. Estas situações dificultam com certeza a realização de um trabalho individual e específico importante para que a criança melhore o seu desempenho na leitura e escrita (Simões & Martins, 2009). Mas, mais preocupante ainda parece ser o facto que 18% dos inquiridos referiram que existem alunos com dislexia que não beneficiam de aulas de apoio, o que prejudica ainda mais as suas aprendizagens tal como é sistematicamente argumentado por diversos autores (Fernández & Torres, 2001; Snowling, Stackhouse e colaboradores, 2004; Teles, 2004; Sprengler-Charolles, 2006; Shaywitz, 2008; Antunes, 2009).

Quanto aos alunos que recebiam apoio, destacam-se os APAs lecionados por professores do ensino regular (34,7%) e os APAs dados pelos professores de educação especial (19,3%). Alguns docentes (1,3%) referiram também que a estes alunos era aplicada a alínea d) do Decreto-lei nº 3 de 2008 “Adequações no processo de avaliação” e era dado mais tempo na realização das provas escritas.

Relativamente à última questão do inquérito sobre os níveis de participação dos pais, a opinião dos professores divide-se, dado que 52% dos professores declaram que os pais participam na vida escolar dos seus filhos, realçando que essa participação reduz-se à obtenção de informações sobre a avaliação a nível de resultados obtidos e a nível comportamental. Os presentes dados destacaram os pais do distrito de Viseu com uma maior participação na vida escolar dos seus filhos, claramente superior aos pais do distrito de Beja. Como foi evidenciado no início do presente trabalho no enquadramento teórico, o apoio parental é fundamental para a criança ser bem sucedida na sua vida académica e social, sobretudo se existir um trabalho conjunto entre pais e professores (Shaywitz, 2008; Antunes, 2009). O trabalho conjunto destes dois elementos essenciais favorece a autoestima da criança com dislexia e possibilita que a intervenção seja mais adequada, coordenada e

complementada. O professor poderá indicar ao encarregado de educação atividades de reforço relativamente aos conteúdos lecionados em aula ou até mesmo o próprio encarregado de educação sugerir algumas estratégias, uma vez que conhece melhor o seu educando.

3.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

3.2.1. Análise das entrevistas

No presente trabalho, para se compreender de forma mais aprofundada a dislexia no contexto do ensino no terceiro ciclo, entrevistaram-se dois alunos, os respetivos encarregados de educação, e os psicólogos e professores de apoio das escolas que frequentam estes alunos. Os alunos, os psicólogos e os professores de apoio pertencem a escolas na zona de Faro, nas quais também foram aplicados os inquéritos aos docentes. Assim, foram elaborados quatro guiões de entrevista diferentes, um para os alunos, um para os encarregados de educação/ pais, um terceiro para os psicólogos e um quarto para os professores de apoio (Anexos 2,3,4 e 5 respetivamente). Dos três professores de apoio entrevistados, dois pertencem à escola frequentada pelo aluno A e um à escola do aluno B, uma vez que neste último estabelecimento apenas existe um professor de apoio para o terceiro ciclo de escolaridade.

3.2.1.1. Aluno A

Tendo como objetivo conhecer a perspetiva do aluno sobre a sua experiência no processo de aprendizagem enquanto aluno portador de dislexia, constata-se que, da entrevista feita ao aluno A, este reside em Faro, frequenta o 7º ano de uma escola da mesma cidade, tem catorze anos, e já sofreu duas retenções antes de ter um diagnóstico de dislexia. O mesmo revela algum sentimento de conformismo “é chato e não adianta” e de tristeza “já reprovei dois anos” com a sua situação. O aluno A foi identificado como disléxico aos treze anos e quando estava a frequentar o 6º ano de escolaridade.

De acordo com as respostas dadas, este jovem sente que não é acompanhado, pelos pais “ninguém me ajuda” e refere que o pai não consegue compreender o seu problema “meu pai diz que não vale a pena, porque eu sou burro”.

Quando questionado sobre a escola, o aluno diz que não gosta da escola, porque não gosta de estudar “Não gosto da escola, não gosto de estudar”, de ler e de participar, a não ser quando sabe as respostas “Quando sei as respostas, gosto de participar e de ir ao quadro.”. Para ele, estudar tornou-se algo penoso, não procura tirar dúvidas “Nunca tiro dúvidas, não me apetece”. O sentimento de fracasso parece evidente “não adianta”, “acordo maldisposto porque aborreço-me vir para as aulas”.

Quanto aos colegas, ele refere que estes não percebem muito bem o seu problema, apesar de ele afirmar “eu expliquei o que tinha e pronto”. Alguns riem-se das suas dificuldades “estão a gozar e dizem que eu leio muito devagar”, por vezes alguns colegas questionam os professores sobre algumas estratégias optadas para a situação dele “Alguns reclamavam pelo facto de eu ter negativa nos testes e depois tinha positiva no final do período e também dos meus testes serem mais fáceis.”

Os resultados escolares não correspondem ao esperado, pelo contrário, o aluno A sente que as suas dificuldades afetam o seu aproveitamento “tinha um problema e era por isso que eu escrevia mal e que não sabia ler”, “e como ele refere “ sempre passei à rasca”, “tenho duas negativas, quatro a Educação Física e no resto tenho três” e “tenho uma avaliação diferente dos outros”.

O aluno parece não ver benefício nas aulas de apoio “porque não adiantava nada”. Em relação ao apoio do psicólogo, ele afirma “não aprendo nada”.

Ele sente que nem sempre consegue prestar a devida atenção às aulas “ponho-me a pensar noutras coisas”, o comportamento da turma também lhe dificulta a atenção, “a turma não ajuda, eles portam-se mal, fazem muito barulho” e acrescenta “Os professores dizem que é a pior turma do sétimo”.

À questão sobre como aprende melhor nas aulas, o discente refere que prefere as aulas práticas e identifica problemas de memorização “Quando vou fazê-los (os exercícios), já me esqueci da explicação.”. O aluno apresenta a mesma justificação relativamente à questão sobre se estuda em casa “não estudo em casa, porque é chato e não adianta. No dia a seguir, já não me lembro das coisas”.

Quanto à leitura, declara que não gosta de ler e menciona que tem dificuldades na leitura “Algumas vezes leio bandas desenhadas e algumas legendas dos filmes, mas não consigo lê-las todas”.

No que diz respeito às expectativas futuras profissionais, ele quer ser jardineiro, porque acha que é bom e sobretudo porque “Não é preciso estudar muito para ter esta profissão”.

Pode-se concluir que este jovem não parece demonstrar motivação em superar as suas dificuldades e que a atitude do pai e dos colegas não promove uma determinação em superá-las.

Para conhecer as opiniões dos encarregados de educação sobre a dislexia e a aprendizagem do filho foi feita uma entrevista à respetiva mãe. Assim, verifica-se que o mesmo apresenta problemas desde pequeno “tinha problemas em falar, falava muito mal, dizia as palavras de uma maneira esquisita” e só aos treze anos de idade, e após duas reprovações, é que o aluno foi identificado como disléxico por um psicólogo, após sugestão da escola “Foi a escola que me chamou”.

Perante as questões “Qual foi a primeira reação dele ao saber que era disléxico? E a sua? Como se sentiu?”, a mãe revela que ficou aliviada, porque soube qual era o problema do seu filho. De acordo com a mãe, o aluno A demonstrou uma mistura de felicidade porque “percebeu, na altura, que não era burro” e de tristeza porque “percebeu que os problemas dele iam durar para sempre”.

Às questões sobre “Alguma vez lhe explicaram o que era a dislexia? E ao seu filho? Quem lhe explicou?”, a mãe respondeu que a escola lhe explicou, mas “por alto” e que teve de pesquisar mais para depois ela própria explicar ao seu filho.

Da resposta dada às questões relativamente ao acompanhamento dado pelos pais ou por outros elementos quer da escola quer exteriores, a encarregada de educação admite não o apoiar pelo facto de não ter tempo “não tenho tempo” e possui para lhe proporcionar “tratamento específico”. A mesma é de opinião que a escola “deveria ter mais psicólogos “ e “deveriam trabalhar mais tempo com eles” para detetarem os problemas de modo a evitar reprovações. Também refere que o estado deveria apoiá-los mais, como fazem noutros países e ter terapeutas da fala, uma vez que as famílias não têm meios nem tempo para levá-los às sessões terapêuticas “deveria ter um terapeuta da fala” e “era a escola a pagar”.

Relativamente às perspetivas futuras do seu educando, a responsável parece aceitar a situação do seu filho “Ele não é um bom aluno, também com o problema que tem.”

Por fim, a encarregada de educação afirma que a sua relação com a escola é muito reduzida, uma vez que só comparece quando é chamada, no final de cada período, e para assinar o PEI do seu filho com a professora de apoio “não vou à escola sem ser chamada porque não tenho tempo”.

3.2.1.2. Aluno B

De acordo ainda com o objetivo de conhecer a perspetiva do aluno sobre sua experiência no processo de aprendizagem, procedeu-se à entrevista de um segundo discente, aluno B, com dislexia.

O aluno B reside em Faro e frequenta o sétimo ano numa escola da cidade. Trata-se de um jovem de 12 anos que nunca reprovou e que parece revelar uma perspetiva positiva de si “sou muito inteligente, mas com um cérebro um pouco coxo”.

O aluno B é acompanhado pelos pais pois afirma “ Quem me ajuda são os meus pais e também o meu irmão”.

Quando questionado sobre a escola, o aluno diz que gosta muito da escola porque a considera útil “posso aprender matérias” e “estar com os meus colegas”. Ele revela interesse pelas atividades “Gosto de ir ao quadro e de participar”, no entanto afirma “não gosto muito de tirar as dúvidas”.

Relativamente aos colegas, ele sente que é diferente “só me sinto diferente”. Esta atitude positiva talvez tenha a ver com o facto de aceitar esta dificuldade e compreendê-la um pouco “Ser disléxico tem também coisas boas”, “sou inteligente, graças à dislexia” e acrescentou ainda “Não ligo ao que dizem, mas também já quase que não gozam”.

O aluno B assegura que não tem negativas e que tem níveis quatro, à exceção de Português e de Educação Visual em que tem três. Diz também que estuda e que tem o apoio da família “os meus

pais e também o meu irmão” para fazer os trabalhos de casa e dos professores “dão-me mais tempo para fazer os testes ou um exercício e se eu pedir para reexplicar alguma coisa, eles fazem-no”.

Ele afirma que as aulas de apoio “são boas”, pois vê-as como um complemento das aulas regulares, porque pode “pedir a explicação da matéria que não percebi na aula” e como “ não gosto muito de tirar as dúvidas” posso pedir ao professor de apoio para voltar a explicar, porque “eu estou numa das melhores turmas da escola”.

Quanto à questão sobre se consegue seguir com atenção as aulas, o aluno B reconhece que nas aulas expositivas tem dificuldades em estar concentrado “Há professores que ficam um tempão a explicar e quando pedem para fazer o exercício, já me esqueci de algumas coisas e aí já é mais difícil”.

Relativamente à forma como aprende melhor nas aulas, o discente refere que prefere aulas práticas “Gosto mais das aulas práticas, é mais fácil perceber quando se está a fazer o exercício e a seguir as explicações” e porque denuncia alguns problemas de memorização imediata “já me esqueci de algumas coisas”. O trabalho de grupo é uma atividade bem aceite pelo aluno “Gosto também de fazer trabalho de grupo”, uma vez que a tarefa da escrita é passada a outro “só preciso de dar as respostas e os outros é que escrevem”.

Quanto à leitura, ele declara que gosta de ler, mas em casa. O aluno afirma que tem problemas na leitura e que diante dos colegas “Não gosto muito de ler, porque os meus colegas riem-se de como leio algumas palavras”.

As expectativas futuras deste aluno são positivas, uma vez que ele quer seguir um curso superior e ele explica “gostaria de ser veterinário, gosto muito de animais”.

Também a encarregada de educação deste discente foi entrevistada de modo a cumprir o objetivo enunciado. Assim, a mãe do aluno B referiu que o mesmo apresentava problemas de leitura, de escrita e de concentração. O aluno foi identificado como disléxico, pela escola “foi um professor que disse que ele poderia ser disléxico” aos dez anos de idade e teve um percurso escolar normal, “ele nunca reprovou”.

Perante as questões “Qual foi a primeira reação dele ao saber que era disléxico? E a sua? Como se sentiu?”, a mãe revela que no início ficou preocupada, mas aliviada, porque viu que afinal havia uma explicação para o que estava a acontecer com o filho e que precisavam “trabalhar muito mais com ele”. Este, no entanto, revelou indiferença, “Não notei reação nenhuma nele”.

Sobre se “alguma vez lhe explicaram o que era a dislexia? E ao seu filho? Quem lhe explicou?”, a mãe respondeu que ninguém lhe explicou o que era e para obter respostas teve de pesquisar “eu informei-me, pesquisei muito”. Relativamente ao filho, a encarregada de educação disse que foi ela própria que lhe explicou.

Da resposta dada às questões relativamente ao acompanhamento dado pelos pais, a encarregada de educação conta que, em casa, todos trabalham com ele, incluindo o irmão mais velho “Trabalhamos todos com ele e todos os dias”. A mesma acrescenta que todos os dias o filho “faz resumos e cópias da matéria e lê sempre duas páginas de um livro”.

À questão sobre “seguiu ou segue alguma intervenção específica para a dislexia?” a mãe respondeu que “Não posso pagar as sessões de terapia, são caras e têm de ser duas vezes por semana” e que também não tinha tempo para o levar às sessões terapêuticas.

A mesma é de opinião que a escola presta um apoio muito reduzido. O aluno tem aulas de APA “dois tempos por semana a Inglês e a Português” e preferiu prescindir de um APA de quarenta

e cinco minutos de Matemática para o seu educando usufruir de um apoio dado pelo professor do Ensino Especial, para trabalhar as dificuldades resultantes da dislexia. A recusa do apoio de Matemática deveu-se ao facto da mãe referir que o aluno “não tem problemas nesta disciplina e assim poderia ter apoio com a professora de apoio da escola para trabalhar mesmo a dislexia”.

Esta mãe considera essencial as escolas dedicarem mais tempo a estas crianças incluindo os professores e o psicólogo da escola “Os professores deveriam ter mais tempo para trabalhar as aprendizagens e os psicólogos também poderiam trabalhar com eles”. Também acha que o estado deveria apoiá-los mais e ter terapeutas da fala “seria muito importante”, uma vez que as famílias não têm posses nem tempo para levá-los às sessões terapêuticas. Para além disso, o terapeuta da fala poderia “nos dar indicações para nós trabalharmos em casa com eles “de modo a poderem propiciar um melhor apoio a estes jovens”.

Relativamente às perspetivas futuras do seu educando, a responsável parece estar confiante “Ele percebeu que pode conseguir o que quer, se se esforçar”.

Finalmente, a encarregada de educação declara que a sua relação com a escola é muito reduzida, uma vez que só comparece quando é chamada “quando é preciso decidir os apoios, assinar algum documento ou receber os registos de avaliação”.

3.2.1.3. Análise da Entrevista aos psicólogos

Procurando dar resposta aos objetivos enunciados sobre as opiniões dos psicólogos que estão a trabalhar nestas escolas onde estão os alunos A e B procedeu-se então a entrevistas. E, por uma

questão de clareza, na análise que se segue as letras A e B atribuídas quer aos psicólogos quer aos professores de apoio corresponde à escola frequentada pelo aluno A e à escola do aluno B.

Os dois psicólogos (A e B) entrevistados referem que as suas funções como psicólogos da escola são essencialmente na área de Orientação Escolar e Profissional, junto dos alunos do 9º ano de escolaridade e como elemento do Departamento de Educação Especial “procedemos ao Acompanhamento e/ou Observação e Avaliação Psicológica, de todos os alunos que dele necessitem”.

Relativamente à questão “Acha que o tempo que lhe é atribuído para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem é suficiente?”, os psicólogos (A e B) afirmam que o tempo é muito insuficiente perante a lista de alunos apresentada ao Departamento para trabalhar num só agrupamento, “quanto mais em dois”. Estes dois psicólogos trabalham, cada um, em dois agrupamentos do distrito.

Quanto à questão “Trabalha diretamente com os alunos disléxicos? Se sim, com que frequência?”, o profissional da escola A respondeu afirmativamente, mas realça que apenas “trabalho com eles um tempo de 45 minutos, por semana, o que é insuficiente”. O psicólogo da escola B respondeu que apenas faz a avaliação psicológica de alunos referenciados para averiguar a existência ou não de dislexia e que este ano apenas cinco alunos do segundo ciclo foram indicados e avaliados.

Sobre “Que atividades/ estratégias desenvolve com esses alunos?”, a resposta diverge, enquanto que o psicólogo da escola A diz que desenvolve atividades de leitura e jogos para a escrita, o psicólogo da escola B reforçou a ideia de que não trabalha com alunos disléxicos, apesar de indicar “as atividades e as estratégias, a educação psicomotora – esquema corporal, lateralidade, orientação espacio-temporal /treino percetivo-motor / desenvolvimento psicolinguístico” para os pais e para os

professores no relatório de Avaliação Psicológica que elabora. E, acrescenta “eu não trabalho diretamente com os alunos, o trabalho é feito pelo professor de Educação Especial.”

Sobre “Como é feito o diagnóstico dos alunos com dislexia?” o profissional da escola A declara que o diagnóstico é feito por uma equipa multidisciplinar, constituída por um elemento da Direção Regional da Educação do Algarve, um professor da Educação Especial e pelo encarregado de educação, que fazem uma avaliação por referência à CIF-CJ. O psicólogo da escola B diz que é ele que o faz, mas com a opinião/confirmação de um médico exterior à escola, pago pelo encarregado de educação “o que dificilmente acontece devido à questão económica dos pais”. Da análise destes documentos, é então feita uma Avaliação Especializada por referência à CIF-CJ, para enquadramento ou não, no Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.

Os dois psicólogos estão de acordo relativamente à questão sobre a preparação dos professores, ambos declararam “que a maioria não está preparada”, no entanto alguns docentes procuram os colegas da Educação Especial quando “a leitura é soletrada e os alunos escrevem com muitos erros”. Estes profissionais são unânimes sobre os sinais que levam os professores a colocar a hipótese de que um aluno pode ser disléxico “os professores suspeitam quando a leitura é soletrada e os alunos escrevem com muitos erros (psicólogo A)”. A consonância mantém-se relativamente ao facto dos docentes necessitarem de formação nesta área, uma vez que isso permitiria “detetá-los o mais cedo possível (psicólogo B)” e desenvolver um trabalho mais adaptado às características dos discentes e “começar a combater essas dificuldades logo, os resultados serão mais visíveis (psicólogo B)”. Esta identificação precoce permitiria também, segundo eles, esbater as dificuldades causadas por esta problemática.

Finalmente, e em relação ao “Como pensam que os pais destes alunos os podem ajudar em casa?”, o profissional da escola A é de opinião que os pais “devem motivá-los para a leitura, através da vertente lúdica“. Já o psicólogo da escola B explica apenas que deve existir um trabalho “ em conjunto e coordenado” entre o professor e o encarregado de educação. Refere ainda, que a família “ pode ajudar o jovem a aumentar a confiança em si mesmo e a sua autoestima, aceitá-lo tal como é, elogiá-lo. Fazer leitura de palavras, frases e texto, oral e silenciosamente. Fazer exercícios de cópia, ditado, redação e pequenos resumos”.

3.2.1.4. Análise das Entrevistas aos professores da Educação Especial

Pretendeu-se ainda conhecer as opiniões dos docentes da Educação Especial, sendo que dos três professores entrevistados, dois são da escola A e um está colocado na escola B. Destes dois docentes, um (professor A1) tem alguma formação na área da dislexia, uma vez que a especialização que desenvolveu foi na área da comunicação e da linguagem. O outro, por iniciativa própria (professor B), fez uma formação de cinquenta horas, após ter feito uma licenciatura em Português /Francês. O terceiro elemento (professor A2) revelou que é o primeiro ano que trabalha na Educação Especial e que teve de pesquisar para poder realizar da melhor forma o seu trabalho. À exceção deste último professor, os outros trabalham diretamente com alunos disléxicos, proporcionando-lhes acompanhamento. No entanto, por falta de tempo, o docente da escola A (1) refere que participa no processo de referenciação, mas só de alunos do primeiro ciclo e o docente da escola B aponta o mesmo motivo para não ter participado nesses processos, ao longo deste ano letivo (2009/10).

Quando questionados sobre se “o tempo que lhe é atribuído para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem é suficiente?”, todos responderam que não, uma vez que estes discentes necessitariam de um trabalho mais regular e sistemático “deveria-se trabalhar com eles pelo menos dia sim, dia não para se obter sucesso” (professor B).

Relativamente à inclusão de um aluno com dislexia no Decreto-lei nº 3/2008 e possíveis dificuldades, todos referiram que a dificuldade consiste em reunir toda a documentação necessária. Ambas as escolas procedem de forma semelhante, fazendo a referência a partir da CIF, sendo que na escola B, o encarregado de educação tem de apresentar um relatório médico que confirme a presença desta problemática. Assim, no agrupamento da escola A “há seis alunos, mas só três é que frequentam o 3º ciclo”. Na escola B, “são onze alunos no agrupamento, mas apenas só um é que está integrado no 3º ciclo”.

Ao serem questionados sobre se “Pensa que os professores deviam receber alguma formação sobre a dislexia? Porquê?”, os docentes não hesitaram e concordaram com a necessidade de os professores adquirirem formação, uma vez que “teriam uma sensibilidade diferente, facilitaria a identificação e entenderiam melhor estas crianças” (professor A1) e “a criança teria um acompanhamento mais eficaz, com melhores resultados” (professor B), porque “É importante começar-se a trabalhar com eles o mais cedo possível, os efeitos nefastos são mais suavizados” (professor B).

Os três professores referiram que são, por vezes, procurados pelos colegas do ensino regular “alguns procuram-me. Mas, são poucos” (professor B) com dúvidas relacionadas com esta problemática. Eles afirmam que alguns docentes “sobretudo os de Português” (professor B) os procuram, quando suspeitam que um aluno possa ser disléxico. Segundo os professores de Educação

Especial, os sinais que levam os docentes a suspeitarem relacionam-se com “ os erros ortográficos, a desorganização e os problemas de leitura” (professor A2).

Como atividades /estratégias, estes professores aconselham aos colegas a realização de “jogos de discriminação fonética e exercícios específicos da escrita (completar, escrever palavras, escolher a palavra correta ou o som) de palavras” (professor B), de modo a trabalhar a escrita, e a leitura sob as suas várias formas: eco, a pares, em silêncio (professor B). O professor pode e “ têm de variar consoante a altura do dia, se a criança está mais cansada ou não” (professor A1).

As dificuldades enfrentadas pelos docentes do ensino regular prendem-se com o facto de não saberem “quais são as melhores estratégias, como deve atuar perante o aluno” (professor B), “os professores não conseguem dar o apoio necessário, porque têm muitos alunos dentro da sala” (professor A1) e “os programas são muito extensos e o professor preocupa-se mais em cumpri-lo” (professor A1).

Estes docentes da Educação Especial consideram fundamental a existência de uma coordenação entre os vários elementos (pais, professores e Educação Especial) para definir as atividades a realizar e acham necessário os encarregados de educação “continuar o trabalho que é feito na escola (professor B) e incentivá-los “a lerem, a fazerem cópias e corrigir os erros nos cadernos” (professor A2).

3.2.2. Discussão dos resultados das entrevistas

Da análise das entrevistas feitas aos alunos e aos encarregados de educação, pode-se verificar que estamos na presença de duas atitudes bem distintas. No caso do aluno A, ele parece revelar uma autoestima baixa e um acompanhamento familiar menor, ao contrário do aluno B que relata ter um maior acompanhamento familiar. Estes fatores influenciam o modo como veem a escola e os seus resultados escolares. Papalia (2001) afirma que as crianças devem estabelecer laços estreitos com sujeitos da sua idade e que devem ser amadas e respeitadas pelo que são e pelo que significam. No caso do aluno A, estes sentimentos parecem não ser positivos, ele afirma que o pai não compreende o seu problema. A mãe, por seu lado, revela conformismo perante os seus resultados académicos “Ele não é um bom aluno, também com o problema que tem”, não lhe dando um grande apoio e o aluno refere que não é muito bem compreendido pelos colegas.

Na escolha de uma profissão futura, nota-se a influência de esta não exigir estudos mais avançados, até porque ele não refere sentimentos positivos relativamente à escola. A falta de apoio e o insucesso escolar levam a que este jovem revele desinteresse e até apatia. Como afirma Hennigh (2003), o sofrimento deles aumenta proporcionalmente ao tempo em que se encontra exposto ao insucesso.

Em contrapartida, o aluno B considera a escola importante e sente que é apoiado pela família “porque os meus pais dizem que é muito importante para o meu problema”. O apoio sentido por esta criança reflete-se no seu interesse pela escola e de acordo com Sousa (1998) “ Quando os pais se interessam mais pela escolaridade dos filhos, estes sentem-se mais motivados e desenvolvem atitudes mais positivas em relação à aprendizagem, o que potencializa o seu sucesso” (p.149). Para além

disso, denota-se que este último e a sua família têm um conhecimento mais profundo e objetivo desta problemática, pelo facto de ter compreendido, como afirma a mãe, que “o essencial é trabalhar com ele e dar-lhe apoio emocional”. O facto de o aluno B ter auto-perceções mais positivas leva-o a aceitar melhor algumas das atitudes menos corretas dos colegas e a gostar da companhia deles. Segundo Horton (2000), a importância da escolha da turma é fundamental, uma vez que nestas idades a relação com os pares torna-se primordial no desenvolvimento das competências interpessoais e isso pode-se verificar nas respostas dadas por estes dois alunos. O aluno B está incluído numa turma considerada como sendo uma das melhores, pelo que este evita tirar dúvidas, isto é, “ muitas vezes simplesmente não pedem ajuda porque não querem que os outros saibam que não compreendem” (Hennigh, 2003 p.64). O aluno A está incluído numa turma considerada mais problemática e refere que não tira dúvidas e que os colegas não ajudam para a sua concentração, demonstram uma atitude de gozo perante as suas dificuldades e questionam os professores pelo facto de ter uma avaliação diferente da deles, o que pode estar a dificultar o seu processo. Strecht (2002, 2008), Sampaio (1993,1998) e entre outros autores afirmam que a rejeição pode afetar o desenvolvimento do adolescente.

As duas encarregadas de educação estão de acordo quanto ao apoio fornecido pela escola, considerando-o reduzido e sendo da opinião que seria importante obterem mais apoio por parte da escola, do estado. Elas opinam que as escolas deveriam ter mais psicólogos para trabalharem com os seus filhos e segundo a mãe do aluno B para dar apoio também às famílias, dado que as vertentes emocionais e cognitivas estão interligadas dados estes que são corroborados por Shavwitz (2008). Os pais ao aplicarem algumas estratégias propostas pela escola poderão reforçar os sentimentos positivos dos seus filhos.

Podemos concluir que o aluno A parece apresentar uma autoestima académica baixa e que as dificuldades de aprendizagem foram e são pouco trabalhadas, o que se traduz em resultados escolares baixos e sem grandes perspetivas futuras. Tal como afirma Fonseca (2004), os jovens com dificuldades de aprendizagens podem tornar-se adultos desmotivados e apáticos, o que parece ser o caso deste jovem. A inexistência do apoio familiar aqui já referida contribui para reforçar os sentimentos de apatia e de desânimo. Já a autoestima do aluno B, sobretudo através do apoio familiar, parece ter sido trabalhada assim como as suas dificuldades de aprendizagem. Assim, surge aqui uma associação entre a atitude da família e a atividade do aluno. É neste sentido que Fonseca (2004) refere que o insucesso também se reflete na família, convertendo-se num sentimento de auto-desvalorização (aluno A), ou pelo contrário o sucesso se poderá converter em sentimento de auto-desvalorização (aluno B).

Tal como as encarregadas de educação, os psicólogos e os professores da Educação Especial consideram que o tempo disponibilizado para trabalhar com estas crianças é insuficiente. De facto, “estes alunos precisam de ser ensinados com métodos especiais e adequados” (Silva, 2007, p. 26) que não se consegue pôr em prática em “aulas/apoios” semanais de quarenta e cinco minutos e com mais do que um aluno, pois nem todos os alunos aprendem da mesma maneira e ao mesmo ritmo (Morais, 2003).

Os psicólogos e os professores de Educação Especial são de opinião que a formação dos professores do ensino regular é essencial, uma vez que a identificação precoce dos alunos com dislexia facilitaria o início de uma intervenção e permitiria atenuar as dificuldades que esta problemática acarreta. Efetivamente a plasticidade cerebral em crianças pequenas é maior sendo “mais maleáveis” para um redirecionamento dos circuitos neurais (Shaywitz, 2006). Caso a

identificação não aconteça precocemente, segundo esta autora, estes jovens devem receber auxílio assim que sejam identificados.

Para estes profissionais, vários fatores levam a que os professores em sala de aula não adotem as melhores estratégias/atividades para estes alunos, como por exemplo a falta de preparação dos docentes, a extensão dos programas e o número de alunos por turma. Este último aspeto também conduz a que o apoio seja esporádico, transformando esta ajuda num remendo temporário e pouco eficaz (Shaywitz, 2006). Os elementos da Educação Especial reconhecem que, apesar da grande maioria dos professores do ensino regular não terem formação na área da dislexia, eles apercebem-se de que há alunos com dificuldades graves ao nível da escrita e da leitura. Assinala-se contudo como aspeto positivo que, para estes jovens, alguns docentes, principalmente os de Português, procuram ajuda junto a esta equipa. Porém, na análise das entrevistas, também se verificou que nem todos os elementos que pertencem à Educação Especial, que têm como função trabalhar com crianças com NEE, apresentam formação específica. Dos três professores entrevistados, apenas um possui formação nesta área (professor A1) e pertence ao quadro de escola. O segundo professor (A2) pertence a um grupo disciplinar diferente e não tem experiência em educação especial. O professor entrevistado da escola B pertence a um grupo disciplinar diferente, tem, na área da dislexia, uma formação de cinquenta horas.

Observa-se aqui um não cumprimento do que é estabelecido no Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de julho, que estipula que o docente deve ter formação especializada, nomeadamente nas áreas da Educação Especial. Se o facto dos docentes do ensino regular não terem formação na área da dislexia condiciona a identificação e a intervenção destes discentes e conseqüentemente o seu

sucesso escolar, também o mesmo poderá acontecer com a falta de preparação dos professores da Educação Especial, dificultando ainda mais todo o processo.

De acordo com a maioria dos investigadores, a participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos é fundamental para a criança com dislexia alcançar mais rapidamente sucesso escolar (Hennigh, 2003). A ligação entre estes pais e os professores é essencial na prossecução do processo educativo, porque eles têm papéis que se complementam (Sousa, 1988). As encarregadas de educação dos alunos entrevistados admitiram não se deslocar muito à escola, apenas quando são chamadas. Contudo, a mãe do aluno A expressou, na sua entrevista, necessitar de apoio e informação por parte da escola, mais exatamente de um terapeuta da fala, de forma a melhorar a intervenção junto do seu filho.

CONCLUSÕES

A dislexia é uma dificuldade de processamento fonológico que afeta a leitura e não se restringe apenas à decodificação de signos gráficos. Esta dificuldade de aprendizagem requer um trabalho contínuo para um desenvolvimento gradual da capacidade de compreender e extrair o significado das palavras.

Durante muitos anos, os alunos com dislexia foram penalizados e até responsabilizados pelo seu insucesso no contexto escolar. No entanto, o avanço da investigação sobre a dislexia demonstrou que estas dificuldades de aprendizagem não resultam apenas da vontade do aluno ou do professor, mas envolvem grande complexidade, onde vários fatores podem interferir no processo de aprendizagem, tais como os problemas de relacionamento professor-aluno, as questões de metodologia de ensino e os conteúdos escolares (Jesus & Martins, 2000).

Sabe-se hoje, que a criança com dislexia é capaz de desenvolver as suas competências de aprendizagem como qualquer outro aluno, necessitando contudo de uma intervenção sistemática que desenvolva as suas capacidades e minimize as dificuldades permitindo desenvolver uma melhor compreensão e domínio da linguagem escrita. Alguns autores, como por exemplo Shaywitz (2008), referem que, apesar da criança com dislexia apresentar alterações do cérebro, a qualidade funcional do mesmo pode ser melhorada através de uma intervenção adequada.

A falta de uma intervenção pode também levar a criança a desenvolver problemas comportamentais como agressividade ou mesmo apatia, que são o reflexo de situações de frustração a que estes jovens se encontram submetidos sendo que o insucesso vai-se acumulando (Noronha & Noronha, 1998).

O presente estudo pretendeu, através da recolha de dados de natureza quantitativa e qualitativa com a aplicação de um questionário e sete entrevistas exploratórias a alunos e respetivos EE, psicólogos e professores de apoio, contribuir para a compreensão da dislexia no contexto escolar atual do 3º ciclo.

Partindo do objetivo principal desta investigação, procurou-se interpretar os resultados obtidos, contextualizando-os na revisão teórica efetuada, tendo emergido algumas conclusões pertinentes que importa destacar.

Assim, constatou-se que uma grande parte dos professores do ensino regular inquiridos revela algum conhecimento sobre a dislexia e reconhece que as crianças com dislexia apresentam algumas características particulares que lhes impedem a obtenção de resultados escolares satisfatórios. Verificou-se também que se alguns professores frequentam formação especializada neste domínio, uma grande parte não o faz, apesar do seu papel no processo de ensino-aprendizagem ser preponderante no sucesso escolar dos alunos.

É neste sentido que no final deste estudo se reforça que a formação dos professores deverá ser mais direcionada de modo a permitir-lhes a “aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança, e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração” (Correia, 2003, p. 161). Correia (2003) afirma ainda que as “interacções entre os professores da educação especial e professores do ensino regular são decisivas para o êxito da integração”(p. 164). Também Alarcão (2000) refere que o trabalho do professor deve ser realizado em equipa, com todos os elementos participativos deste processo.

Esta formação torna-se ainda mais premente pelo facto destas dificuldades de aprendizagem serem de natureza permanente e de uma intervenção precoce ser fundamental para reduzir os efeitos

nefastas que possam advir desta problemática (Fernández & Torres, 2001). Refira-se no entanto que, para a grande maioria dos investigadores, a intervenção, mesmo que tardia, é sempre profícua para o aluno.

Sabendo que o papel do professor é primordial na deteção e na intervenção de alunos com dislexia é portanto imprescindível que os professores que ainda estão em formação inicial e os que já se debatem com esta problemática recebam formação sobre esta problemática, de forma a que os alunos sejam sinalizados o mais cedo possível para se proceder a uma avaliação e pôr em prática uma pedagogia adequada e eficaz de intervenção pedagógica. A formação dos professores contribui para uma melhoria da qualidade das aprendizagens de todos os alunos, pelo que deveria ser um ponto fundamental do sistema educativo. Nesta intervenção, o trabalho articulado entre os professores do ensino regular, do apoio e a família da criança com dislexia é de importância vital para o sucesso escolar da criança.

O professor é a pessoa que mais oportunidades tem para observar o comportamento do aluno não só em situações de aprendizagem mas também na sua evolução (Fonseca, 2004). Também é necessário disponibilizar às escolas mais apoio técnico especializado a nível da psicologia, terapia da fala e educação especial para que estes técnicos possam auxiliar e trabalhar quer com os professores do ensino regular quer com os alunos e os seus EE. Dos resultados obtidos no presente estudo, constatou-se que os professores sentem de facto necessidade do apoio destes técnicos na procura de métodos e estratégias adequadas para estas crianças. Os dados parecem indiciar uma falta de articulação entre os professores, o que parece ser contrário à inclusão destes jovens com dislexia e às suas funções definidas no Despacho Conjunto 105/97 de 1 de julho. Neste contexto refira-se Morgado (2004) que afirma que o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e o

professor de educação especial é muito importante e benéfico para o desenvolvimento de um trabalho que permita o sucesso de todos os alunos, preconizando desta forma uma educação inclusiva.

Um aspeto legislativo importante, abordado no enquadramento teórico, diz respeito à avaliação de alunos pela CIF, permitindo ou não a inclusão do discente no Decreto-lei nº 3/2008. Alguns investigadores têm expressado uma opinião positiva relativamente à sua utilização, contudo outros consideram-na desadequada. Não podemos deixar de referir que os alunos que integram a escola do psicólogo da escola B para serem avaliados por referência à CIF têm de apresentar um relatório médico a confirmar que o aluno é disléxico, o que parece colocar em causa toda a perspetiva defendida aquando da Declaração de Salamanca, retornando-se a um modelo médico, em que se desvaloriza claramente o modelo psicopedagógico. Refira-se ainda que em parte significativa dos casos, o recurso a técnicas de Imagiologia não comprovaram a existência da dislexia, levantando-se a questão como é que o médico pode então fazer tal diagnóstico. A dificultar ainda o processo é a falta de possibilidades económicas de algumas famílias. Talvez a imposição do relatório médico não seja só um pedido exclusivo desta escola, o que poderia explicar a razão pela qual alguns docentes inquiridos referiram a existência de alunos com dislexia sem aulas de APA, não obstante a legislação não solicitar qualquer relatório médico.

Se, de acordo com a maioria dos autores (Fernández & Torres, 2001; Vinckenbosch & Eliez, 2004; Shaywitz, 2006; Teles, 2004; Antunes, 2009), esta problemática se baseia num défice fonológico, como pode o professor de ensino regular, num APA de quarenta e cinco minutos com um grupo de três a cinco alunos e com dificuldades diversas, trabalhar a dislexia para minimizar os seus efeitos nefastos?

O sucesso escolar das crianças com dislexia também depende do contexto familiar que envolve o aluno. O apoio parental é essencial para que a intervenção seja bem sucedida. A criança, através dos pais, recebe uma imagem relativamente à escola e à aprendizagem, que se for positiva, permitir-lhe-á sentir-se segura, confiante relativamente às suas capacidades e motivada para ultrapassar as suas dificuldades. Como se pôde verificar nos casos analisados neste trabalho, um dos alunos apresenta sucesso escolar e motivação para estudar, destacando-se ainda que recebe dos pais uma imagem positiva da escola e, que estes o apoiam e incentivam-no a acreditar nas suas capacidades e proporcionam-lhe apoio escolar. Em contrapartida, o outro aluno analisado tem maiores dificuldades escolares, sendo que o apoio dos pais parece muito reduzido, parecendo contribuir para a sua baixa motivação e desinteresse em superar as suas dificuldades.

Os resultados da análise das entrevistas e dos questionários possibilitaram constatar que a relação família-escola é valorizada, porém parece por vezes muito reduzida e limitada. Os professores referem que muitos encarregados de educação não acompanham os seus educandos na vida escolar e, por seu lado, os pais inquiridos, neste estudo, mencionam a falta de ajuda proporcionada pela escola, reconhecendo no entanto a falta de tempo para se deslocarem à escola. É então fundamental que a intervenção no contexto escolar passe também pela sensibilização de ambos (família e escola) para a importância e complementaridade de papéis que é benéfica para todos e de extrema importância para o aluno. Segundo Correia (2003) a família deverá participar nas decisões tomadas pela escola relativamente ao processo de aprendizagem do seu educando, uma vez que é um elemento crucial.

Segundo Rodrigues (2001), “a escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir” (p. 19). Assim, pode-se

concluir que a EI pretende dar respostas adequadas, equitativas a todos os alunos, promovendo o seu sucesso escolar.

Para que os princípios subjacentes às noções de “escola inclusiva”, de “educação para todos” e de “igualdade de oportunidades educativas”, sejam exequíveis é necessário proceder a algumas alterações na Educação Especial e que sejam tomadas algumas medidas, nomeadamente: a diminuição do número de alunos por turma, programas menos extensos e mais flexíveis, a redução do horário letivo dos professores com alunos com necessidades educativas especiais e a contratação de técnicos especializados (terapeutas da fala, mais psicólogos e mais professores da Educação Especial).

Tendo em conta a conjuntura atual, estas medidas tornam-se de difícil aplicação. No entanto, existem medidas mais realistas, como por exemplo a alteração da lei, mais exatamente a supressão do ponto 18.3 do Despacho normativo acima citado, a atribuição de mais horas de apoio aos alunos disléxicos com os professores da Educação Especial e de constituir grupos de APAs só com alunos disléxicos. Para além disso, a disponibilização de ações de formação adequadas às necessidades dos professores e dos encarregados de educação, para estes saberem como intervir face a algumas das situações com que têm de se confrontar, é outra medida que poderá fortemente contribuir para uma resposta escolar eficaz e promotora do processo de aprendizagem do aluno com dislexia.

Nesta fase final deste trabalho importa ainda referir que, no decorrer deste estudo, algumas limitações foram emergindo nas opções tomadas, para além das de ordem pessoal. Assim, a dificuldade geográfica, limitando os resultados estatísticos, e o facto da amostra de alunos com dislexia ser muito reduzida não permitem uma generalização das conclusões. Entendemos no entanto que este modesto trabalho, possibilita uma reflexão ponderada sobre a importância desta

problemática e das suas consequências bem como do papel primordial de todos os intervenientes neste processo.

Não é pretensão deste trabalho compreender todas as questões relacionadas com a dislexia, mas sim contribuir mais como um alerta para a necessidade imperiosa da participação de todos, incluindo a do aluno, na tentativa de, pelo menos, minimizar os efeitos nefastos. Porém, para o Ministério da Educação, as alterações necessárias para uma melhoria das aprendizagens dos alunos com dislexia poderão significar um custo adicional, mas essencial e benéfico para todos.

Reconhece-se ainda a necessidade de desenvolver outros estudos que permitam aprofundar esta realidade e ultrapassar as principais limitações apresentadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (1994). *O Trabalho de Projecto e a relação dos Alunos com a Matemática*. Lisboa: APM.
- Alarcão, Isabel (org.). (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: porto Editora.
- Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino/aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L. Almeida (Coord.), *Capacitar a Escola para o Sucesso* (pp. 59-110). N. N. Gaia: Edipsico.
- Alves, N.& Canário, R. (2004). A escola e a exclusão social: das promessas às incertezas. In *Revista Análise Social*. Vol.38. (169), pp.981-1010.Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt/>.
- American Psychiatric Association. (1994). *DSM IV: Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos. Da hiperactividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações de sono. As respostas que procura*. Lisboa: Verso da Kapa.
- Azevedo, S. (2004). *A violência nas escolas como resultado dos problemas de inadaptação social*. Tese de Doutoramento. Granada: Universidade de Granada.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bassalobre, J. (2006). As três dimensões da Inclusão. in *Educação em Revista*, nº 47, pp.293-297, de Junho de 2008. Consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Bénard da Costa, A.M. (1996). *A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática*. Inovação, vol,9, nº 1 e 2, pp.151-163.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. (2ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Bosse, M. (2004) *Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école*. Consultado em http://webu2.upmf-grenoble.fr/LPNC/ressources/marie_line_bosse/2004-SOLAL-CH10.pdf.

- Brazeau-Ward, L. (2003). *Quelle confusion ! Est-ce la dyslexie ou un trouble d'apprentissage*. In *Centre canadien de la dyslexie*. (CDC) Inc. Canada: Bibliothèque nationale.
- Cabrito, B. (2001). *Economia da educação*. pp. 60-78. Lisboa: FPCE-ul.
- Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalhais, L. & Silva, C. (2007). *Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso*. Consultado em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100003&lng=pt&nrm=iso.
- Carreiro, R. (2003). *A dislexia*. Consultado em http://www.psicologia.com.pt/artigo/ver_artigo.php?codigo=A0162.
- Cavalcante, R. (2000). *A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, na sala de aula em ensino regular: o papel do professor*. *Temas Sobre Desenvolvimento*, vol.9, nº59, p.31-35. São Paulo: Editora da USP.
- Chagas, A. (2002). *A adolescência – Um fenómeno contraditório*. Consultado em <http://www.revistapsicologia.com.br>.
- CIF (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde Organização Mundial da Saúde*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.
- Comissão Europeia. (2007). Programa para o « *Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades para Todos* ». Consultado em <http://www.igualdades2007.com.pt>
- Conselho Nacional de Educação. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Parecer nº 1/99. Lisboa: Ministério da educação.
- Correia, L. (2003). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, T. & Gonçalves, I. & Pile, M. (2003). *Insucesso Académico no IST*. Lisboa: GEP/IST. Consultado em http://gop.ist.utl.pt/files/comunica/Insucesso_Academico.pdf.
- Correia, L. M. (2007). *Porquê a CIF, se a investigação, os especialistas e os pais não aconselham*. Retirado em 2009, 23 de Junho de <http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=3606934^41B.5130EE4400144F16FAA>.

- Correia, L. (2008). *O elevado preço da falta de ajuda*. Consultado em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=4DBFF860D46414B7E04400144F16FAAE&channelid>.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In *Seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, A. & Leitão, F. & Morgado, J. Pinto, J. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. Lisboa: Ministério da educação.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa De Educação*, 15 (1), pp. 221-224. CIED- Universidade do Minho.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. Consultado em <http://www.uniric.org.pt>
- Deuschle, V. & Cechella, C. (2009). The deficit in phonological awareness and its relation with dyslexia: diagnosis and intervention. pp. 194-197. *Revista CEFAC*, V.11, Sup 12, 194-200. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/16-08.pdf>
- Dias, T. & Franco, J. (2000). *A pessoa Cega no processo histórico: Um breve percurso*. São Paulo. Consultado em Word Wide Web: <http://www.saci.org.br/>
- Dias, M. (1995), *Ver, não ver e conviver*. Lisboa: Secretaria Nacional de Reabilitação.
- Dumont, N. (2003). *La nouvelle revue de L'ais n° 21*. Paris. Consultado em <http://www.inrp.fr//vst/Periodiques/DetailPeriodique.php?revue=621>.
- Duque, C. (2006). *Desenvolvimento moral: Perspectiva de Kolberg*. Consultado em <http://www.vtaide.com/png/Kolberg.htm>,
- Durklein, E. (1978). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Abril Cultural.
- Eurydice (2007). Organização do sistema Educativo em Portugal. Consultado em <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0integral/pt>.
- Fernandes, H. (2008). *Dislexia - conceito, manifestações, possível génese*. Consultado em <http://apdis.no.sapo.pt/artigo2.pdf>-
- Fernández, P. & Torres, R. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

- Festas, M. & Martins, C. & Leitão, J. (2007). Avaliação da Compreensão Escrita e da Leitura de Palavras na PAL-PORT (Bateria de Avaliação Psicolinguística das Afasias e de outras Perturbações da Linguagem para a População Portuguesa). *Revista Educação: Temas e Problemas*, 4 (2) (2007) (nº especial sobre leitura). Coimbra: Coimbra Editora.
- Fijalkow, J. & Ragano, S. (2004). *Dyslexie: Le retour*. Consultado em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a16.pdf> .
- Frade, M^a & Rodrigues, D. (1998). As atitudes dos professores face à integração - sua relação com a adequação das escolas. In *Saber Educar*, n^o 3 . Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Fonseca, V. (1995). *Da Introdução às dificuldades de aprendizagem*. (2^a ed.), Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem- Abordagem Neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. (3^a ed.) Lisboa: Editorial Presença.
- Fontaine, A & Bessa, N. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: colecção: Práticas pedagógicas.
- Franco, V. & Riço, M. & Galésio, M. (2002). *Inclusão e construção de contextos inclusivos*. in Patricio, M. (org) *Globalização e Diversidade - A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, N. (2008). *La inclusión sócio-educativa: evaluación del proceso y de los alumnos*. In Ensaio:aval.pol.públ.Educ.vol.16 n^o 60. Rio de Janeiro. Consultado em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000300002.
- Germano, G. & Pinheiro, F. & Capellini, S. (2009). Desempenho de escolares com dislexia do desenvolvimento em tarefas fonológicas e silábicas. *Revista CEFAC*. 9 Abr-Jun; 11(2):213-220. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/16-08.pdf>.
- Geoffredo, V. (1992). Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. *Revista Integração*, n^o 4, p. 127-128. Brasília Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica.
- Ghiglione, R & Matalon B. (2001). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Glat, R. (1998). Inclusão total: mais uma utopia? *Revista Integração*. Ano 8. Nº 20, p. 26- 8. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica.
- Gomes, J. (1995). *Para a História da Educação Em Portugal*, Col. Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Hennigh, K. (2003). *Compreender a Dislexia – Um guia para pais e professores*. Tradução Pardal, Isabel. Coordenador Luís Miranda Correia. Col.: Educação e Diversidade. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Silabo, Lda.
- Horton, J. (2000). *Educação de alunos deficientes visuais em Escolas regulares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hout, A. & Estienne, F. (2001). *Les dyslexies. Décrire, évaluer, expliquer traiter*. Paris : Masson.
- Jesus, S. & Martins, H. (2000). *As práticas Educativas*. Consultado em http://scholar.google.pt/scholar?q=related:fkjNzHRVvhUJ:scholar.google.com/&hl=pt-PT&as_sdt=2000.
- Kappes, D. & Franzen, G.& Teixeira G. & Guimarães, V. (2008). *Dislexia*. Consultado em <http://www.profala.com/artdislexia18.htm>.
- La Taille, Y. (1997). O erro na perspectiva piagetiana. In. Aquino, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 25-44.
- Lemercier, P. (2006). *Les psychologues et la dyslexie*. Consultado em http://ecoles.ac-rouen.fr/circdarnetal/new_darn/ress/2006/dyslexie/psydyslexie/psy_dylexie.pdf.
- Leonova, T. (2008), Que savons-nous sur l'adaptation scolaire des élèves avec des troubles d'apprentissage? Le cas de la dyslexie développementale. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*. Université de Genève. Consultado em <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/m-a10/m-a10>.
- Lima, S. (2008). A escola e o aluno disléxico. *Revista Pesquisa educacional*. Ano1 Outubro 2008. Faculdade de Educação e Comunicação.
- Lima, R.; Salgado, C. & Ciasca, S. (2010). Associação da dislexia do desenvolvimento com comorbidade emocional: um estudo de caso. *Revista CEFAC*. Vol.13 nº4, pp.756-762.

- Lourenço, O. (2002). *Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra Almedina.
- Luckesi, C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mc Ananey, D (2007). O Contributo da CIF (versão para crianças e jovens) para a Educação Especial. Traduzido da versão original em inglês The contribution of ICF-CY to Special Needs Education, pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. In *Manual de Apoio à Prática* (2008). Coord. Filomena Pereira da Direcção-Geral de Inovação. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Melro, J. & César, M. (2006). *Escola inclusiva: Aquém ou além do pleonasma (educativo)?* In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1851-1876). Braga: Universidade do Minho.
- Miles, E. & Miles, T. (2004). *Dislexia – Perspectivas, evolución y controversias*. Sevilha: Editorial Trilhas.
- Morais, M. (1999). A modificabilidade cognitiva: Uma responsabilidade a assumir! In *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa*. Vila Nova de Gaia: edipsico.
- Morais, J.C.N (2003). *Despistar e intervir com crianças com perturbações específicas de linguagem nas escolas do ensino regular*. Lisboa: Ministério da Educação Básica.
- Morgado, J. (2003). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. & Silva, J. (1999). *Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas*, março, vol.17, nº 1 .Consultado em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci-arttex&pid>.
- Mousinho, R. (2004). *Dislexia e Inclusão: possibilidades de adaptações, metodologias e avaliativas*. In *Temas em inclusão. Saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Noronha, M. & Noronha, Z. (1998). *Sucesso escolar*. Col. Aula Prática. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Nunes, A. (2004 a). *Apoio educativo e Escola Inclusiva. As expectativas dos docentes do ensino regular e dos docentes dos apoios educativos: 1º ciclo do ensino básico.* (Tese de Mestrado, documento policopiado.) Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola-Família. Para uma escola culturalmente heterogénea.* Porto: Acime.
- OMS (2008). *Internacional Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* Consultado em [http:// search.who.int/search?ie=utf8&site=default_ collec tion&lr=lang_en&client= Who&proxystyles heet=Who&output= xml_ search=](http://search.who.int/search?ie=utf8&site=default_collection&lr=lang_en&client=Who&proxystylesheet=Who&output=xml_search=).
- Patrício, M. (1994). *Documentos da Reforma Educativa.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Papalia, D. & Old, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança.* (8ª ed.) Lisboa: McGraw-Hill.
- Parra, D. J. L. (2006) *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado de casos prácticos.* Málaga: Ediciones Aljibe.
- Peixoto, F. & Monteiro, V. (1999). *Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: O papel do estatuto do par e da mediação semiótica. Análise Psicológica, Vol 1.* Consultado em <http://www.scielo.oces.mctes.pt>.
- Pereira, R. (2009). *Dislexia e disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação.* Vol.1 Montijo: Humanity's friends Books, Lda.
- Perrenoud, P. (2002). *Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar : uma incapacidade mesclada de cansaço.* in Duarte, J.B. (dir.) *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos.* Lisboa : Edições Universitárias Lusófonas.
- Piaget, J. (1973). *Le jugement moral chez l'enfant.* Paris.Puf.
- Pinto, J. & Almeida, J.F. (1995). *A investigação nas ciências sociais.* (5ª ed.) Lisboa: Editorial Presença.
- Pinto, M. & Castro. (1994). *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem.* Porto: Porto Editora.
- Pires, A. (2008). *Avaliação de aprendizagens não formais e informais. Possibilidades e conflitualidades.* In Seminário pedagógico da Escola Superior de Educação. Consultado em www.iefp.pt/formação/formadores.
- Ponte, J. (2006). *O estudo de caso na Investigação em Educação Matemática.* Vol. 3, Lisboa: APM.

- Pumfrey, P. & Reason, R. (1991). *Specific Learning Difficulties (dyslexia)*. Nfer-Nelson Publishing: London.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.(2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5ª ed.) Lisboa: Gradiva.
- Rangel, A. (1994). *Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget, col. Horizontes Pedagógicos.
- Ramus, F. (2008). *Les troubles spécifiques de la lecture*. Laboratoire de Sciences Cognitives et Psychologiques. Ehess, cnrs; ens.
- Relatório do *Ministère de l'Éducation Nationale* (2000). *À propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Consultado em <http://www.Orthophonistes.fr/upload/rapporttringard.pdf>.
- Ribeiro, F. (2008). *A criança disléxica e a escola*. (Tese de Mestrado, documento policopiado.). Lisboa: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva – Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*. Vol.2. Porto: Porto Editora.
- Rijo, C.; Lourenço, M. & César, M. (2001).” *Do medo ao desafio: o privilégio de ter alunos diferentes*” Actas do Profmat 2001 (pp.233 a 237).Vila Real. PPM.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideais (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In Rodrigues, D (org.) *“Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”*, S. Paulo. Summus Editorial.
- Rodrigues, D & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal. Factos e opções. In *Revista Educación inclusiva*. vol. 3 nº 1.
- Rosário, P. & Almeida, L. (2005). *Leituras construtivistas da aprendizagem*. In Miranda, G. & Bahia, S. (org.), *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (pp.141-165). Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Rotta, N. (2006). *Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed.

- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Caminho.
- Sampaio, D. (1998). *Vivemos livres numa prisão*. Lisboa: Caminho.
- Santos, L. F. (1993). *O caso de uma educação desfundamentada*. Revista Portuguesa da Educação, n° 6 (1), 53-70. Braga: Universidade do Minho.
- Saraiva, A. (2007). *História Concisa de Portugal*. Col. Saber. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Selikowitz, M. (2001). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Silani, G.; Frith, U.; Demonet, J-F.; Fazio, F.; Perani, D.; Price, C.; Frith, C.D. & Paulesu, E. (2005). *Brain abnormalities underlying altered activation in dyslexia: a voxel based morphometry study*. Pp. 2453-2461.
- Silva, F. (2007). *Lado a lado. Experiências com a Dislexia*. Col. Educação de hoje. Lisboa: textos Editores.
- Simões, E. & Martins, M. (2009). *Desenvolvimento de um programa de intervenção com uma criança com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita*. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Simom, J. (1999). *A integração Escolar das crianças deficientes*. Lisboa: ASA.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a Dislexia. Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia*. Porto Editora.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (con)fundidas entre a escolar e a família: uma perspectiva para alunos com necessidades educativas*. Porto:Porto.
- Spear-Swerling, L. (2004). Um roteiro para a compreensão da deficiência de leitura e outros problemas de leitura: Origens, intervenção e prevenção. Em R. Ruddell & Unrau N. (Eds.), *Modelos teóricos e os processos de leitura*. Vol. 5. Newark, DE : Associação de Leitura Internacional.
- Sprenger-Charolles, L. (2003) Apprentissage de la lecture et dyslexie. *Revue Sciences humaines*. n° 134, janvier 2003, sous le titre « La dyslexie repensée » CNRS-Université René-Descartes.
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2006). *Lecture et dyslexie –Approche cognitive*. Paris: Durnod.

- Snowling, M. & Stackhouse, J. & al. (2004). *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional*. trad. Lopes, Magda. F. Porto Alegre: Artmed.
- Strecht, P. (2002). *Interiores/Uma ajuda aos pais sobre a Vida Emocional dos Filhos*. Lisboa: Assírio & Alvin.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta- Dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir? In *Revista Portuguesa de Clínica Geral*. Vol 20, nº 5 (pp. 713-730).
- Teles, P. (2009). *Dislexia: Práticas e Recursos. Diversidades*. Região Autónoma da Madeira, Secretaria Regional de Educação. Abril, Maio e Junho. Ano 4 - nº 12.
- Teodoro, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições, Lda.
- Torgesen, J. & Alexander, A. W. & Rashotte, C. A. & Voeller, K. & Conway, T. (2001). Intensive Remedial Instruction for Children with Severe Reading Disabilities: Immediate and Long-term Outcomes from Two Instructional Approaches. *Journal of Learning Disabilities* 34-58.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca*. Necessidades Educativas Especiais. Documento distribuído no nº 1 do vol.7 da revista INOVAÇÃO. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional.
- Unesco (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Porto: Edições ASA.
- Unesco (2000). *Declaração da Conferência de Dakar*. Paris.
- Vayer, P. & Rocin (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ventavoli, F. M. (2010). A informática auxiliando os disléxicos no ensino e aprendizagem. Consultado em <http://www.webartigos.com/articles/42222/1/A-INFORMA-TICA-AUXILIANDO-OS-DISLEXICOS-NO-ENSINO-E-APRENDIZAGEM/pagina1.html>.

- Vinckenbosch, E. & Eliez, S. (2004). L'IRM cérébrale : un outil pour la compréhension de la dyslexie de développement. *Une revue sélective, Enfance*. Vol. 56, p. 311-322. Paris: Presses Universitaires.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Zorzy, J. L. (2004). *Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita*. Consultado em <http://www.cefac.br/library/artigos/2405420cdd61d3c9ba0387897e1316>.

SITES CONSULTADOS:

- <http://www.eb23-julio-saul-dias.rcts.pt/text/dislexia.pdf>.
- <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601960C.htm>.
- <http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm2000/icm32/pais/index.htm>.
- <http://www.interdys.org/>.
- <http://www.medicoassistente.com/modules/smartsection/makepdf.php?itemid=169>.
- http://www.medsys.com.br/ultimas_not/noticias.php?cd_noticia=577.
- <http://www.ninds.nih.gov/disorders/dyslexia/dyslexia.htm>.
- <http://www.profala.com/artdislexia18.htm>.
- <http://www.ozida.gov.tr/ENG/?menu=related&sayfa=international>.
- http://www.sprc.pt/default.aspx?id_pagina=398

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Despacho n.º 105/97, de 30 de maio. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho 9590/99 de 14 de maio. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 13 224/2003, de 7 de julho. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho conjunto 36/SEAM/SERE/88 de 29 de julho. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 115-A/ 98. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 240/2001. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 75/2008. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho normativo n.º 19 de 2008. Lisboa: Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho normativo n.º 7/2011, de 5 de abril, Altera o Regulamento do Júri Nacional de Exames, o Regulamento dos Exames do Ensino Básico e o Regulamento dos Exames do Ensino Secundário, aprovados pelo despacho normativo n.º 19/2008, de 19 de março.

Lei n.º 47/73 de 12 de fevereiro. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86 de 14 outubro. Lei de base do sistema educativo. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei PL 94-142 de 1975 Lisboa: Ministério da Educação dos EUA.

Lei n.º 240/2001. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXOS

ANEXO 1

INQUÉRITO APLICADO AOS PROFESSORES

Inquérito: *A perspectiva dos professores do 3º ciclo sobre a dislexia*

O presente documento tem como único objectivo recolher informação sobre como os professores do Ensino Básico do 3º Ciclo trabalham com alunos disléxicos, de modo a identificar as dificuldades actuais e práticas educativas inclusivas.

Este estudo faz parte do Curso de Mestrado em Ciências da Educação e Formação da Universidade do Algarve.

A sua colaboração, através deste inquérito é imprescindível para o êxito deste trabalho.

O seu bom resultado vai depender da veracidade dos dados fornecidos e da resposta a todas as questões.

Desde já agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Assinale com uma cruz (X) a opção correcta.

1. **Género:** Feminino Masculino

2. **Tempo de serviço:** _____ anos

3-**Que disciplina(s) lecciona?** _____

4- **Que habilitações académicas possui:**

licenciatura mestrado outra qual? _____

5- **Até ao momento, recebeu alguma formação, na área de Educação Especial?**

sim não

5.1- **Recebeu alguma formação específica sobre a dislexia?**

sim não

5.2- **Se respondeu afirmativamente à questão anterior, indique**

na formação académica

numa acção de formação

pelo psicólogo da escola, quando nas suas turmas há alunos disléxicos

outra (por favor especifique) : _____

6- Considera que ter formação na área de Educação Especial é importante?

- sim não não sei

7- Lecciona ou já leccionou crianças com Dislexia?

- sim não

7.1- Se respondeu afirmativamente à questão anterior, indique se essas crianças recebem ou recebiam algum tipo de Apoio Educativo?

- sim não

7.1.1- Se respondeu afirmativamente, por favor, especifique.

8- Considera que a informação que recebe/ recebeu sobre o(s) seu(s) alunos com dislexia para trabalhar com ele(s) é:

- insuficiente razoável perfeitamente suficiente

9- Na sua escola, os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n° 3/2008 de 7 de Janeiro têm Apoio Pedagógico Acrescido (APA) juntamente com alunos não abrangidos por este Decreto-Lei?

- sim não

10- Na aula de APA, o grupo é constituído por:

- a) 1 - 3 alunos 3-5 alunos mais de 5 alunos
- b) alunos com as mesmas dificuldades alunos com dificuldades diferentes

11- Na sua escola, os alunos com dislexia têm APA's a

- Língua Portuguesa Matemática Línguas Estrangeiras
- a todas as disciplinas em que apresenta dificuldades

12- Já deu aulas de APA?

- sim não

12.1- Se respondeu afirmativamente à questão anterior, indique se quando lhe é atribuído o APA, é lhe também indicado:

- apenas que o aluno é disléxico e as medidas educativas a implementar (alíneas do Decreto-Lei nº 3/2008, de acordo com as características do aluno).
 as actividades a desenvolver.
 as estratégias a serem aplicadas.

12.2- O Professor de Apoio Educativo ajuda-o ou faculta-lhe algum material para trabalhar com alunos com dislexia?

- sim não

13- É de opinião que a escola com alunos disléxicos deveria ter um terapeuta da fala?

- sim não

13.1- Se respondeu afirmativamente, acha que a presença do terapeuta da fala seria para:

- trabalhar com os alunos independentemente dos APA´s.
 orientar/apoiar o professor do ensino regular.
 trabalhar com alunos no contexto dos APA´s.

14- Pensa que nas aulas de APA, com alunos disléxicos, deve-se privilegiar a:

- leitura. escrita. reexplicação/exercícios sobre a matéria dada nas aulas.
 outra (por favor, especifique) _____

15- Pensa que consegue reconhecer algumas características associadas à dislexia (antes do aluno ser identificado por um especialista)?

- sim não sei

em alguns casos

não

16 -Na sua opinião um aluno disléxico apresenta:

a) défice a nível cognitivo

capacidades cognitivas iguais ou acima da média

b) dificuldades na compreensão escrita

dificuldades na expressão escrita

c) muitos erros ortográficos

poucos erros ortográficos

erros em palavras específicas

d) lê bem

lê com alguma dificuldade

lê com muitas dificuldades

e) outra (Por favor especifique) _____

17- Os pais das crianças com dislexia com quem trabalha ou trabalhou participam na vida escolar do seu educando?

sim

não

17.1- Por favor, comente a sua escolha na pergunta 17.

Ficamos gratos pela sua participação neste estudo.

ANEXO 2

GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AOS ALUNOS

Guião de entrevista

- 1- Gostas de andar na escola? Porquê?
- 2- Tens já uma profissão que gostarias de ter?
- 3- Quais são os teus resultados escolares?
- 4- Estudas em casa? E, como estudas?
- 5- Quem te ajuda com os trabalhos de casa?
- 6- Gostas/ costumavas ler em casa?
- 7- Como foi feita a avaliação/diagnóstico?
- 8- Como te sentiste quando soubeste?
- 9- Alguém te explicou o que era a dislexia?
- 10- Os teus colegas sabem que és disléxico? Como te sentes sobre isso?
- 11- Tiveste, fora da escola, alguma ajuda, alguém que trabalhasse contigo por causa da dislexia?
E, na Escola?
- 12- Nas aulas regulares, achas que os professores te tratam de maneira diferente?
- 13- Nas aulas, gostas de ler em voz alta, de ir escrever ao quadro, de participar nas atividades da aula? (se sim de que forma?)
- 14- Como é que te parece mais fácil aprender? Achas que aprendes mais nas aulas expositivas, nas aulas práticas ou em trabalho de grupo? Por quê?
- 15- Consegues seguir com atenção as aulas e tirar dúvidas?
- 16- O que achas das aulas de apoio?

ANEXO 3

GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AOS PAIS

Guião para os pais

- 1- Que idade tinha o seu filho quando foi diagnosticada a dislexia?
- 2- Que sintomas/dificuldades apresentava antes de lhe ser feito o diagnóstico?
- 3- Como foi feita a avaliação/diagnóstico?
- 4- Qual foi a primeira reação dele ao saber que era disléxico? E a sua? Como se sentiu?
- 5- Alguma vez lhe explicaram o que era a dislexia? E ao seu filho? Quem lhe explicou?
- 6- Costuma ajudá-lo nos trabalhos de casa ou /e noutras atividades da escola? De que forma?
- 7- Neste momento, como pensa que o seu se sente relativamente à escola/aprendizagem? E relativamente a perspetivas futuras?
- 8- Ele seguiu ou segue algum tratamento específico para a dislexia (Por exemplo, teve sessões de terapia?).
- 9- Atualmente que apoio recebe o seu filho na escola? Qual é a sua opinião sobre o apoio que lhe é prestado na escola?
- 10- Na sua opinião, o que acha que a escola poderia /deveria fazer para ajudar o seu filho?
- 11- Pensa que a escola deveria ter terapeutas da fala para trabalhar/acompanhar o seu filho? Porquê?
- 12- É chamada muitas vezes para ir à escola? Se sim especifique (para falar com quem, etc).

ANEXO 4

GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AOS PSICÓLOGOS

Guião para o psicólogo

- 1- Há quanto tempo trabalha como psicólogo em escolas? E, nesta escola?
- 2- Quantas horas lhe são dadas para trabalhar com os alunos?
- 3- Em traços largos, em que consiste o seu trabalho, como psicólogo de uma escola.
- 3- Acha que o tempo que lhe é atribuído para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem é suficiente?
- 4- Sabe quantos alunos disléxicos há nesta escola? Quantos são do 3º ciclo?
- 5- Por que razão, este ano, e só a partir do segundo período, tem quarenta e cinco minutos só para trabalhar com alunos disléxicos? Nesse tempo, trabalha com quantos alunos?
- 6- O tempo é suficiente? Porquê?
- 7- Que atividades/ estratégias desenvolve com esses alunos?
- 8- Acha que os professores estão preparados para trabalhar com alunos disléxicos?
- 9- Que atividades /estratégias aconselharia aos professores para trabalhar com estes alunos?
- 10- Acha exequível os professores realizarem essas atividades tendo em atenção que estes alunos estão inseridos num grupo turma de pelo menos 18 a 20 alunos, da extensão dos programas a cumprir e dos problemas disciplinares existentes?
- 11- Os pais destes alunos costumam acompanhá-los?

ANEXO 5

GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AOS PROFESSORES DE
APOIO

Guião para o Professor de Apoio

- 1- Há quanto tempo trabalha como professor do Ensino Especial?
- 2- Recebeu formação na área da dislexia?
- 3- Em traços largos, em que consiste o seu trabalho, como professor do Ensino Especial nesta escola/agrupamento?
- 4- Acha que o tempo que lhe é atribuído para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem é suficiente?
- 5- Trabalha com alunos com dislexia e/ ou participa na sua referênciação?
- 6- Em que consiste o processo para a inclusão de um aluno com dislexia no Decreto-lei nº 3/2008? É complicado?
- 7- Sabe quantos alunos disléxicos há nesta escola? Quantos são do 3º ciclo?
- 8- Como é normalmente feito o diagnóstico da dislexia?
- 9- Pensa que os professores deviam receber alguma formação sobre a dislexia? Porquê?
- 10- Que atividades /estratégias aconselharia aos professores para trabalhar com estes alunos?
- 11- Que dificuldades enfrentam os professores no trabalho que desenvolvem na sua sala de aula relativamente a alunos com dislexia?
- 12- Como pensa que os pais destes alunos os podem ajudar em casa?
- 13- Os professores abordam-na relativamente a alunos com suspeita de dislexia?
- 14- Quais são os sinais que levam os professores a suspeitar que um aluno pode ter dislexia?

ANEXO 6

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Exmo. Sr. Encarregado de Educação do(a) aluno(a)

Eu, Martinha Ferreira, venho, por este meio, solicitar que autorize o seu educando
participar numa entrevista sobre a Dislexia que integra uma investigação que servirá de base à realização da
dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e Formação, que frequento, na Universidade do Algarve,
intitulada “A dislexia no terceiro ciclo”.

O estudo em causa pretende recolher informações sobre como os professores do Ensino Básico do 3º
Ciclo trabalham com alunos disléxicos e como os alunos disléxicos encaram a sua situação na escola, mais
exatamente nas aulas.

A participação nesta entrevista, aprovada pelo Ministério da Educação e registada sob o número
0094800001, do seu educando garante a confidencialidade da informação recolhida, não sendo nunca revelado
qualquer dado que possibilite a sua identificação.

Agradeço a colaboração de V. Ex.^a, solicito que assine a declaração que permite a participação do seu
educando neste trabalho de investigação.

Sem outro assunto de momento, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Martinha Ferreira

Cortar aqui -----

Declaro que autorizo o meu educando _____ a participar
na entrevista conduzida pela professora Martinha Ferreira, no âmbito da elaboração da sua
dissertação de Mestrado.

Assinatura do Encarregado de Educação.

ANEXO 7

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO ÀS ESCOLAS

ESCOLA EBI/JI DE

Exmo. Diretor

Assunto: Pedido de aplicação de inquéritos.

Eu, Martinha Vieira Ferreira, aluna do 2º ano do Curso de Mestrado em Ciências da Educação e Formação e Análise da Relação Educativa, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, vem, por este meio, solicitar a aplicação destes inquéritos na escola sede do agrupamento. O inquérito foi autorizado e aprovado pelo Ministério da Educação e encontra-se registado sob o número 0094800001.

Os inquéritos por questionário integram um estudo de investigação que tem como único objetivo recolher informações sobre como os professores do Ensino Básico do 3º Ciclo trabalham com alunos disléxicos, de modo a identificar as dificuldades atuais e as práticas educativas inclusivas.

Desde já agradeço toda a disponibilidade prestada.

Sem outro assunto de momento, subscrevo-me com os melhores cumprimentos

Faro, 4 de junho de 2010

Martinha Vieira Ferreira

ANEXO 8

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Entrevista do aluno A

1-Gostas de andar na escola? Porquê?

Não, não gosto da escola, porque não gosto de estudar e de algumas disciplinas. Para algumas disciplinas é preciso estudar muito e os testes são difíceis.

2-Tens já uma profissão que gostarias de ter?

Sim, eu gostaria de ser futebolista, mas é difícil porque é preciso ser muito bom. Também gostaria de ser jardineiro, eu trato do jardim da minha avó. Isso eu sei fazer e gosto! Não é preciso estudar muito para ter esta profissão.

3-Quais são os teus resultados escolares?

São mais ou menos, tenho duas negativas, uma a Francês e outra a CFQ, 4 a Educação Física e no resto tenho 3.

4-Estudas em casa? E, como estudas?

Não, não estudo em casa, porque é chato e não adianta. No dia a seguir, já não me lembro das coisas. Tenho de ajudar a minha mãe. Por vezes, tenho de fazer o jantar, porque ela vem muito tarde.

5-Quem te ajuda com os trabalhos de casa?

Quando era mais pequeno era a minha mãe, agora ninguém me ajuda.

6-Gostas/ costumavas ler em casa?

Às vezes, não gosto de ler. Algumas vezes leio bandas desenhadas e algumas legendas dos filmes, mas não consigo lê-las todas.

7-Como foi feita a avaliação/diagnóstico?

Não sei, quando era pequeno fui a um médico, não tenho certeza.

8-Como te sentiste quando soubeste?

Nada, não sabia o que era. Só sabia que era mais burro que os outros.

9-Alguém te explicou o que era a dislexia?

Sim, a minha mãe. Disse-me que eu tinha um problema e era por isso que eu escrevia mal e que não sabia ler. Depois, mais tarde foi uma professora de Português, que era a diretora de turma. Ela disse-me que eu ia ter aulas de apoios e eu disse-lhe que não precisava, porque não adiantava nada. Aí ela

disse-me que sim, que eu ia melhorar até porque era muito esperto e que eu precisava era de praticar muito. Sempre passei à rasca, mas... não sei. Bem, na realidade já reprovei dois anos.

10-Os teus colegas sabem que és disléxico? Como te sentes sobre isso?

Sim, agora já não me chateiam, eu expliquei o que tinha e pronto! Dantes, riam-se e faziam pouco da minha leitura. Alguns reclamavam pelo facto de eu ter negativa nos testes e depois tinha positiva no final do período e também dos meus testes serem mais fáceis. Já não ligo.

11-Tiveste, fora da escola, alguma ajuda, alguém que trabalhasse contigo por causa da dislexia? E, na Escola?

Sim, médicos. Davam-me imagens e eu tinha de descrever. Desde o final do segundo período do ano passado, o psicólogo da escola tem trabalhado comigo. Trabalhámos durante quarenta e cinco e é uma vez por semana. O chato é que tenho de faltar a uma aula de Estudo Acompanhado e nessa aula, não se trabalha muito.

12-Nas aulas regulares, achas que os professores te tratam de maneira diferente?

Acho que não. Acho que me tratam da mesma maneira que aos outros. É igual.

13-Nas aulas, gostas de ler em voz alta, de ir escrever ao quadro, de participar nas atividades da aula? (se sim de que forma?)

Não gosto de ler em voz alta, por vezes alguns colegas dizem baixinho as palavras e eu depois repito-as. As vezes é fixe, mas outras... não gosto porque estão a gozar e dizem que eu leio muito devagar. Quando sei as respostas, gosto de participar e de ir ao quadro. Também quando estou bem-disposto gosto de participar. As vezes, acordo maldisposto porque aborrece-me vir para as aulas ou porque zanguiei-me com o meu pai.

14-Como é que te parece mais fácil aprender. Achas que aprendes mais nas aulas expositivas, nas aulas práticas ou em trabalho de grupo? Por quê?

Eu compreendo melhor quando o professor explica e faz exercícios ao mesmo tempo. É mais fácil de perceber do que primeiro ouvir o professor e só depois fazer os exercícios. Quando vou fazê-los, já me esqueci da explicação.

15-Consegues seguir com atenção as aulas e tirar dúvidas?

Nem sempre consigo seguir as aulas com atenção, ponho-me a pensar noutras coisas. A turma não ajuda, eles portam-se mal, fazem muito barulho.

Normalmente percebo quase tudo, algumas coisas. Nunca tiro dúvidas, não me apetece. Depois posso pedir à professora de apoio para explicar.

16-O que achas das aulas de apoio?

As aulas de apoio são uma seca, não as queriam, se me deixassem escolher.

Entrevista da mãe do aluno A

1-Que idade tinha o seu filho quando foi diagnosticada a dislexia?

Ele tinha 13 anos, estava no 6º ano.

2-Que sintomas/dificuldades apresentava antes de lhe ser feito o diagnóstico?

Ele tinha problema em falar, falava muito mal, dizia as palavras de uma maneira esquisita. Ao escrever, dava muitos erros e tinha uma letra muito feia.

3-Como foi feita a avaliação/diagnóstico?

Foi a escola que me chamou e que me disse que ele deveria ser disléxico. Tive de o levar a um psicólogo para ter um relatório e entregá-lo na escola.

4-Qual foi a primeira reação dele ao saber que era disléxico? E a sua? Como se sentiu?

Para mim, foi quase um alívio, porque eu sabia que alguma coisa não estava bem com ele. Ele foi visto por vários médicos, mas diziam que ele apenas tinha dificuldades em aprender e mais nada. Ele ficou triste e um pouco feliz. Ele ficou feliz porque já percebia porque tinha aquelas dificuldades e percebeu, na altura, que não era burro. Também ficou triste porque percebeu que os problemas dele iam durar para sempre.

5-Alguma vez lhe explicaram o que era a dislexia? E ao seu filho? Quem lhe explicou?

A professora da escola, a do apoio. Explicou-me por alto, depois fui pesquisar e expliquei ao meu filho.

6-Costuma ajudá-lo nos trabalhos de casa ou /e noutras atividades da escola? De que forma?

É muito raro, não tenho tempo, a minha loja de animais ocupa-me muito tempo, até ao fim de semana tenho de ir trabalhar, claro que são menos horas, mas mesmo assim não tenho tempo. O pai não tem paciência, eles não se dão muito bem, fazem fâisca um com o outro.

7-Neste momento, como pensa que o seu filho se sente relativamente à escola/aprendizagem? E relativamente a perspetivas futuras?

Ele não gosta muito de estudar, ele gosta muito das aulas de Educação Física, são as preferidas. Ele gostaria de ser futebolista, mas acho que isso não vai acontecer. Ele também gostaria de ser jardineiro, ele é que trata do jardim da minha mãe e do nosso. Ele não é um bom aluno, também com o problema que tem.

8-Ele seguiu ou segue algum tratamento específico para a dislexia (Por exemplo, teve sessões de terapia?).

Não, nunca seguiu um tratamento específico para a dislexia, tem desde o ano passado um tempo com o psicólogo.

9-Atualmente que apoio recebe o seu filho na escola? Qual é a sua opinião sobre o apoio que lhe é prestado na escola?

Ele tem apoio a Português e a Matemática e tem também com o psicólogo da escola. Mas isso é pouco, o estado deveria dar mais ajuda. Bem, já é alguma coisa.

10-Na sua opinião, o que acha que a escola poderia /deveria fazer para ajudar o seu filho?

A escola deveria ter mais psicólogos, para detetar esses problemas, assim o meu filho não teria reprovado duas vezes. Esses psicólogos deveriam trabalhar mais tempo com eles. Eu sou ex-emigrante de França e tenho lá um sobrinho que tem o mesmo problema que o meu filho e lá a escola trata de tudo. Ele tem vários professores para trabalhar só com ele.

11- Pensa que a escola deveria ter terapeutas da fala para trabalhar/acompanhar o seu filho? Porquê?

Sim, acho que a escola deveria ter um terapeuta da fala. Assim, ele teria outra ajuda, seria mais prático, não era preciso levá-lo e era a escola a pagar.

12- É chamada muitas vezes para ir à escola? Se sim especifique (para falar com quem, etc.)

Não, não sou chamada muitas vezes, uma vez por ano para assinar o PEI e no final de cada período para receber o registo de avaliação. Também não vou à escola sem ser chamada porque não tenho tempo para isso e o meu marido não tem paciência nem entende o problema dele.

Entrevista do aluno B

1-Gostas de andar na escola? Porquê?

Sim, gosto muito, porque assim posso aprender matérias e estar com os meus colegas.

2-Tens já uma profissão que gostarias de ter?

Sim, gostaria de ser veterinário, gosto muito de animais.

3-Quais são os teus resultados escolares?

Não são muito bons, tenho resultados médios. Tenho três e quatros, mas tenho mais quatros do que três. Tenho quatro a Matemática e nas Ciências. A Português, que é o meu problema, tenho positiva. E a Educação Visual também tenho três. Nunca reprovei, ao contrário de alguns colegas da turma.

4-Estudas em casa? E, como estudas?

Sim, muito. Costumo estudar no meu quarto e na sala.

5-Quem te ajuda com os trabalhos de casa?

Quem me ajuda são os meus pais e também o meu irmão.

6-Gostas/ costumavas ler em casa?

Gosto de ler, leio às vezes, sobretudo porque os meus pais dizem que é muito importante para o meu problema.

7-Como foi feita a avaliação/diagnóstico?

Os meus professores diziam que alguma coisa não estava bem, porque eu tinha uma letra horrível, já está um pouco melhor, escrevia muito mal e eu lia com muitas dificuldades. Então fui à psicóloga da escola, que depois de alguns testes chamaram os meus pais e disseram que eu era disléxico.

8-Como te sentiste quando soubeste?

Senti-me normal, não sabia o que queria dizer ser disléxico. Agora já sei, os meus pais explicaram-me e sei que sou muito inteligente, mas com um cérebro um pouco coxo.

9-Alguém te explicou o que era a dislexia?

Logo no início, não sabia. Mas, agora já sei, os meus pais contaram-me e explicaram-me tudo. As coisas ficaram melhor.

10-Os teus colegas sabem que és disléxico? Como te sentes sobre isso?

Sinto-me diferente dos outros, sobretudo quando eles falam sobre a dislexia. Antes de saber, sentia-me diferente e triste, mas agora só me sinto diferente. Não ligo ao que dizem, mas também já quase que não gozem, porque perceberam que eu sei as coisas. A tristeza desapareceu, quase toda. Eu gostaria de ser como eles, mas não sou, nasci assim... Ser disléxico tem também coisas boas, os meus pais dizem que de certeza que vou conseguir a profissão que quero, porque sou muito inteligente, graças à dislexia.

11-Tiveste, fora da escola, alguma ajuda, alguém que trabalhasse contigo por causa da dislexia? E, na Escola?

Não. As pessoas que me ajudam são os meus pais, o meu irmão e os professores.

12-Nas aulas regulares, achas que os professores te tratam de maneira diferente?

Não, tratam-me da mesma maneira. Às vezes, dão-me mais tempo para fazer os testes.

13-Nas aulas, gostas de ler em voz alta, de ir escrever ao quadro, de participar nas atividades da aula? (se sim de que forma?)

Não gosto muito de ler, porque os meus colegas, por vezes, apesar de saberem dos meus problemas, riem-se de como leio algumas palavras. Gosto de ir ao quadro e de participar, sobretudo quando é para dizer só a resposta e que não é preciso escrevê-la. Gosto de ir ao quadro nas aulas de Matemática, eu sou dos melhores nesta disciplina.

14-Como é que te parece mais fácil aprender Achas que aprendes mais nas aulas expositivas, nas aulas práticas ou em trabalho de grupo? Por quê?

Gosto mais das aulas práticas, é mais fácil perceber quando se está a fazer o exercício e a seguir as explicações. Há professores que ficam um tempão a explicar e quando pedem para fazer o exercício, já me esqueci de algumas coisas e aí já é mais difícil. Gosto também de fazer trabalho de grupo, só preciso de dar as respostas e os outros é que escrevem.

15-Consegues seguir com atenção as aulas e tirar dúvidas?

Às vezes, se o professor não falar durante muito tempo. Por vezes, as aulas são chatas e muito compridas. Quando há alguma coisa que não percebo, peço ao professor para me explicar nas aulas de apoio. Na aula em si, não gosto muito de tirar as dúvidas, eu estou numa das melhores turmas da escola.

16-O que achas das aulas de apoio?

As aulas de apoio são boas, porque posso pedir a explicação da matéria que não percebi na aula. Só não gosto quando o professor me pede para ler, porque não tenho muita confiança nos outros colegas que estão ali. São de outras turmas.

Entrevista à mãe do aluno B

1-Que idade tinha o seu filho quando foi diagnosticada a dislexia?

O meu filho tinha 10 anos, quando lhe foi diagnosticado a dislexia.

2-Que sintomas/dificuldades apresentava antes de lhe ser feito o diagnóstico?

Ele não conseguia concentrar-se, lia muito mal e dava muitos erros.

3-Como foi feita a avaliação/diagnóstico?

Foi um professor que disse que ele poderia ser disléxico. Nós também víamos que algo não estava bem, ele era tão diferente do irmão, precisávamos trabalhar muito mais com ele. Depois de ir ao psicólogo, ficou certo de que ele tinha esse problema.

4-Qual foi a primeira reação dele ao saber que era disléxico? E a sua? Como se sentiu?

Não notei reação nenhuma nele. Já eu fiquei preocupada, mas depois vi que afinal havia uma explicação para o que estava a acontecer com ele.

5-Alguma vez lhe explicaram o que era a dislexia? E ao seu filho? Quem lhe explicou?

Não, ninguém me explicou. Mas, eu informei-me, pesquisei muito e depois expliquei ao meu filho.

6-Costuma ajudá-lo nos trabalhos de casa ou /e noutras atividades da escola? De que forma?

Sim, mas com muitas dificuldades, porque ele fica nervoso quando se vê com dificuldades. Também é difícil porque não sabemos muito bem qual é a melhor forma. Trabalhámos todos com ele e todos os dias, ele faz resumos e cópias da matéria e lê sempre duas páginas de um livro à escolha dele.

7-Neste momento, como pensa que o seu filho se sente relativamente à escola/aprendizagem? E relativamente a perspetivas futuras?

Neste momento, ele sente-se mais confiante e seguro dele. Ele percebeu de que pode conseguir o que quer se se esforçar. Ele tem superado algumas dificuldades e está convencido de que vai superá-las todas. É só uma questão de tempo e de trabalho.

8-Ele seguiu ou segue algum tratamento específico para a dislexia (Por exemplo, teve sessões de terapia?).

Não. Não posso pagar as sessões de terapia, são caras e têm de ser duas vezes por semana. Tenho outro filho e o dinheiro não dá para tudo. Mas, em casa todos trabalhámos com ele, cada um dá um pouco do seu tempo e as coisas vão funcionando. Pelo que pesquisei, o essencial é trabalhar com ele e dar-lhe apoio emocional e isso não se compra. A escola só dá um apoio muito reduzido.

9-Atualmente que apoio recebe o seu filho na escola? Qual é a sua opinião sobre o apoio que lhe é prestado na escola?

O apoio é muito reduzido, dois tempos por semana a Inglês e a Português. Eu recusei o de Matemática porque ele não tem problemas nesta disciplina e assim poderia ter apoio com a professora de apoio da escola para trabalhar mesmo a dislexia. Acho que é mais proveitoso para ele.

10- Na sua opinião, o que acha que a escola poderia /deveria fazer para ajudar o seu filho?

A escola deveria dar mais atenção a estas crianças e dedicar mais tempo, os pais não sabem muito bem trabalhar com eles. Os professores deveriam ter mais tempo para trabalhar as aprendizagens e os psicólogos também poderiam trabalhar com eles.

11- Pensa que a escola deveria ter terapeutas da fala para trabalhar/acompanhar o seu filho? Porquê?

Sim, seria muito importante. As famílias não têm possibilidades e disponibilidade para os filhos serem acompanhados por um terapeuta da fala. Assim, o terapeuta trabalharia com os nossos filhos e poderiam nos dar indicações para nós trabalharmos em casa com eles.

12- É chamada muitas vezes para ir à escola? Se sim especifique (para falar com quem, etc.)

Muitas vezes? Não. Sou chamada algumas vezes, quando é preciso decidir os apoios, assinar algum documento ou receber os registos de avaliação.

Entrevista ao psicólogo A

1-Há quanto tempo trabalha como psicólogo em escolas? E, nesta escola?

Exerço o trabalho de psicólogo em escolas há 6 anos. Nesta escola, exerço há 6 anos.

2- Em traços largos, em que consiste o seu trabalho, como psicólogo nesta escola.

Atualmente, estou a desempenhar as funções de psicólogo em dois agrupamentos e nos dois as minhas funções são essencialmente na vertente da área de Orientação Escolar e Profissional, juntos dos alunos do 9º ano de escolaridade e na vertente das minhas funções exercidas enquanto elemento do Departamento de Educação Especial, onde se procede ao acompanhamento e/ou observação e Avaliação Psicológica, de todos os alunos que dele necessitem.

3- Acha que o tempo que lhe é atribuído para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem é suficiente?

Não. A lista de alunos que nos é fornecida é muito grande e ainda há que cumprir outras funções que também são importantes. Outro aspeto é a semana ter que ser dividida igualmente pelos dois agrupamentos, o que dá um total de 9 escolas.

4-Sabe quantos alunos disléxicos há nesta escola? Quantos são do 3º ciclo?

Neste Agrupamento não sei, nesta escola do 2º e 3º ciclo, há 10, mas só três estão a frequentar o terceiro ciclo.

5 - Trabalha diretamente com os alunos disléxicos? Se sim, com que frequência?

Sim, trabalho com eles um tempo de 45 minutos, por semana.

6- O tempo é suficiente? Porquê?

Não, em 45 minutos semanais, não dá para fazer quase nada.

7-Que atividades/ estratégias desenvolve com esses alunos?

As atividades que eu desenvolvo com eles são a leitura e jogos para desenvolver a escrita.

8-Acha que os professores estão preparados para trabalhar com alunos disléxicos?

Acho que a maioria não está preparada, no entanto deveriam estar.

9- De que forma poderão os professores ajudar os alunos com dislexia nas suas salas de aulas?

Com turmas de 20 a 30 alunos é difícil, porque não permite fazer um trabalho individualizado, como estes alunos precisam.

10- Como pensa que os pais destes alunos os podem ajudar em casa?

Os pais devem motivá-los para a leitura, através da vertente lúdica.

11- Como é feito o diagnóstico dos alunos com dislexia?

Aqui na escola, primeiro faz-se a referenciação, depois reúne-se uma equipa multidisciplinar, constituída por um elemento da Direção Regional da Educação do Algarve, um professor da Educação Especial e pelo encarregado de educação. De seguida, faz-se uma avaliação por referência à CIF.

12- Os professores abordam-no relativamente a alunos com suspeita de dislexia?

Sim, alguns, sobretudo os de Português.

13- Quais são os sinais que levam os professores a suspeitar que um aluno pode ser disléxico?

Normalmente, os professores suspeitam quando a leitura é soletrada e os alunos escrevem com muitos erros.

14 – Pensa que os professores do ensino regular deveriam receber alguma formação sobre a dislexia? Porquê?

Sim, porque isso permitiria identificá-los cedo. Eles deveriam ser sinalizar no terceiro /quarto anos. Quanto mais cedo, melhor.

Entrevista ao psicólogo B

1-Há quanto tempo trabalha como psicólogo em escolas? E, nesta escola?

Exerço o trabalho de psicólogo em escolas há 8 anos. Nesta escola, Agrupamento Vertical de Escolas, exerço há 8 anos, mas também exerço noutra agrupamento. **2- Em traços largos, em que consiste o seu trabalho, como psicólogo nesta escola.**

Atualmente, estou a desempenhar as funções de psicólogo em dois agrupamentos e pertença a estruturas de apoio, Unidades de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência (Escola Básica 1 n° e na E.B. 2,3

Neste Agrupamento Vertical de Escolas, as minhas funções são essencialmente na vertente da área de Orientação Escolar e Profissional, juntos dos alunos do 9º ano de escolaridade e, na vertente das minhas funções exercidas, enquanto elemento do Departamento de Educação Especial, onde se procede ao acompanhamento e/ou observação e Avaliação Psicológica, de todos os alunos que dele necessitem.

Mas, o meu trabalho situa-se fundamentalmente ao nível do acompanhamento dos alunos, abrangidos pelo Decreto-ei n° 3/2008 de 7 de janeiro, proporcionando atividades de desenvolvimento de acordo com os seus Programas Educativos Individual.

3-Acha que o tempo que lhe é atribuído para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem é suficiente?

Não. A lista de alunos que nos é fornecida, ao Departamento de Educação Especial e depois ao psicólogo, é muito grande e ainda há que cumprir outras funções que também são importantes. Outro aspeto é a semana ter que ser dividida igualmente pelos dois agrupamentos.

4-Sabe quantos alunos disléxicos há nesta escola? Quantos são do 3º ciclo?

Neste Agrupamento Vertical de Escolas há cerca de 12 alunos. No 3º ciclo há um aluno.

5 - Trabalha diretamente com os alunos disléxicos? Se sim, com que frequência?

Dado o pouco tempo que temos, apenas faço a avaliação psicológica do aluno para averiguar a existência ou não de dislexia. Este ano letivo, avaleiei 5 alunos.

6- O tempo é suficiente? Porquê?

Não. (ver a questão nº 3)

7-Que atividades/ estratégias desenvolve com esses alunos?

As estratégias e atividades são fornecidas no Relatório de Avaliação Psicológica, aos professores e pais (encarregada de educação) – (educação psicomotora – esquema corporal, lateralidade, orientação espaço-temporal /treino perceptivo-motor / desenvolvimento psicolinguístico). Mas, eu não trabalho diretamente com os alunos, o trabalho é feito pela professora de Educação Especial.

8-Acha que os professores estão preparados para trabalhar com alunos disléxicos?

Acho que a maioria não está preparada, no entanto, procuram saber como se deve trabalhar com os alunos disléxicos e tentam.

9- De que forma poderão os professores ajudar os alunos com dislexia nas suas salas de aulas?

Seria importante, em contexto de sala de aula e ante as aprendizagens escolares, não avaliar negativamente os seus erros de leitura e escrita (sobretudo não lhes atribuir uma classificação), conceder-lhe mais tempo para a realização das provas e procurar avaliar, sempre que possível, os seus conhecimentos oralmente.

10- Como pensa que os pais destes alunos os podem ajudar em casa?

Os pais podem ajudar o jovem a aumentar a confiança em si mesmo e a sua autoestima, aceitá-lo tal como é e elogiá-lo. Fazer leitura de palavras, frases e texto, oral e silenciosamente. Fazer exercícios de cópia, ditado, redação e pequenos resumos. Todo este trabalho deve ser discutido e combinado com o professor, de modo a ser um trabalho em conjunto e coordenado.

11- Como é feito o diagnóstico dos alunos com dislexia?

Aqui na escola, tem sido feito pelo psicólogo, com a opinião/confirmação de um Médico Especialista (o que dificilmente acontece devido à questão económica dos pais) e por fim uma Avaliação Especializada por referência à CIF-CJ, para enquadramento ou não, no Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro.

12- Os professores abordam-no relativamente a alunos com suspeita de dislexia?

Sim, alguns e sendo o caso então, o aluno é encaminhado para o Departamento Educação Especial, que decidirá se há lugar a avaliação psicóloga.

13- Quais são os sinais que levam os professores a suspeitar que um aluno pode ser disléxico?

Entre diversos sinais, o maior é na vertente ortográfica: a troca sistemática de letras: **d** pelo **t**, **b** pelo **p**, **f** pelo **v** e a troca posicional de letras como **ar** que escreve “**ra**”, por exemplo. Sim, a leitura é um deles.

14- Pensa que os professores do ensino regular deveriam receber alguma formação sobre a dislexia? Porquê?

Sim, para detetá-los o mais cedo possível. Assim, poderão proporcionar um trabalho mais adaptado e começar a combater essas dificuldades logo, os resultados serão mais visíveis.

Professor de Apoio A1

1-Há quanto tempo trabalha como professor do Ensino Especial?

Trabalho como professor de há 5 anos.

2- Recebeu formação na área da dislexia?

Não, mas a minha especialização é na área da comunicação e da linguagem, o que me permitiu adquirir alguns conhecimentos sobre a dislexia.

3- Em traços largos, em que consiste o seu trabalho, como professor do Ensino Especial nesta escola/agrupamento?

O meu trabalho consiste em acompanhar e apoiar os alunos integrados no Decreto-lei 3/2008.

4- Acha que o tempo que lhe é atribuído para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem é suficiente?

Claro que não. Pelo contrário é muito pouco. No 1º ciclo trabalho 4 horas. Aqui, no 3º ciclo, quando dou apoio a alunos disléxicos é apenas 1h30 por semana e para um grupo. Cada grupo é constituído por dois alunos. Mas, é insuficiente, eles precisavam de mais tempo.

5- Trabalha com alunos com dislexia e/ ou participa na sua referenciação?

Sim, como já disse trabalho com alunos disléxicos. Participo também na referenciação dos alunos do 1º ciclo. Por vezes tenho a ajuda de documentos extra escola, por exemplo relatório médico, mas não é obrigatório. Para os alunos do terceiro ciclo é outra colega que trata disso, eu já não tenho mais horas.

6- Em que consiste o processo para a inclusão de um aluno com dislexia no Decreto-lei nº 3/2008? É complicado?

Primeiro é feita a referenciação, depois há uma reunião multidisciplinar e faz-se a avaliação a partir do CIF-CJ. A equipa é constituída pelo professor de Português, o encarregado de educação, o professor titular ou o diretor de turma e o professor da Educação Especial. O processo não é complicado, o que é difícil é reunir todos os documentos. Depois da avaliação por CIF-CJ, faz-se o roteiro e depois o PEI. É sempre em equipa. Na maioria das vezes, o encarregado de educação só vem no fim, para assinar os documentos, porque os horários nem sempre coincidem e a reunião é longa, por vezes, é necessário haver mais do que uma reunião.

7-Sabe quantos alunos disléxicos há nesta escola? Quantos são do 3º ciclo?

No agrupamento há seis alunos, mas só três é que frequentam o 3º ciclo

8- Como é normalmente feito o diagnóstico da dislexia?

Varia muito, o diagnóstico pode ser feito por um psicólogo exterior à escola ou pelo próprio psicólogo da escola.

9-Pensa que os professores deviam receber alguma formação sobre a dislexia? Porquê?

Sim, deviam todos ter alguma formação. Assim, eles teriam uma sensibilidade diferente, facilitaria a identificação e entenderiam melhor estas crianças. E, o trabalho com estas crianças seria mais proveitoso e seria mais fácil de combater as consequências negativas que daí advêm.

10- Que atividades /estratégias aconselharia aos professores para trabalhar com estes alunos?

É muito importante para estas crianças a realização de várias atividades, como por exemplo palavras cruzadas, a contagem de letras, de palavras, a sequência de números. No primeiro ciclo, é mais fácil o professor realizar estas atividades em português, há mais tempo. Mas, convém o professor saber a dificuldade do aluno. Há outras atividades, como por exemplo, palavras cruzadas com imagens, memorizar uma imagem e depois o aluno deverá descrevê-la, mas por escrito, a leitura, a

autocorreção. As atividades têm de variar consoante a altura do dia, se a criança está mais cansada ou não.

11-Que dificuldades enfrentam os professores no trabalho que desenvolvem na sua sala de aula relativamente a alunos com dislexia?

Muitas vezes, os professores não conseguem dar o apoio necessário, porque têm muitos alunos dentro da sala, não é fácil, hoje em dia, individualizar o ensino. Os alunos são muito conversadores e aproveitam-se logo quando o professor está a apoiar um aluno disléxico. Para além disso, os programas são muito extensos e o professor preocupa-se mais em cumpri-lo e, sobretudo, eles não estão preparados para trabalhar com eles.

12- Como pensa que os pais destes alunos os podem ajudar em casa?

Os pais podem aplicar as atividades que o psicólogo ou o professor indicar, pôr o filho a ler. Os pais devem estar atentos e eles também precisam de formação.

13-Os professores abordam-no relativamente a alunos com suspeita de dislexia?

Sim, as vezes, alguns procuram-me. Mas, são poucos.

14- Quais são os sinais que levam os professores a suspeitar que um aluno pode ter dislexia?

Normalmente são os erros ortográficos e a leitura. Algumas vezes, é o facto de os alunos recusarem-se a ler, alguns miúdos dizem mesmo que não sabem ler.

Professor de Apoio A 2

1-Há quanto tempo trabalha como professor do Ensino Especial?

Este é o primeiro ano que trabalho como professor do Ensino Especial.

2- Recebeu formação na área da dislexia?

Não, não tenho formação nenhuma. Eu apenas concorri e fui colocado aqui. No início foi muito complicado, mas depois de muito trabalho e de pesquisa, acho que consegui fazer um bom trabalho. Pelo menos dei o meu melhor.

3- Em traços largos, em que consiste o seu trabalho, como professor do Ensino Especial nesta escola/agrupamento?

O meu trabalho é apoiar os alunos o mais possível e os professores, que por vezes são um pouco complicados. Nalguns casos, tenho de estabelecer contactos com os encarregados de educação e também com a parte médica.

4- Acha que o tempo que lhe é atribuído para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem é suficiente?

Não, é totalmente insuficiente. Tenho apenas uma hora, isto é, 45 minutos semanais para trabalhar com eles individualmente e nem sempre tenho esse tempo. Nem sempre tenho esse tempo, porque posso ter já o meu horário completo, porque nessa semana há um feriado, uma reunião, ...

5- Trabalha com alunos com dislexia e/ ou participa na sua referenciação?

Não, nunca fiz a referenciação de alunos e trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem, mas nenhum deles é disléxico.

6- Em que consiste o processo para a inclusão de um aluno com dislexia no Decreto-lei nº 3/2008? É complicado?

Eu não sei bem, porque não fiz nenhum. Mas, acho que é fácil, o mais complicado, pelo que dizem as minhas colegas, é reunir a documentação.

7-Sabe quantos alunos disléxicos há nesta escola? Quantos são do 3º ciclo?

Acho que são 6, 3 do 2º ciclo e 3 do 3º, mas não tenho a certeza.

8- Como é normalmente feito o diagnóstico da dislexia?

Acho que trazem um relatório médico, depois há uma reunião com um elemento da direção Regional, com o professor de Português e um professor da Educação Especial. Nessa reunião também são analisados os cadernos do aluno.

9-Pensa que os professores devam receber alguma formação sobre a dislexia? Porquê?

Sim, porque não sabem identificar se um aluno é disléxico ou não. E, isso os ajudaria para trabalhar com os alunos, porque vê-se resultados melhores se começarmos a trabalhar logo com eles.

10- Que atividades /estratégias aconselharia aos professores para trabalhar com estes alunos?

Os professores deveriam fazer a correção ortográfica a nível da composição escrita. Assinalar também os erros.

11-Que dificuldades enfrentam os professores no trabalho que desenvolvem na sua sala de aula relativamente a alunos com dislexia?

Os professores têm dificuldades em entender a letra e em identificar se o aluno é ou não disléxico e não sabem trabalhar muito bem com eles, até porque as turmas são grandes.

12- Como pensa que os pais destes alunos os podem ajudar em casa?

Os pais deveriam obrigar os filhos a lerem, a fazerem cópias e corrigir os erros nos cadernos.

13-Os professores abordam-no relativamente a alunos com suspeita de dislexia?

Sim, alguns, sobretudo os professores de Português.

14- Quais são os sinais que levam os professores a suspeitar que um aluno pode ter dislexia?

São os erros ortográficos, a desorganização e os problemas de leitura.

Professor de Apoio B

1-Há quanto tempo trabalha como professor do Ensino Especial?

Trabalho há seis anos e foi sempre nesta escola. Quando acabei o meu curso de Português /francês, não consegui colocação aqui perto, então concorri para o Ensino Especial. Desde aí que estou aqui.

2- Recebeu formação na área da dislexia?

Sim, fiz uma formação de 50 horas e quem quisesse podia inscrever-se.

3- Em traços largos, em que consiste o seu trabalho, como professor do Ensino Especial nesta escola/agrupamento?

Este ano, eu trabalho com uma aluna cega, com quatro alunos com deficiência intelectual/mental e com nove disléxicos. Eu tenho de lhes dar apoio, eu tenho de acompanhar a aluna cega durante as aulas, isto é, eu sento-me ao lado dela e ajudo-a no que for preciso.

4- Acha que o tempo que lhe é atribuído para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem é suficiente?

O tempo? É muito insuficiente! Eu sou como os professores, levo trabalho para casa. Eu tenho de fazer as transcrições em Braille em casa. Quanto aos alunos disléxicos, só trabalho com eles um tempo de 45 minutos por semana. Eles precisam de muito mais tempo, deveria-se trabalhar com eles pelo menos dia sim, dia não para se obter sucesso.

5- Trabalha com alunos com dislexia e/ ou participa na sua referenciação?

Sim, como já o disse. Mas, não participo na referenciação, isso fica ao encargo de outra colega, porque eu já não tenho mais horas disponíveis no meu horário. Em anos anteriores, já o fiz, mas este ano, a aluna cega ocupa-me muitas horas. Alguns alunos já vêm referenciados, com relatórios médicos passados por especialistas exteriores à escola.

6- Em que consiste o processo para a inclusão de um aluno com dislexia no Decreto-lei nº 3/2008? É complicado?

Não, é muito simples. O problema é a documentação que é preciso reunir. Normalmente, o diretor de turma faz a referenciação (preenche um documento que apresenta os dados essenciais da aluna e as

dificultadas observadas), depois este é encaminhado para a Educação Especial que posteriormente faz a referenciação à CIF-CJ.

7-Sabe quantos alunos disléxicos há nesta escola? Quantos são do 3º ciclo?

Ao todo são 11 alunos no agrupamento, mas só um é que está integrado no 3º ciclo.

8- Como é normalmente feito o diagnóstico da dislexia?

O diagnóstico é feito pelo psicólogo da escola ou por um outro profissional exterior à escola.

9-Pensa que os professores deviam receber alguma formação sobre a dislexia? Porquê?

Sim, sobretudo os de português. Assim, a criança teria um acompanhamento mais eficaz, com melhores resultados, na sala de aula e nas aulas de APA. Ao ter, o professor compreende melhor esta problemática e tem noção de algumas estratégias são mais vantajosos para os alunos com dislexia. Se o professor tiver formação pode detetá-los mais rapidamente, mais cedo. É importante começar-se a trabalhar com eles o mais cedo possível, os efeitos negativos são mais suavizados.

10- Que atividades /estratégias aconselharia aos professores para trabalhar com estes alunos?

Os professores podem trabalhar a leitura a pares, a eco, ouvir o adulto a ler. O texto tem de ser lido sempre em primeiro pelo professor. O professor pode também jogos de discriminação fonética e exercícios específicos da escrita (completar, escrever palavras, escolher a palavra correta ou o som, ...)

11-Que dificuldades enfrentam os professores no trabalho que desenvolvem na sua sala de aula relativamente a alunos com dislexia?

O professor encontra muitas dificuldades, sobretudo se nunca teve formação. Se nunca a teve, não sabe quais são as melhores estratégias, como deve atuar perante o aluno.

12- Como pensa que os pais destes alunos os podem ajudar em casa?

Os pais devem continuar o trabalho que é feito na escola. Eles devem incentivar os filhos a lerem em voz alta e corrigi-los no momento certo.

13-Os professores abordam-no relativamente a alunos com suspeita de dislexia?

Sim, os professores de Português são os que mais se apercebem de que alguma coisa não está bem.

14- Quais são os sinais que levam os professores a suspeitar que um aluno pode ter dislexia?

Os indícios são normalmente os problemas da escrita e às vezes os de leitura.

ANEXO 9

QUESTÃO1 - A PREPARAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E SOBRE DISLEXIA QUE OS PROFESSORES TÊM PARA TRABALHAREM COM ALUNOS COM DISLEXIA VARIA EM FUNÇÃO DO TEMPO DE SERVIÇO OU DO DISTRITO?

Tabela 14-Tempo de serviço (Testes do Qui-quadrado)

	Valor	Gl	Sig.
Pearson Chi-Square	3,358	6	,763
Likelihood Ratio	3,641	6	,725
Linear-by-Linear Association	,244	1	,621
N of Valid Cases	148		

Tabela 15- Tempo serviço versus formação em educação especial

Tempo		Formação Ed. Esp.		Total Sim
		Sim	Não	
Até 5 anos	Freq.	2	18	20
	% Tempo service	10,0%	90,0%	100,0%
	% Formação	6,5%	15,4%	13,5%
	%do Total	1,4%	12,2%	13,5%
6-10	Freq.	3	14	17
	% Tempo service	17,6%	82,4%	100,0%
	% Formação	9,7%	12,0%	11,5%
	%do Total	2,0%	9,5%	11,5%
11-15	Freq.	8	25	33
	% Tempo service	24,2%	75,8%	100,0%
	% Formação	25,8%	21,4%	22,3%
	%do Total	5,4%	16,9%	22,3%
16-20	Freq.	8	21	29
	% Tempo service	27,6%	72,4%	100,0%
	% Formação	25,8%	17,9%	19,6%
	%do Total	5,4%	14,2%	19,6%
21-25	Freq.	6	18	24
	% Tempo service	25,0%	75,0%	100,0%
	% Formação	19,4%	15,4%	16,2%
	%do Total	4,1%	12,2%	16,2%
26-30	Freq.	3	13	16
	% Tempo service	18,8%	81,3%	100,0%
	% Formação	9,7%	11,1%	10,8%
	%do Total	2,0%	8,8%	10,8%
> 30 anos	Freq.	1	8	9
	% Tempo service	11,1%	88,9%	100,0%
	% Formação	3,2%	6,8%	6,1%
	%do Total	,7%	5,4%	6,1%
Total	Freq.	31	117	148
	% Tempo service	20,9%	79,1%	100,0%
	% Formação	100,0%	100,0%	100,0%
	%do Total	20,9%	79,1%	100,0%

Tabela 16- Distrito (Testes do Qui-quadrado)

	Valor	Gl	Sig.
Pearson Chi-Square	1,033	4	,905
Likelihood Ratio	1,029	4	,905
Linear-by-Linear Association	,090	1	,764
N of Valid Cases	150		

Tabela 17- Distrito versus formação em educação especial

Distrito		Formação Ed. Esp		Total Sim
		Sim	Não	
Beja	Freq.	6	24	30
	% Distrito	20,0%	80,0%	100,0%
	% Formação	18,8%	20,3%	20,0%
	% do Total	4,0%	16,0%	20,0%
Braga	Freq.	7	23	30
	% Distrito	23,3%	76,7%	100,0%
	% Formação	21,9%	19,5%	20,0%
	% do Total	4,7%	15,3%	20,0%
Faro	Freq.	5	25	30
	% Distrito	16,7%	83,3%	100,0%
	% Formação	15,6%	21,2%	20,0%
	% do Total	3,3%	16,7%	20,0%
Lisboa	Freq.	6	24	30
	% Distrito	20,0%	80,0%	100,0%
	% Formação	18,8%	20,3%	20,0%
	% do Total	4,0%	16,0%	20,0%
Viseu	Freq.	8	22	30
	% Distrito	26,7%	73,3%	100,0%
	% Formação	25,0%	18,6%	20,0%
	% do Total	5,3%	14,7%	20,0%
Total	Freq.	32	118	150
	% Distrito	21,3%	78,7%	100,0%
	% Formação	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	21,3%	78,7%	100,0%

Tabela 18- Tempo de serviço (Testes do Qui-quadrado)

	Valor	Gl	Sig.
Pearson Chi-Square	3,359	6	,763
Likelihood Ratio	4,144	6	,657
Linear-by-Linear Association	1,580	1	,209
N of Valid Cases	148		

Tabela 19- Tempo de serviço versus formação específica

		Formação específica		Total
		Sim	Não	
Até 5 anos	Freq.	1	19	20
	% Tempo service	5,0%	95,0%	100,0%
	% Formação Esp.	3,6%	15,8%	13,5%
	%do Total	,7%	12,8%	13,5%
6-10	Freq.	3	14	17
	% Tempo service	17,6%	82,4%	100,0%
	% Formação Esp.	10,7%	11,7%	11,5%
	%do Total	2,0%	9,5%	11,5%
11-15	Freq.	7	26	33
	% Tempo service	21,2%	78,8%	100,0%
	% Formação Esp.	25,0%	21,7%	22,3%
	%do Total	4,7%	17,6%	22,3%
16-20	Freq.	6	23	29
	% Tempo service	20,7%	79,3%	100,0%
	% Formação Esp.	21,4%	19,2%	19,6%
	%do Total	4,1%	15,5%	19,6%
21-25	Freq.	6	18	24
	% Tempo service	25,0%	75,0%	100,0%
	% Formação Esp.	21,4%	15,0%	16,2%
	%do Total	4,1%	12,2%	16,2%
26-30	Freq.	3	13	16
	% Tempo service	18,8%	81,3%	100,0%
	% Formação Esp.	10,7%	10,8%	10,8%
	%do Total	2,0%	8,8%	10,8%
> 30 anos	Freq.	2	7	9
	% Tempo service	22,2%	77,8%	100,0%
	% Formação Esp.	7,1%	5,8%	6,1%
	%do Total	1,4%	4,7%	6,1%
Total	Freq.	28	120	148
	% Tempo service	18,9%	81,1%	100,0%
	% Formação Esp.	100,0%	100,0%	100,0%
	%do Total	18,9%	81,1%	100,0%

Tabela 20 – Distrito/Formação (Testes do Qui-quadrado)

	Valor	Gl	Sig.
Pearson Chi-Square	2,020	4	,732
Likelihood Ratio	2,232	4	,693
Linear-by-Linear Association	,041	1	,839
N of Valid Cases	150		

Tabela 21 – Distrito versus formação específica

Distrito		Formação específica		
		Sim	Não	Total
Beja	Freq.	6	24	30
	% Distrito	20,0%	80,0%	100,0%
	% Formação Esp.	21,4%	19,7%	20,0%
	%do Total	4,0%	16,0%	20,0%
Braga	Freq.	6	24	30
	% Distrito	20,0%	80,0%	100,0%
	% Formação Esp.	21,4%	19,7%	20,0%
	%do Total	4,0%	16,0%	20,0%
Faro	Freq.	6	24	30
	% Distrito	20,0%	80,0%	100,0%
	% Formação Esp.	21,4%	19,7%	20,0%
	%do Total	4,0%	16,0%	20,0%
Lisboa	Freq.	3	27	30
	% Distrito	10,0%	90,0%	100,0%
	% Formação Esp.	10,7%	22,1%	20,0%
	%do Total	2,0%	18,0%	20,0%
Viseu	Freq.	7	23	30
	% Distrito	23,3%	76,7%	100,0%
	% Formação Esp.	25,0%	18,9%	20,0%
	%do Total	4,7%	15,3%	20,0%
Total	Freq.	28	122	150
	% Distrito	18,7%	81,3%	100,0%
	% Formação Esp.	100,0%	100,0%	100,0%
	%do Total	18,7%	81,3%	100,0%

ANEXO 10

QUESTÃO 2 - A CONSIDERAÇÃO SOBRE O GRAU DE IMPORTÂNCIA DA INFORMAÇÃO QUE OS PROFESSORES RECEBERAM SOBRE OS ALUNOS COM DISLEXIA VARIA EM FUNÇÃO DO TEMPO DE SERVIÇO OU DO DISTRITO?

Tabela 22– Tempo de serviço (Teste de Kruskal-Wallis)

Recebe informações	
Chi-Square	4,528
Df	6
Asymp. Sig.	,606

Tabela 23 –Tempo de serviço (Estatísticas descritivas)

Tempo service	N	Média das ordens
Até 5 anos	20	65,05
6-10	17	77,32
11-15	32	70,38
16-20	29	71,98
21-25	24	85,63
26-30	16	76,34
> 30 anos	9	71,83
Total	14	
	7	

Tabela 24 – Distrito (Teste de Kruskal-Wallis)

Recebe informações	
Chi-Square	1,273
Df	4
Asymp. Sig.	,866

Tabela 25– Distrito (Estatísticas descritivas)

Distrito	N	Média das ordens
Beja	29	73,29
Braga	30	73,17
Faro	30	70,80
Lisboa	30	79,60
Viseu	30	78,08
Total	149	

ANEXO 11

QUESTÃO 3 – A PROPORÇÃO DE PROFESSORES QUE JÁ DEU AULAS DE APOIO PEDAGÓGICO ACRESCIDO VARIA EM FUNÇÃO DO TEMPO DE SERVIÇO OU DO DISTRITO?

Tabela 26 – Tempo de serviço/APA (Testes do Qui-quadrado)

	Valor	Gl	Sig.
Pearson Chi-Square	16,472	6	,011
Likelihood Ratio	17,060	6	,009
Linear-by-Linear Association	2,095	1	,148
N of Valid Cases	147		

Tabela 27 – Tempo de serviço versus já deu APA

Tmp. Sev		Já deu APA		Total Sim
		Sim	Não	
Até 5 anos	Freq.	8	12	20
	% Tempo serviço	40,0%	60,0%	100,0%
	% APA	10,3%	17,4%	13,6%
	%do Total	5,4%	8,2%	13,6%
	Resíduos ajustados	-1,3	1,3	
6-10	Freq.	10	7	17
	% Tempo service	58,8%	41,2%	100,0%
	% APA	12,8%	10,1%	11,6%
	%do Total	6,8%	4,8%	11,6%
	Resíduos ajustados	,5	-,5	
11-15	Freq.	21	12	33
	% Tempo service	63,6%	36,4%	100,0%
	% APA	26,9%	17,4%	22,4%
	%do Total	14,3%	8,2%	22,4%
	Resíduos ajustados	1,4	-1,4	
16-20	Freq.	22	7	29
	% Tempo service	75,9%	24,1%	100,0%
	% APA	28,2%	10,1%	19,7%
	%do Total	15,0%	4,8%	19,7%
	Resíduos ajustados	2,7	-2,7	
21-25	Freq.	10	13	23
	% Tempo service	43,5%	56,5%	100,0%
	% APA	12,8%	18,8%	15,6%
	%do Total	6,8%	8,8%	15,6%
	Resíduos ajustados	-1,0	1,0	
26-30	Freq.	5	11	16
	% Tempo service	31,3%	68,8%	100,0%
	% APA	6,4%	15,9%	10,9%
	%do Total	3,4%	7,5%	10,9%
	Resíduos ajustados	-1,9	1,9	
> 30 anos	Freq.	2	7	9
	% Tempo service	22,2%	77,8%	100,0%
	% APA	2,6%	10,1%	6,1%
	%do Total	1,4%	4,8%	6,1%
	Resíduos ajustados	-1,9	1,9	
Total	Freq.	78	69	147
	% Tempo service	53,1%	46,9%	100,0%
	% APA	100,0%	100,0%	100,0%
	%do Total	53,1%	46,9%	100,0%
	Resíduos ajustados			

Tabela 28 – Distrito/APA (Testes do Qui-quadrado)

	Valor	Gl	Sig.
Pearson Chi-Square	1,765	4	,779
Likelihood Ratio	1,781	4	,776
Linear-by-Linear Association	,594	1	,441
N of Valid Cases	149		

Tabela 29 – Distrito versus já deu APA

		Já deu APA		Total
		Sim	Não	
Beja	Freq.	16	14	30
	% Distrito	53,3%	46,7%	100,0%
	% APA	20,0%	20,3%	20,1%
	%do	10,7%	9,4%	20,1%
	Total			
Braga	Freq.	19	11	30
	% Distrito	63,3%	36,7%	100,0%
	% APA	23,8%	15,9%	20,1%
	%do	12,8%	7,4%	20,1%
	Total			
Faro	Freq.	16	14	30
	% Distrito	53,3%	46,7%	100,0%
	% APA	20,0%	20,3%	20,1%
	%do	10,7%	9,4%	20,1%
	Total			
Lisboa	Freq.	14	16	30
	% Distrito	46,7%	53,3%	100,0%
	% APA	17,5%	23,2%	20,1%
	%do	9,4%	10,7%	20,1%
	Total			
Viseu	Freq.	15	14	29
	% Distrito	51,7%	48,3%	100,0%
	% APA	18,8%	20,3%	19,5%
	%do	10,1%	9,4%	19,5%
	Total			
Total	Freq.	80	69	149
	% Distrito	53,7%	46,3%	100,0%
	% APA	100,0%	100,0%	100,0%
	%do	53,7%	46,3%	100,0%
	Total			

ANEXO 12

QUESTÃO 4 - OS APOIOS EDUCATIVOS DADOS ÀS CRIANÇAS
COM DISLEXIA VARIAM EM FUNÇÃO DO DISTRITO?

Tabela 30– Distrito/AE Testes do Qui-quadrado

	Valor	Gl	Sig.
Pearson Chi-Square	1,641	4	,801
Likelihood Ratio	1,631	4	,803
Linear-by-Linear Association	1,331	1	,249
N of Valid Cases	125		

Tabela 31 – Distrito versus Apoios Educativos

Distrito		Recebem apoio educativo		Total
		Sim	Não	
Beja	Freq.	15	5	20
	% Distrito	75,0%	25,0%	100,0%
	% Recebem apoio...	15,3%	18,5%	16,0%
	% do Total	12,0%	4,0%	16,0%
Braga	Freq.	17	7	24
	% Distrito	70,8%	29,2%	100,0%
	% Recebem apoio...	17,3%	25,9%	19,2%
	% do Total	13,6%	5,6%	19,2%
Faro	Freq.	23	6	29
	% Distrito	79,3%	20,7%	100,0%
	% Recebem apoio...	23,5%	22,2%	23,2%
	% do Total	18,4%	4,8%	23,2%
Lisboa	Freq.	21	5	26
	% Distrito	80,8%	19,2%	100,0%
	% Recebem apoio...	21,4%	18,5%	20,8%
	% do Total	16,8%	4,0%	20,8%
Viseu	Freq.	22	4	26
	% Distrito	84,6%	15,4%	100,0%
	% Recebem apoio...	22,4%	14,8%	20,8%
	% do Total	17,6%	3,2%	20,8%
Total	Freq.	98	27	125
	% Distrito	78,4%	21,6%	100,0%
	% Recebem apoio...	100,0%	100,0%	100,0%
	% do Total	78,4%	21,6%	100,0%

ANEXO 13

QUESTÃO 5 – SEGUNDO OS PROFESSORES, A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS DE ALUNOS COM DISLEXIA NA VIDA ESCOLAR DO EDUCANDO VARIA EM FUNÇÃO DO DISTRITO?

Tabela 32 – Participação dos pais (Testes do Qui-quadrado)

	Valor	Gl	Sig.
Pearson Chi-Square	18,056	4	,001
Likelihood Ratio	18,956	4	,001
Linear-by-Linear Association	15,068	1	,000
N of Valid Cases	150		

Tabela 33 – Distrito versus participação dos pais

		Participação		Total
		Sim	Não	
Beja	Freq.	6	24	30
	% Distrito	20,0%	80,0%	100,0%
	% Participação...	7,7%	33,3%	20,0%
	%do Total	4,0%	16,0%	20,0%
	Resíduos ajustados	-3,9	3,9	
Braga	Freq.	15	15	30
	% Distrito	50,0%	50,0%	100,0%
	% Participação...	19,2%	20,8%	20,0%
	%do Total	10,0%	10,0%	20,0%
	Resíduos ajustados	-,2	,2	
Faro	Freq.	17	13	30
	% Distrito	56,7%	43,3%	100,0%
	% Participação...	21,8%	18,1%	20,0%
	%do Total	11,3%	8,7%	20,0%
	Resíduos ajustados	,6	-,6	
Lisboa	Freq.	19	11	30
	% Distrito	63,3%	36,7%	100,0%
	% Participação...	24,4%	15,3%	20,0%
	%do Total	12,7%	7,3%	20,0%
	Resíduos ajustados	1,4	-1,4	
Viseu	Freq.	21	9	30
	% Distrito	70,0%	30,0%	100,0%
	% Participação...	26,9%	12,5%	20,0%
	%do Total	14,0%	6,0%	20,0%
	Resíduos ajustados	2,2	-2,2	
Total	Freq.	78	72	150
	% Distrito	52,0%	48,0%	100,0%
	% Participação...	100,0%	100,0%	100,0%
	%do Total	52,0%	48,0%	100,0%

