
[Dificuldades de Aprendizagem Específicas]

Respostas educativas diferenciadas

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

Especialização em Educação Especial

Por: **Dulce Maria Pereira Simões**

Porto, 2014

RESUMO

Este estudo reporta-se a uma investigação realizada no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, no domínio específico da Educação Especial, que envolveu escolas básicas do primeiro e segundo ciclo de dois agrupamentos de escolas da rede pública de ensino, em Portugal.

Analisaram-se múltiplas variáveis envolvidas no sistema de apoio educativo a alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, a partir das quais se teceu um conjunto de considerações que pretenderam, de algum modo, contribuir para uma melhor compreensão da problemática em epígrafe.

A complexidade dos transtornos inerentes à problemática estudada impõe um desafio que abrange primeiramente o próprio sujeito afetado por essa disfunção, mas também pais, professores e o próprio sistema educativo.

Pretendendo perceber quais os recursos que as escolas possuem e como se organizam para responder às necessidades educativas destas crianças, foram inquiridos professores de educação especial e do ensino regular ligados direta ou indiretamente a estes alunos.

Este estudo, naturalmente assente numa sólida revisão da literatura, embora não possibilite generalizações, permitiu que compreendêssemos, quanto ao apoio específico de alunos com DAE, que as maiores dificuldades com que se debatem as nossas escolas se prendem com aspetos organizativos, especificamente tamanho e heterogeneidade das turmas, e formativos dos professores, particularmente na área das DAE, e sobretudo com a falta de recursos humanos especializados, de que as escolas carecem para responder às necessidades educativas e, fundamentalmente, reeducativas destes alunos.

Palavras-chave: problemas de aprendizagem; dislexia; necessidades educativas especiais; respostas educativas

ABSTRACT

This work is included in an investigation on a thesis to achieve a Master in Sciences of Education and in the specific theme of Special Education; it is related to an investigation which included two clusters of portuguese public schools and the first and second cycles of teaching (the first cycle composed of 4 school years and the second one, of 2 school years).

We analyzed a range of multiple values in the system of educational support to pupils with specific apprenticeship difficulties, in order to establish a range of postulates for a better understanding of the subject.

The complexity of these disorders sets a challenge that covers, primarily the individual affected by this disorder as well as parents, teachers and the educational system itself.

Trying to understand what kind of resources are at the disposal of schools and how they are organized in order to answer the educational needs of these children, we inquired teachers of special education and regular teaching, linked – directly or indirectly – to these pupils.

Although this study (based in a solid review of the literature on this subject) do not allows any generalization, it admitted, however, our assumption that the biggest difficulties in our schools struggle (in relation with pupils with specific learning difficulties), are related with organizational problems (notoriously, dimension and heterogeneity of school classes) and formative problems with teachers (specifically, in the field of specific learning difficulties) and, most of all, problems of lack of skilled human resources that schools need to better respond to these educational and re-educational needs of these pupils.

Key words: apprenticeship problems; dyslexia; special educational needs; educational responses

DEDICATÓRIA

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

A todos os que fazem parte da minha vida, mas a “esses” particularmente, quero deixar gravado o meu sincero reconhecimento pelo precioso contributo que deram, tornando possível a concretização de mais este projeto, na minha carreira.

Primeiramente, ao meu neto e à minha filha, pelo sentido que dão à minha vida.

À Doutora Helena Serra, pelo seu profissionalismo e por sempre me ter apoiado e incentivado nas horas mais titubeantes.

A todos os docentes que me ajudaram na formação conducente a esta etapa.

Aos participantes que se disponibilizaram para colaborar neste projeto.

Aos especiais amigos, L.P. e J.M., pelo seu inestimável contributo para que este momento se tornasse real.

A todos vós, o meu sincero e sentido OBRIGADA!

ÍNDICE GERAL

RESUMO	2
ABSTRACT.....	3
INTRODUÇÃO.....	12
1ª PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	16
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E LEGAL.....	17
1. ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL	17
1.1. <i>Educação pré-escolar</i>	18
1.2. <i>Ensino básico</i>	19
1.3. <i>Ensino secundário</i>	21
1.4. <i>Ensino superior</i>	22
2. RESPOSTAS EDUCATIVAS PARA ALUNOS COM NEE	23
2.1. <i>Breve síntese histórica</i>	23
2.2. <i>Quadro conceptual</i>	26
2.2.1. <i>O processo de integração</i>	26
2.2.2. <i>O movimento de inclusão</i>	27
2.2.3. <i>Conceito de NEE</i>	29
2.3. <i>Normativos específicos relativos às NEE</i>	30
2.3.1. <i>Bases de atuação</i>	30
2.3.2. <i>Modalidades específicas</i>	32
2.3.3. <i>Intervenção precoce</i>	33
2.3.4. <i>Centros de recursos especiais</i>	33
2.4. <i>Medidas adicionais de apoio educativo</i>	34
2.5. <i>Serviços especializados de apoio educativo</i>	35
CAPÍTULO II - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS	36
1. O ATO DE LER.....	36
1.1. <i>Estrutura do cérebro</i>	36
1.2. <i>Processamento de aprendizagem no cérebro</i>	38
1.3. <i>Memória e aprendizagem</i>	40
1.4. <i>O processo de literacia</i>	42
1.5. <i>O leitor disléxico</i>	45
1.6. <i>Melhoria de competências básicas</i>	48
2. CONCEPTUALIZAÇÃO DAS DAE	50
2.1. <i>Perspetiva histórica e conceção atual</i>	50

2.2.	<i>Etiologia</i>	53
2.3.	<i>Consequências das DAE</i>	55
2.4.	<i>Sinais de alerta</i>	56
2.5.	<i>Tipologias</i>	57
2.5.1.	<i>Dislexia</i>	57
a.	<i>Características da dislexia</i>	59
b.	<i>Breve apontamento para a intervenção</i>	61
2.5.2.	<i>Disgrafia</i>	61
a.	<i>Características da disgrafia</i>	62
b.	<i>Breve apontamento para a intervenção</i>	63
2.5.3.	<i>Disortografia</i>	63
a.	<i>Características da disortografia</i>	64
b.	<i>Breve apontamento para a intervenção</i>	65
2.5.4.	<i>Discalculia</i>	66
a.	<i>Características da discalculia</i>	67
b.	<i>Breve apontamento para a intervenção</i>	67
2.6.	DIAGNÓSTICO DAS DAE.....	68
2.7.	INTERVENÇÃO DIFERENCIADA.....	72
2ª PARTE - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO		76
CAPÍTULO I - ASPETOS METODOLÓGICOS		77
1.	DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	77
1.1.	<i>Objetivos do estudo</i>	77
1.2.	<i>Questão de partida</i>	79
2.	DEFINIÇÃO DA AMOSTRA.....	80
2.1.	<i>Caracterização da amostra</i>	81
3.	METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	83
3.1.	<i>Técnicas instrumentais</i>	86
a.	<i>Entrevista</i>	87
b.	<i>Questionário</i>	88
c.	<i>Análise documental</i>	89
4.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	90
CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS		94
1.	ANÁLISE DO CONTEÚDO.....	94
a.	<i>Características dos alunos com DAE</i>	95
b.	<i>Características dos professores de alunos com DAE</i>	99

<i>c. Apoios educativos especializados.....</i>	<i>102</i>
<i>d. Organização do departamento de educação especial.....</i>	<i>105</i>
<i>e. Processo de avaliação e elegibilidade das DAE</i>	<i>107</i>
<i>f. Percepção dos professores acerca do DL n.º 3/2008.....</i>	<i>110</i>
2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
OBRAS CITADAS.....	139
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA	142
SITES CONSULTADOS	145
APÊNDICES DOCUMENTAIS.....	147

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1- ESPECIALIZAÇÃO DOS HEMISFÉRIOS.....	37
FIGURA 2- LÓBULOS DO CÓRTEX CEREBRAL.....	38
FIGURA 3- PROCESSAMENTO COGNITIVO.....	41
FIGURA 4- ZONA CORTICAL DA LINGUAGEM.....	45
FIGURA 5- INTERLIGAÇÕES METODOLÓGICAS.....	86

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1- ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS	18
QUADRO 2- CICLOS DO ENSINO BÁSICO	20
QUADRO 3- PERCURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	22
QUADRO 4- PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO	42
QUADRO 5- CAUSAS SUBJACENTES ÀS DAE	54
QUADRO 6- DAE: SINAIS DE ALERTA NO ENSINO BÁSICO.....	56
QUADRO 7. CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA.....	59
QUADRO 8- CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA EM DIFERENTES ETAPAS	60
QUADRO 9- TIPOS DE ERROS ORTOGRÁFICOS.....	65
QUADRO 10- CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS DAE.....	70
QUADRO 11- ÁREAS DE AVALIAÇÃO DAS DAE	72
QUADRO 12- DIMENSÕES DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS	81
QUADRO 13- ESTRUTURAS EDUCATIVAS DIFERENCIADAS	82
QUADRO 14- ORGANIZAÇÃO DE DADOS	95
QUADRO 15 – ORGANIGRAMA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	106
QUADRO 16- PROCESSO DE AVALIAÇÃO AO ABRIGO DO DL Nº 3/2008.....	108

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PERCENTAGEM DE ALUNOS COM DAE	96
GRÁFICO 2 – PREVALÊNCIA DE DAE POR GÉNERO	96
GRÁFICO 3 – TIPOLOGIA DAS DAE.....	97
GRÁFICO 4 – COMORBIDADES COM DISLEXIA.....	97
GRÁFICO 5 – COMORBIDADE COM PHDA	98
GRÁFICO 6 – RETENÇÕES DE ALUNOS COM DAE	98
GRÁFICO 7 – PROFESSORES INQUIRIDOS.....	99

GRÁFICO 8 – FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES.....	99
GRÁFICO 9- VÍNCULO PROFISSIONAL	100
GRÁFICO 10 – HABILITAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	100
GRÁFICO 11 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	101
GRÁFICO 12 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL POR NÍVEIS DE ENSINO	101
GRÁFICO 13- CONSTITUIÇÃO DE TURMAS	102
GRÁFICO 14 – MEDIDAS EDUCATIVAS DOS ALUNOS COM DAE	102
GRÁFICO 15 – OUTROS APOIOS ESPECIALIZADOS	103
GRÁFICO 16 – ESTRATÉGIAS DE ENSINO	103
GRÁFICO 17 – MANUAIS DE APOIO EDUCATIVO	104
GRÁFICO 18 – MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA	105
GRÁFICO 19 – PROBABILIDADE DE ALUNOS COM DAE NÃO SINALIZADOS	109

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I	Pedido de autorização aos órgãos diretivos dos agrupamentos de escolas
ANEXO II	Pedido de autorização aos pais dos alunos com DAE
ANEXO III	Guião de entrevista aos coordenadores de educação especial
ANEXO IV	Organização dos dados das entrevistas
ANEXO V	Inquéritos aos professores de educação especial e do ensino regular de alunos com DAE

LISTA DE ABREVIATURAS

ACI	Adequações Curriculares Individuais
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
APCC	Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra
APPCDM	Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
ATL	Atividades de Tempos Livres
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BEAM	<i>Biology Electronics Aesthetics and Mechanics</i>
CAE	Curso Artístico Especializado
CAF	Centro de Aconselhamento Familiar
CECD	Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência
CEF	Curso de Educação e Formação
CEI	Currículo Específico Individual
CEIFAC	Centro Integrado de Apoio Familiar de Coimbra
CERCI	Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades
CET	Curso de Educação Tecnológica
CIFcj	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde de Crianças e Jovens
CPCJ	Comissão de Proteção para Crianças e Jovens
CQEP	Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional
CRI	Centro de Recursos para a Inclusão
CRTIC	Centro de Recursos TIC para a Educação Especial
DAE	Dificuldades de Aprendizagem Específicas
DGE	Direção-Geral de Educação
DGIDC	Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DL	Decreto-lei
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
ECD	Estatuto da Carreira Docente
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EEPC	Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo
EFA	Educação e Formação de Adultos
ELI	Equipas Locais de Intervenção
FCT	Formação em Contexto de Trabalho
FFW	<i>Fast For World</i>
GAAF	Gabinete de Apoio ao Aluno e à família
IAC	Instituto de Apoio à Criança
IES	Instituto de Ensino Superior
IP	Intervenção Precoce
IPI	Intervenção Precoce na Infância
LBEPCC	Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LGP	Língua Gestual Portuguesa
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência

MSESS	Ministério de Solidariedade, Emprego e Segurança Social
NAE	Núcleo de Apoio Educativo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
PAA	Plano Anual de Atividades
PAIPDI	Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade
PAP	Prova de Aptidão Profissional
PCA	Plano Curricular Alternativo
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PEE	Projeto Educativo de Estabelecimento
PEI	Programa Educativo Individual
PHDA	Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção
QE	Quadro de Escola
QZP	Quadro de Zona Pedagógica
RAN	<i>Rapid Automated Naming</i>
RJIES	Regulamento Jurídico das Instituições de Ensino Superior
SNIPI	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação
UIE	Unidade de Intervenção Especializada
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
VAK	<i>Visual Auditory Kinesthetic</i>

INTRODUÇÃO

“Os fenómenos humanos são biológicos em suas raízes, sociais em seus fins e mentais em seus meios”.

Jean Piaget

O que nos define não é unicamente a nossa carga genética, porém, a forma como processamos o nosso conhecimento determina, em parte, as nossas escolhas sociais.

A elaboração do nosso projeto de investigação teve em consideração, numa dicotomia simbiótica, o nosso percurso individual e profissional e as nossas inquietações relativamente à educação de crianças com DAE. Está enquadrado no contexto da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, no ramo distinto da educação especial, e pretende ser uma reflexão sobre a temática em apreço.

Na trajetória da nossa carreira profissional enquanto professores é corrente, sobretudo nos primeiros anos escolares, sermos confrontados com alunos cujo perfil indicia um quadro complexo e excecional, que impõe uma análise rigorosa das discrepâncias entre o seu potencial cognitivo e o seu baixo desempenho em áreas da aprendizagem específicas, como a leitura, a escrita e o cálculo. Essas crianças apresentam uma disfunção cerebral que está na origem das suas *descapacidades* de aprendizagem. A complexidade dos seus transtornos impõe um desafio para pais, professores e ao próprio sistema educativo, bem como (e em primeiro lugar) para os sujeitos sobre os quais incide essa problemática. As desordens neurológicas associadas às DAE refletem-se em incapacidades que, se não forem devidamente diagnosticadas e intervencionadas, prolongam o insucesso escolar e promovem a segregação escolar desses alunos. As crianças que carecem de uma intervenção eficaz, irão tornar-se adultos com essas disfunções, com todos os prejuízos que essas

dificuldades acarretam ao seu cotidiano, influenciando a sua qualidade de vida.

Baseando-nos nesses pressupostos, deitámos um olhar sobre as atuais políticas de educação e questionámo-nos sobre de que forma as escolas se organizam para responder às necessidades educativas dos alunos com DAE.

Para responder a este desafio autoproposto, o primeiro passo fixou-se em aspetos inerentes à configuração da própria problemática. A vasta literatura existente sobre a temática considerada para este estudo ajudou-nos não só a compreender mais claramente a evolução histórica do conceito desta disfunção, como também de que forma as políticas implementadas têm contribuído para melhorar as respostas educativas prestadas a estas crianças e jovens.

Para chegar a essa compreensão, procedemos à caracterização do próprio sistema educativo português que, ao estar sob a tutela do Ministério da Educação, torna este soberanamente responsável pela qualidade do ensino. Igualmente, para compreendermos as respostas educativas atualmente existentes no sistema, tivemos de deitar um olhar, ainda que conciso, sobre o percurso histórico da educação no nosso país. Tratando-se de um estudo que engloba uma especificidade das NEE, tornou-se obrigatório percebermos qual o caminho social e político que tem sido traçado, o que tem sido feito para dar resposta às necessidades dos indivíduos que apresentam disfunções no seu perfil funcional. A informação que recolhemos sobre estes assuntos consta do primeiro capítulo do nosso estudo.

Para tecermos algumas considerações sobre o estudo em epígrafe, considerámos fundamental reconhecer as particularidades que caracterizam as DAE: como evoluiu o seu conceito, o que as define, como se diagnosticam e de que forma podemos intervir para melhorar as capacidades das pessoas que evidenciam essas limitações. Estando essas *descapacidades* diretamente relacionadas com as competências de leitura, de escrita ou de cálculo, as quais se processam no cérebro, foi imprescindível inteirarmo-nos da forma como o nosso cérebro incorpora o conhecimento. Estes temas são tratados igualmente na primeira parte desta tese, no segundo capítulo.

Outro aspecto fundamental na nossa investigação prende-se com o estudo de campo, sobre o qual nos debruçámos na segunda parte, em cujo primeiro capítulo abordamos as questões diretamente relacionadas com a metodologia descritiva adotada nesta investigação, onde fundamentámos tanto as nossas escolhas metodológicas, como os objetivos do nosso trabalho científico, e definimos a nossa amostra.

Perspetivando reconhecer de que forma as escolas apoiam estes alunos, foi imprescindível inteirarmo-nos das tipicidades das suas problemáticas, bem como da percentagem de alunos com DAE existentes nas escolas estudadas, tendo analisado a dinâmica educativa em torno de alunos do 1.º e 2.º ciclos. Para entendermos como as escolas se organizam, procurámos perceber quais os recursos humanos e técnicos utilizados em favor desses alunos. O apoio individualizado, as características das turmas e as estratégias de ensino adotadas, foram alguns pontos considerados relevantes para a busca de um entendimento mais preciso dos moldes organizativos destas instituições. Neste sentido, foi igualmente importante entender quais os constrangimentos sentidos pelos professores, na prestação de apoio às crianças com estas disfunções.

Atendendo às especificidades inerentes à educação destes alunos, quisemos compreender quais os critérios de elegibilidade definidos pelas escolas, que intervêm na avaliação e tomada de decisão das medidas educativas aplicadas aos mesmos. Por inerência, procurámos perceber qual o trajeto escolar destas crianças até chegarem ao benefício destas medidas educativas (as que chegam) e de que forma as mesmas se afiguram adequadas às suas necessidades específicas.

Os dados obtidos através dos diferentes instrumentos utilizados foram alvo de uma análise aprofundada através de um processo de triangulação, perspetivando encontrar respostas para as nossas inquietações. Esses dados passaram por um processo de categorização e encontram-se organizados no segundo capítulo do estudo empírico. Passámos seguidamente à discussão dos resultados obtidos, confrontando os mesmos com resultados de diferentes

estudos relacionados com a temática abordada, a partir da qual tecemos algumas considerações.

Ao refletir sobre a realidade controversa e inquietante que envolve a ambiguidade das DAE, ambicionámos contribuir para uma melhor compreensão dos fatores que permitem gerar mecanismos de resposta educativa a esses alunos e se essas respostas são consentâneas com o perfil funcional dos mesmos.

Ambicionámos, igualmente, conjeturar sobre quais as medidas (políticas, educativas, sociais) que melhor poderão ajudar estes alunos a encontrar um caminho que os afaste da “invisibilidade” e da incompreensão. Um caminho que não os exclua, que permita assegurar o sucesso destes alunos, que se encaixe nas suas potencialidades e os afaste das suas incapacidades. Enfim, um caminho que promova a sua inclusão plena, numa sociedade que se quer de direitos à igualdade de oportunidades.

1ª PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E LEGAL

Neste capítulo faz-se referência ao sistema educativo português, caracterizando-o em termos gerais, para um melhor entendimento de qual a oferta educativa existente no nosso sistema de ensino. Em termos mais específicos, pode ser consultada uma síntese das respostas educativas para alunos com NEE existentes no nosso país, enquadrando-as em termos históricos, conceptuais e operacionais.

1. ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação que se exprime através da garantia de uma ação formativa contínua, orientada para favorecer o *“desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”* (art.º 1.º, n.º 2, da LBSE).

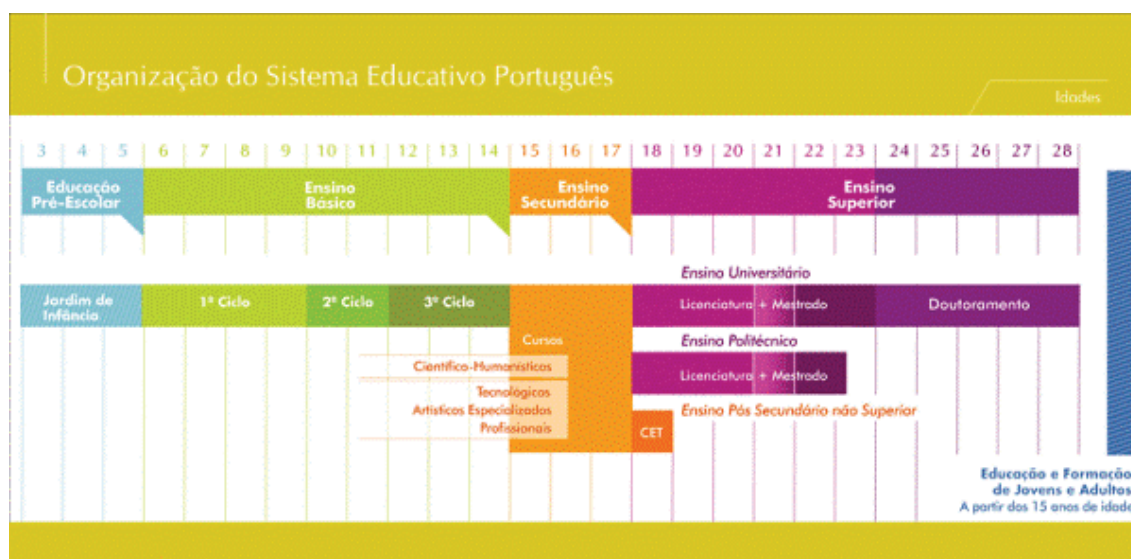
Podemos assim entender que a educação é ela própria um sistema com raízes sociais e culturais, que contribui reciprocamente para o desenvolvimento da sociedade e da cultura em que se insere.

Numa perspetiva histórica, Carvalho (2008) descreve que as primeiras referências a atividades educativas em Portugal são anteriores à fundação da nacionalidade (1143) e surgem associadas à ação da igreja católica. Diz-nos que, de forma progressiva, as exigências culturais e sociais foram conduzindo o acesso ao ensino a outros elementos da sociedade. Aferimos, portanto, que (primeiramente destinada apenas às elites) a massificação da educação enquanto fenómeno mundial deriva do reconhecimento da educação/formação como uma condição imprescindível ao progresso material e espiritual das sociedades.

Em Portugal, os princípios fundamentais nos quais assenta o atual sistema educativo estão consignados na LBSE (DL n.º 46/86, com alterações introduzidas pelo DL n.º 115/97, DL n.º 49/2005). A Lei de Bases designa que a

oferta educativa “*compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar*” (art.º 4.º, n.º 1). A educação escolar compreende o ensino básico, ensino secundário e ensino superior (secção II da LBSE), e comporta as seguintes modalidades especiais de educação (art.º 16.º, n.º 1): a) a educação especial; b) a formação profissional; c) o ensino recorrente de adultos; d) o ensino à distância; e) o ensino português no estrangeiro. Encontra-se estruturada de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 1- ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS



Fonte: página Euroguidance - DGE

1.1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar foi criada pela primeira república (Lei de 29 de março; 1911), com a designação de *ensino infantil*.

A Lei-quadro para a Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97) define a educação pré-escolar como “*a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida*”. É de frequência facultativa, destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar da rede nacional (pública, privada e solidária). O desenvolvimento do currículo tem como referência as OCEPE (Despacho n.º 5220/97), que identificam três áreas de conteúdo - Formação Pessoal e Social, Expressão e de Comunicação e

Conhecimento do Mundo. A avaliação assume uma dimensão marcadamente formativa e é um processo contínuo, assente na coerência entre os processos de avaliação e os princípios de gestão do currículo, definidos nas orientações curriculares.

1.2. ENSINO BÁSICO

As primeiras escolas que viriam a desenhar o ensino básico surgiram no século XVIII e apelidavam-se *escolas de ler, escrever e contar* (Carvalho, 2008). O regime republicano encetou, em 1911, uma das principais reformas do ensino primário (Lei de 29 de março, 1911), estruturando-o em três graus: elementar, complementar e superior (art.º 4.º). O golpe militar de 1926 levou a uma profunda reestruturação do ensino, decretada pela Lei de Bases da Educação do Estado Novo (Lei n.º 1 941, 1936) e vinculada pela Mocidade Portuguesa (DL n.º 27 301, 1936).

Esse regime, que perdurou por mais de 40 anos, foi ab-rogado na sequência das mudanças políticas radicais que ocorreram em 1974 onde, conseqüentemente, o ensino voltou a sofrer mudanças estruturais profundas, apoiado em políticas que vieram a definir uma gestão mais democrática dos estabelecimentos de ensino (DL n.º 769-A/76) e a priorizar o acesso à instrução de todas as crianças escolarizáveis (DL n.º 538/79) alargando a escolaridade obrigatória a crianças com NEE. Os programas curriculares sofreram uma profunda revisão, tanto nos conteúdos como nos métodos e o estatuto do professor foi melhorado e dignificado. Em 1986, a LBSE (DL n.º 46/86) veio instaurar o direito à educação e à cultura e garantir “*o direito a uma efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*” (art.º 2.º, n.º 2).

Ao ensino básico corresponde um período de 9 anos de ensino formal, organizado da seguinte forma:

Quadro 2- CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Ciclos do ensino básico	Anos de escolaridade	Idade
1.º Ciclo	1.º/2.º/3.º/4.º	6 - 10
2.º Ciclo	5.º/6.º	10 - 12
3.º Ciclo	7.º /8.º/9.º	12 - 15

Fonte: *Eurypedia*, 2014

Este grau de ensino inclui (art.º 5.º da LBSE): ensino básico geral e recorrente, cursos de ensino artístico especializado, de ensino vocacional e CEF.

Os princípios orientadores para a organização e gestão do currículo do ensino básico, assim como a avaliação da aprendizagem e o processo de desenvolvimento curricular, estão delineados no DL n.º 139/2012, com as alterações introduzidas pelo DL n.º 91/2013, e no Despacho normativo 24-A/2012. As escolas com autonomia gozam de uma maior flexibilidade curricular ao serviço do sucesso dos seus alunos (Portaria n.º 265/2012 e n.º 44/2014).

A constituição de turmas deve obedecer aos critérios definidos no DL n.º 139/2012 e nos Despachos normativos n.º 24-A/2012 e n.º 5048-B/2013.

O ano escolar decorre entre o dia 1 de setembro e o dia 31 de agosto do ano seguinte e é dividido em três períodos, com interrupções letivas nos períodos de Natal, Carnaval e Páscoa.

No 1.º ciclo, o ensino é assegurado em regime de monodocência; no 2.º e 3.º ciclos o currículo está organizado por áreas de estudo multidisciplinares, com um professor por cada área.

O currículo do ensino básico tem como suporte os seguintes documentos orientadores, definidos a nível central e de carácter obrigatório, que podem ser consultados no site da DGE: Conteúdos Programáticos (para todas as disciplinas); Orientações (concebidas para as AEC, no 1.º ciclo); e Metas Curriculares (para as disciplinas de Português, Matemática, Educação Tecnológica e de Educação Visual).

A avaliação (art.º 24.º do DL n.º 139/2012) encontra-se organizada em três modalidades distintas: diagnóstica (no início de cada ano letivo, ou sempre que seja considerado oportuno), formativa (contínua e sistemática) e sumativa (ocorre no final de cada período do ano letivo), com classificação expressa numa escala de 1-5. No 1.º ciclo materializa-se de forma descritiva, exceto no

4.º ano, onde assume a escala de 1-5). No final de cada ciclo de ensino (4.º, 6.º e 9.º ano) são efetuadas provas finais de ciclo nas disciplinas de Português e de Matemática (art.º 26.º). Estão dispensados da realização de provas finais os alunos que se encontrem nas condições discriminadas no art.º 8.º, do Despacho n.º 5-A/2014. Os alunos com NEE de carácter permanente, abrangidos pelo disposto no n.º 1 do art.º 20.º, prestam as provas finais de ciclo, podendo, contudo, usufruir de condições especiais de avaliação (art.º 11.º).

Quanto aos critérios de transição, é de salientar que no 1.º ano de escolaridade nenhum aluno fica retido exceto quando tiver excedido o número de faltas injustificadas. Ressalva-se ainda que, para os alunos que estão em risco de retenção é desenvolvido um plano de recuperação, de forma a evitar a sua retenção (art.º 25.º do DL n.º 139/2012). A conclusão do ensino básico é certificada através da emissão de um diploma (art.º 19.º do Despacho n.º 24-A/2012).

1.3. ENSINO SECUNDÁRIO

Fontes (2009) descreve que a história do ensino secundário remonta ao século XVI, tendo como objetivo fundamental *“preparar uma elite social e cultural para a frequência de cursos superiores (Direito canónico, Direito civil, Medicina e Teologia)”*. Contudo, foi Passos Manuel, no século XIX, que organizou o ensino secundário oficial, concentrando-o em liceus.

Atualmente, o ensino secundário compreende três anos de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º ano) e é obrigatório para todos os alunos até aos 18 anos de idade (DL n.º 85/2009). É ministrado em escolas públicas, estabelecimentos particulares financiados pelo Estado, e em escolas privadas independentes. As escolas privadas em Portugal são reguladas pela LBEPC (aprovada pela Lei n.º 9/79, com alterações introduzidas pelo DL n.º 33/2012) e pelo EEPC de nível não superior (DL n.º 152/2013, que revogou o DL n.º 553/80).

A constituição de turmas obedece aos critérios definidos no Despacho n.º 5048-B/2013. A organização curricular em vigor encontra-se regulamentada

pelo DL n.º 139/2012, com as alterações introduzidas pelo DL n.º 91/2013. Este nível de ensino compreende diferentes tipos de cursos (DL n.º 139/2012):

Quadro 3- PERCURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Percursos de educação e formação	Anos de escolaridade	Idade
Cursos científico-humanísticos Cursos profissionais e vocacionais Cursos artísticos especializados	10.º/11.º/ 12.º	15-18
Ensino recorrente		Adultos

Adaptado de *Eurypedia*, 2014

A avaliação está organizada em três modalidades distintas: diagnóstica, formativa e sumativa. Para conclusão do ensino secundário, os alunos dos cursos científico-humanísticos realizam obrigatoriamente exames nacionais (art.º 20.º do Despacho n.º 5-A/2014). A conclusão com aproveitamento de um curso profissionalizante de dupla certificação obtém-se pela aprovação em todas as disciplinas, na FCT e na PAP, conferindo o direito à emissão de um diploma do ensino secundário e de um certificado de qualificações (Portaria n.º 550-C/2004).

Os cursos científico-humanísticos destinam-se prioritariamente a alunos que desejam prosseguir os estudos no ensino superior. Os cursos de dupla certificação incluem: CEF, cursos profissionais, cursos vocacionais, cursos artísticos especializados e cursos de aprendizagem. Existe, ainda, a modalidade de ensino pós secundário, os CET, que visa conferir qualificação profissional nos termos da Portaria n.º 782/2009.

1.4. ENSINO SUPERIOR

O sistema de ensino superior português está organizado como um sistema binário que integra métodos de ensino universitário e politécnico, de acordo com a LBSE (DL n.º 46/86, com as alterações introduzidas pelo DL n.º 115/97 e DL n.º 49/2005) e pelo RJIES (DL n.º 62/2007).

É ministrado em instituições de ensino superior público (que estão sob a tutela direta do Estado) e no ensino superior privado (composto por instituições pertencentes a entidades privadas e cooperativas). Existem ainda: estabelecimentos de ensino superior militar e policial (DL n.º 37/2008), que

estão sob dupla tutela do MEC e do Ministério da Defesa Nacional; a Universidade Aberta, vocacionada para a atribuição de todos os graus e diplomas através do ensino à distância (*e-learning*); e a Universidade Católica, instituída por entidade canónica.

Os requisitos para admissão num curso superior estão consignados no DL n.º 90/2008 (alteração ao DL n.º 296-A/98) e no DL n.º 64/2006. O sistema jurídico para os graus de ensino superior foi aprovado de acordo com o Processo de Bolonha (DL n.º 74/2006, alterado pelo DL n.º 107/2008 e DL n.º 115/2013) e está organizado em três ciclos: Licenciatura (1.º ciclo), Mestrado (2.º ciclo) e Doutoramento (3.º ciclo). As estruturas curriculares dos ciclos de estudos conducentes à obtenção destes graus académicos são expressas em créditos (*ECTS*) e as normas relativas ao regime de avaliação de conhecimentos, são aprovadas pelas entidades competentes das IES, no âmbito da sua autonomia pedagógica.

No próximo ponto deste capítulo passarão a ser abordadas as respostas educativas para alunos com NEE existentes no nosso sistema de ensino, enquadrando-as do ponto de vista histórico, conceptual e operacional.

2. RESPOSTAS EDUCATIVAS PARA ALUNOS COM NEE

2.1. BREVE SÍNTESE HISTÓRICA

O paradigma da educação especial está decididamente marcado pelas perspetivas do conhecimento da própria humanidade, determinado pela ciência e pelas características sociais e culturais de cada época (Silva, 2009). Não obstante o conceito de educação especial estar ancorado a noções de diferença, dependência e proteção, podemos encarar ao longo da história diferentes etapas que vão desde a exclusão, à segregação, integração e, mais recentemente, a inclusão.

A Antiguidade Clássica caracterizou-se por políticas e práticas extremas de exclusão daqueles que, de algum modo, eram diferentes. Até à Idade Média, as crianças que nasciam com malformações eram abandonadas ou

mortas, por razões pragmáticas e/ou religiosas (Bairrão *et al.*, 1998). Com a evolução das sociedades, o infanticídio deixou de ser prática corrente e passou a existir uma atitude orientada para o protecionismo desses indivíduos. Foram criados asilos e hospitais marcadamente assistencialistas, que acolhiam, vestiam e alimentavam os deficientes, protegendo-os da sociedade. Segundo os autores, o desenvolvimento da ciência e da medicina na época renascentista, conduziu ao interesse pelos *não normais*, transmitindo uma filosofia social e educacional diferente. Apareceram obras de caráter médico orientadas para o estudo da deficiência, dando lugar a uma outra forma de encarar o deficiente como sendo suscetível de treino e educação, com capacidade para desenvolver atividades com caráter utilitário. Jean Marc Itard (1774-1838) foi reconhecido como sendo o primeiro investigador a utilizar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, e o seu contributo científico valeu-lhe o apelido de *pai da educação especial*. Outros cientistas foram igualmente marcantes, tais como Seguin e Maria Montessori, entre outros não menos importantes. No âmbito das deficiências sensoriais, destacaram-se Louis Braille pela sua invenção (1827) do alfabeto *braille*; e Charles-Michel de L'Épée, conhecido como o *pai dos surdos*, que desenvolveu um sistema de linguagem gestual. Alfred Binet ficou conhecido como o inventor do primeiro teste sociométrico, a pedra basilar dos atuais testes de QI.

Idem, nesta fase progressiva, em Portugal foi criado em 1822 o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, em 1916 surgiu o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa e em 1941 foi criado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, legitimado para observação, diagnóstico, tratamento e reeducação de crianças e adolescentes que manifestavam anomalias psíquicas.

Clough (2000) descreve que este legado psicomédico, que predominou até meados do século XX, defendia a necessidade de uma educação especial para os indivíduos que apresentassem algum défice, porém, essa educação diferenciada ocorria de forma segregadora, em regime de internato, em instituições especializadas.

A Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança proclamada em 1924 pela Liga das Nações, foi um importante contributo para a mudança do paradigma da educação especial, com base na qual foi promulgada, em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança que, entre outros, anuncia expressamente o *“direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente”* (princípio 5.º). Assistia-se à transição do ser educável para o cidadão com direitos, abrindo portas para o processo de integração. Neste sentido de cidadania, as respostas que despontaram nos anos 60 (Clough, 2000) defendiam uma construção social das NEE. Em Portugal surgiram as primeiras associações de pais e centros de educação especial dependentes do Ministério dos Assuntos Sociais. Nesta década organizaram-se, ainda, os primeiros cursos de especialização para professores e foram criadas as classes especiais no ensino regular, que já haviam surgido nos anos 40 (DL n.º 35/401, 1945) com contornos de integração controversos e rudimentares, *“destinadas a absorver todos os atrasados mentais das classes regulares”*.

Após a revolução de abril (1974), a consagração da democracia levou ao aparecimento de uma onda de cidadania que fez despontar diversas ações socioeducativas. As CERCI (criadas nos anos 70 e regulamentadas pelo DL n.º 7/98) são ainda hoje um importante aliado na organização de respostas para a população portadora de incapacidades, em parceria com a comunidade educativa. Numa crescente responsabilização estatal, os cursos de especialização, então ministrados no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, sofreram uma reestruturação e foram criadas equipas de ensino especial (apesar de somente reconhecidas em 1988 com a publicação do Despacho conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88). O DL n.º 66/79 veio definir a natureza, o âmbito e os objetivos da educação especial em Portugal. A escolaridade obrigatória para *“alunos com necessidades educativas específicas”* passou a ser legislada através do DL n.º 35/90 (art.º 2.º). O DL n.º 190/91 veio instituir o SPO, que contribui para identificar, avaliar e prestar apoio e/ou acompanhamento psicológico e pedagógico nas escolas. O DL n.º 319/91 norteou os princípios consignados para a educação especial até 2008, quando

foi revogado com a publicação do DL n.º 3/2008 (com as alterações introduzidas pelo DL n.º 21/2008), o qual vigora até ao atual momento.

2.2. QUADRO CONCEPTUAL

2.2.1. O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO

A integração escolar, subjacente ao direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade, decorreu da aplicação do princípio de *normalização* defendido por Bank-Mikkelsen, conforme Silva (2009), que pressupõe a possibilidade de que o cidadão deficiente desenvolva um tipo de vida tão normal quanto possível. Esse processo de integração, segundo Clough (2000), fez despontar abordagens que centravam a solução das respostas no currículo, defendendo que o mesmo deveria ser ajustado às características particulares de cada um deles.

Em 1975, a aprovação da *Public Law 94-142 (The Education for All Handicapped Children Act*, cit. por Ruivo, 1983) veio defender, entre outros princípios, a educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, uma avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias, bem como a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível. Considerava-se, segundo Fernandes (2002), que a presença de alunos com deficiências na sala de aula incrementava tanto a interação social dos seus pares, como a sua aceitação e autoconceito. Para além dos benefícios sociais, acreditava-se que a integração dessas crianças em salas de aula regulares, (podendo não se verificar melhorias) não diminuía o nível de aprendizagens que alcançaria se estivessem integradas em instituições especializadas. Porém, essa integração teria necessariamente de vir acompanhada com uma adequação dos recursos, de acordo com as necessidades educativas e funcionais de cada um. De acordo com a autora, a inclusão, que teve como primeiro enfoque a incorporação física dos alunos deficientes em sala de aula, veio necessariamente acompanhada de uma dimensão instrutiva e social. O carácter técnico que reveste o processo de integração, veio conferir maior importância à

formação, nomeadamente especializada, dos professores. A um nível institucional, a integração veio “exigir” uma maior abertura à diversidade e uma maior aceitação face às diferenças. Esta crescente consciencialização social, mas também política, das perspetivas de integração veio abrir caminho para o processo de inclusão dos grupos mais vulneráveis da sociedade, inclusive, das crianças portadoras de deficiências.

2.2.2. O MOVIMENTO DE INCLUSÃO

A inclusão, tal como hoje a conhecemos, teve as suas origens na educação especial (UNESCO, 2005) e tem vindo a ser desenvolvida tendo por base as respostas educativas dadas às crianças portadoras de deficiências e com dificuldades de aprendizagem. Essas práticas foram levadas para as escolas de ensino regular através do processo de *integração*. A experiência adquirida com a integração dos *não normais* e as reflexões que daí sobrevieram, ajudaram a desencadear o movimento de inclusão que promove o sucesso pessoal e académico, não só dos que estão em situação de deficiência, mas de todos os que fazem parte de grupos de risco, ou seja dos mais vulneráveis na sociedade. Sanches & Teodoro (2006) afirmam que o *micro cosmos social* escola está longe de cumprir estas prerrogativas, mas há um caminho a percorrer, no qual a escola tem um dever participativo na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Este novo olhar sobre a diversidade humana culminou na assinatura da Declaração de Salamanca, através da qual 95 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental da inclusão, que consiste em *“todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam”* (UNESCO, 1994:11). Veio, assim, assumir um compromisso com a educação especial e traçar o enquadramento da ação das NEE, indo ao encontro do que está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), renovando a garantia dada na Conferência Mundial sobre a

Educação para Todos (UNESCO, 1990) e lembrando as declarações proclamadas pelas Nações Unidas (ONU, 1994).

O *Center for Studie Son Inclusive Education*, referido por Sanches & Teodoro (2006), define *escola inclusiva* como uma escola que: a) reflete a comunidade como um todo – não seleciona, não exclui nem rejeita; b) não tem barreiras – acessível a todos, tanto física como em termos educativos; c) trabalha *com*, não é competitiva; d) pratica a democracia e a equidade.

De acordo com os autores, este conjunto de princípios, ainda longe de serem práticas quotidianas, conduz-nos a comunidades de aprendizagem abertas a todos, considerando a diferença como uma força e uma base de trabalho.

Um dos princípios orientadores da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é o de que o ensino se deve adaptar às necessidades do aluno, mais do que este às normas pré-estabelecidas, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras.

Para que a educação inclusiva seja uma realidade, cf. Sanches & Teodoro (2006), para além da mudança de mentalidades, é necessário criar recursos adequados a cada situação. O trabalho de integração iniciado nos anos sessenta contribuiu para aprender que é possível ensinar grupos heterogêneos, no mesmo espaço e ao mesmo tempo. A escolarização em instituições especializadas tem a vantagem de possuir técnicos e materiais adequados às situações, mas tem falta de diversidade de modelos, de socialização e de aprendizagem. Os mesmos autores referem que, hoje, o grande desafio de todos os que trabalham em educação passa por assegurar o sucesso de todos os alunos incluindo, não só os que estão em situação de deficiência, mas todos os excluídos.

De acordo com a UNESCO (2005), num plano inclusivo, *educar* implica aceitar a diversidade, beneficiando todos os alunos, não só os excluídos. A aprendizagem deve ser feita com a ajuda do professor, mas também dos pares, valorizando saberes e experiências, numa perspetiva ecológica do desenvolvimento. *Idem*, a inclusão enquanto processo deve ser vista como uma procura contínua e ilimitada para responder à diversidade, preocupada em

identificar e eliminar barreiras, envolvendo a todos num gesto coletivo de cidadania. Deve ser dirigida a todos embora, pelos seus contornos, implique uma particular atenção aos grupos mais vulneráveis, em risco de exclusão.

2.2.3. CONCEITO DE NEE

O termo *necessidades educativas especiais* (NEE) passou a ser conhecido a partir da sua formulação no Relatório *Warnock* (1978), elaborado para reavaliar o atendimento aos deficientes, presidido por Mary Warnock e apresentado ao parlamento do Reino Unido (*apud* Silva, 2009). As suas conclusões demonstraram que 20% das crianças apresenta NEE em algum período da sua vida escolar. O termo refere-se ao desfazamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica, conforme Wedell (*apud* Bairrão *et al.*, 1998), e foi adotado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Desse modo, passou a abarcar tanto as crianças em desvantagem como as chamadas sobredotadas, bem como crianças de rua ou em situação de risco, que trabalham, de populações remotas ou nómadas, pertencentes a minorias étnicas ou culturais, e crianças desfavorecidas ou marginais, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional.

Para Correia (2008), o conceito de NEE surge de uma evolução dos conceitos que até então se usavam, quer eles fossem de cariz social, quer educacional. O autor considera que a conceção se aplica a crianças e jovens com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais, e com dificuldades de aprendizagem provenientes de fatores orgânicos ou ambientais.

Neste domínio, a atual legislação (DL n.º 3/2008) diferencia dois tipos de NEE: as de carácter permanente, que implicam adaptações generalizadas do currículo, de acordo com as características do aluno, e se mantêm durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno; e as de carácter temporário, que exigem modificações parciais do currículo escolar, adaptando-o às

características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento. De acordo com o art.º 1.º do mesmo Decreto-lei, constituem-se como grupo-alvo da educação especial

“alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

Por seu lado, perspetivando dar resposta a esse grupo específico, a educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar, cf. o mesmo Decreto-lei.

2.3. NORMATIVOS ESPECÍFICOS RELATIVOS ÀS NEE

2.3.1. BASES DE ATUAÇÃO

Os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visam a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos, que é assegurado por docentes com formação especializada em áreas específicas.

Tendo por base a legislação em vigor para a educação especial, a organização das respostas educativas para alunos com NEE deve ser encarada no âmbito de um currículo flexível, baseado numa avaliação devidamente fundamentada, a qual é base de todo o processo de elegibilidade para a educação especial (DL n.º 3/2008).

De acordo com orientações no Manual de Apoio à Prática (2008), a referenciação de crianças e jovens que necessitem de medidas no âmbito da educação especial é feita aos órgãos de gestão das escolas. Após a referenciação, o conselho diretivo solicita ao departamento de educação especial a avaliação dos alunos referenciados. A avaliação das NEE é um

processo de grande complexidade que envolve diferentes dimensões estruturais, as quais têm por base a aplicação da CIFcj que permite classificar o nível de funcionalidade da criança ou jovem e os fatores ambientais a ele associado, cf. Ministério da Educação (2006). A análise dos dados da avaliação é feita por equipa pluridisciplinar, com a ajuda do preenchimento de uma *checklist*, a partir da qual é elaborado um relatório técnico-pedagógico que identifica o perfil funcional do aluno. Para os alunos com NEE elegíveis para a educação especial é definido um PEI elaborado, conjunta e obrigatoriamente pelo docente titular de turma ou pelo diretor de turma, pelo docente de educação especial e pelos encarregados de educação. *Ibidem*, para que possa ser implementado, tem que ser aprovado pelo conselho pedagógico e ter a anuência expressa dos encarregados de educação. É avaliado periodicamente, no final dos períodos letivos ou quando se considerar necessário, podendo sofrer reestruturações. No final de cada ano escolar é elaborado um relatório circunstanciado, que expressa as intenções educativas propostas para o próximo ano.

A diferenciação pedagógica consignada no DL n.º 3/2008 é assegurada por um conjunto de medidas educativas (art.º 16.º) que permitem a operacionalização dos apoios especializados a prestar aos alunos com NEE de carácter permanente: a) apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais; c) adequações no processo de matrícula; d) adequações no processo de avaliação; e) currículo específico individual; f) tecnologias de apoio.

As ACI (alínea b) não colocam em causa o currículo comum ou as orientações curriculares respeitantes ao pré-escolar. Poderão ser introduzidas disciplinas ou áreas curriculares específicas, designadamente LGP, leitura e escrita em *Braille*, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada, entre outras. O CEI (alínea e) pressupõe alterações significativas no currículo comum, e é estruturado de acordo com o perfil funcional do aluno.

As crianças e jovens abrangidas pelo DL n.º 3/2008 têm prioridade na matrícula (alínea c), podendo frequentar o jardim-de-infância ou a escola independentemente da sua área de residência; em situações excecionais

devidamente fundamentadas, podem beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano não renovável; no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário podem efetuar a matrícula por disciplinas, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

Ibidem, os alunos com NEE de carácter permanente podem beneficiar de adequações no processo de avaliação (alínea d), nomeadamente: alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e de certificação; e alteração das condições de avaliação no que respeita, entre outros aspetos, à forma e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

À exceção dos alunos com CEI, todos os alunos com NEE de carácter permanente estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar característico do regime educativo comum, definido no Despacho n.º 6/2010. O Despacho n.º 24-A/2012 esclarece que os alunos com NEE de carácter permanente, abrangidos pelo disposto no n.º 1 do art.º 20.º do DL n.º 3/2008, prestam as provas finais de ciclo previstas para os restantes examinandos, podendo, no entanto, usufruir de condições especiais de avaliação ao abrigo da legislação em vigor.

Os alunos com CEI ficam sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respetivo PEI. Após atingirem a idade limite da escolaridade obrigatória (atualmente estabelecida até aos 18 anos) é emitido um certificado de equivalência à escolaridade obrigatória para efeitos de admissão no mercado de trabalho.

2.3.2. MODALIDADES ESPECÍFICAS

As modalidades específicas de educação para os alunos cegos ou com baixa visão, surdos, com multideficiência e com perturbações do espectro do autismo, contempladas no PAIPDI (Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006) e no DL n.º 3/2008, incluem: escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão; unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com

perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Nos casos em que a aplicação das medidas previstas no DL n.º 3/2008 se revela comprovadamente insuficiente em função da severidade da deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de avaliação propor a frequência de uma instituição de educação especial.

2.3.3. INTERVENÇÃO PRECOCE

Na sequência dos princípios estabelecidos na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança (1989) e, no âmbito do PAIPDI, foi criado o SNIPI, ao abrigo do DL n.º 281/2009. Esta organização é um sistema de intervenção precoce que consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, desenvolvida através da atuação coordenada dos MCESS, Ministério da Saúde e MEC. A IP visa garantir, de forma preventiva e habilitativa, condições de desenvolvimento de crianças dos 0 aos 3 anos de idade com risco grave de atraso no desenvolvimento. As orientações que regulamentam este serviço estão consagradas no Despacho conjunto n.º 891/1999.

2.3.4. CENTROS DE RECURSOS ESPECIAIS

A par da rede pública, existe ainda uma rede de instituições privadas de educação especial reorientada para centros de recursos de apoio à inclusão (CRI) previstos no PAIPDI.

Conforme Marques *et al.* (2011), foi também criada uma rede nacional de CRTIC para a educação especial. Estes centros de recursos têm como objetivo avaliar os alunos para identificar as tecnologias de apoio adequadas às suas necessidades específicas e disponibilizar informação/formação aos docentes e outros profissionais, bem como às famílias, sobre as problemáticas associadas aos diferentes domínios de deficiência ou incapacidade.

O centro de recursos do MEC produz manuais adaptados em *Braille*, com caracteres ampliados e em formato digital *Daisy* (audiolivros), materiais em

pdf e figuras em relevo, destinados a alunos com diferentes perfis funcionais, que podem ser requisitados para os alunos que deles careçam.

2.4. MEDIDAS ADICIONAIS DE APOIO EDUCATIVO

O Despacho normativo n.º 24-A / 2012 define um conjunto de medidas destinadas a promover o sucesso educativo dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem: a) medidas de apoio ao estudo que garantam um acompanhamento mais eficaz da criança ou jovem que revela dificuldades; b) estudo acompanhado no 1.º ciclo com vista a criar hábitos e métodos de trabalho, dando prioridade ao reforço das disciplinas de Português e Matemática; c) constituição de grupos de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar; d) coadjuvação em sala de aula, valorizando as práticas colaborativas para a melhoria do ensino; e) adoção de PCA e programas integrados de educação e formação adaptados às especificidades dos alunos; f) encaminhamento para um percurso vocacional de ensino; g) acompanhamento extraordinário de alunos do 1.º e 2.º ciclos; (h) acompanhamento de alunos que transitem ao 2º ou 3º ciclos com classificação inferior a 3 a Português ou Matemática.

O plano de acompanhamento (que é traçado pelo professor titular de turma no 1.º ciclo e pelo conselho de turma no 2.º e 3.º ciclos) inclui estratégias de recuperação para ajudar a colmatar as dificuldades e pressupõe uma articulação com o encarregado de educação.

Sempre que se verifiquem retenções o aluno deve ser acompanhado pelo SPO, para se encontrarem medidas mais adequadas ao seu percurso escolar.

Aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem podem concluir o 1.º ciclo em três anos ou transitar de ano antes do final do ano letivo, uma vez, ao longo do 2.º e 3.º ciclos. Um aluno retido em anos não terminais de ciclo que demonstre capacidades definidas para o final desse ciclo, pode concluí-lo no tempo previsto de duração, através de uma progressão mais rápida nos anos subsequentes à retenção. Estes casos

especiais dependem da deliberação do conselho pedagógico, sob proposta do professor titular ou do conselho de turma, com anuência do encarregado de educação e pareceres do docente de educação especial ou psicólogo.

2.5. SERVIÇOS ESPECIALIZADOS DE APOIO EDUCATIVO

Os serviços especializados de apoio educativo garantem a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua atividade com as estruturas de orientação educativa, assegurando ações de apoio psicológico, educacional e de orientação escolar e profissional, numa dinâmica interdisciplinar em cooperação escola/comunidade. Constituem-se serviços especializados de apoio educativo: a) Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) - unidade especializada de apoio educativo (DL n.º 190/91) que desenvolve a sua atividade em colaboração com as comunidades educativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar, do ensino básico e secundário, no qual se encontram envolvidos profissionais de psicologia e serviço social; b) Núcleo de Apoio Educativo (NAE) - destina-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, conforme Despacho n.º 105/97, com as alterações produzidas pelo Despacho n.º 10856/2005; c) outros serviços organizados pela escola no âmbito da ação social escolar, da organização de salas de estudo e de atividades de complemento curricular.

CAPÍTULO II

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

Procede-se neste capítulo a um breve esclarecimento do ato de ler, na forma como o cérebro processa o conhecimento até à realização das competências leitoras.

Num segundo ponto esclarece-se as DAE quanto à sua conceptualização, enquadrando-as do ponto de vista histórico e distintivo, descrevendo-as quanto à sua etiologia e tipologia, realçando as particularidades da dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia.

1. O ATO DE LER

1.1. ESTRUTURA DO CÉREBRO

Pereira (2011) descreve que o cérebro é um órgão vital de grande complexidade pelo qual processamos as informações, armazenamos o conhecimento e selecionamos o nosso comportamento. De acordo com Cruz & Fonseca (2002:20), pode ser entendido como *“um sistema representacional com capacidade de sentir, integrar, pensar, comunicar e agir, a partir de capacidades de processamento de informação de origem social e cultural”*. Segundo os autores, é composto pelo tronco encefálico, o hipotálamo, a glândula pituitária e o córtex cerebral, e formado por células neuróglia e neurónios, vasos sanguíneos e órgãos secretores. Referem que os bilhões de neurónios que o cérebro possui exercem a importante função de receber e responder a estímulos, bem como descodificá-los e transformá-los em informação, através de trilhões de sinapses e de dezenas de neurotransmissores eletroquímicos.

Ainda segundo os mesmos autores, a natureza da cognição compreende processos e produtos mentais superiores (conhecimento, consciência,

inteligência, resolução de problemas, inferência, conceptualização, etc.) através dos quais percebemos e transformamos o envolvimento. Podemos, portanto, inferir que quando um aluno não está a perceber determinado conteúdo é porque ainda não encontrou referenciais para arquivar essa nova informação, cabendo ao professor (tal como referido por Pereira, 2011) reestruturar a informação, considerando outros recursos como formas de ensinar e aprender.

O autor descreve que o cérebro é constituído por dois hemisférios com especializações distintas, que se comunicam entre si através do corpo caloso situado na fissura inter-hemisférica, como demonstra a imagem seguinte:

Figura 1- ESPECIALIZAÇÃO DOS HEMISFÉRIOS



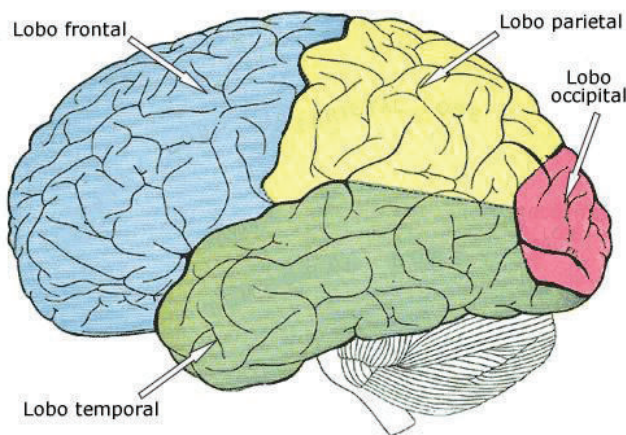
Fonte: Araújo, 2012

Podemos observar que o hemisfério esquerdo (considerado o dominante) é onde se processa o pensamento lógico e são operacionalizadas as competências comunicativas através das áreas de *Broca* e de *Wernicke*, responsáveis pela linguagem expressiva e recetiva, respetivamente. O hemisfério direito, onde se processa o pensamento simbólico, é responsável pela espacialidade e temporalidade.

Relata, ainda, que a zona superficial do cérebro - o córtex cerebral, desempenha um papel central em funções complexas do cérebro, como memória, atenção, consciência, linguagem, perceção e pensamento. Está

organizado em quatro áreas conhecidas por lóbulos frontal, parietal, temporal e occipital, tal como demonstra a figura da página seguinte.

Figura 2- LÓBULOS DO CÓRTEX CEREBRAL



Fonte: Pereira, 2011

O Lobo frontal está envolvido nas ações de movimento, bem como no pensamento abstrato; o Lobo parietal possui uma área somatossensorial, responsável pela percepção de estímulos sensoriais; o Lobo temporal está intimamente ligado à audição; e o Lobo occipital recebe todas as informações captadas pelos olhos.

1.2. PROCESSAMENTO DE APRENDIZAGEM NO CÉREBRO

Para Luria, *apud* Fonseca (2009), o cérebro humano é o produto filogenético (características da espécie) e ontogenético (histórico de desenvolvimento e aprendizagem) de sistemas funcionais adquiridos em vários milhões de anos, ao longo do processo sociogenético (histórico sociocultural) da espécie humana. De acordo com Pereira (2011), a aprendizagem é um processo de mudança de comportamento, resultante da interação entre as estruturas mentais e o meio ambiente. A educação centrada na aprendizagem pressupõe uma interatividade que contempla uma produção própria dos educandos, onde o professor exerce a função de mediador das construções das aprendizagens. Do ponto de vista neurobiológico, a aprendizagem surge associada ao conceito de neuroplasticidade que, cf. Reis *et al.* (2009:13), “se

pode definir como a capacidade do cérebro para reorganizar os seus circuitos neuronais quando confrontado com novas experiências”.

Referem também, segundo investigações recentes, que o cérebro pode mudar a sua plasticidade anatómica e funcional em resposta às experiências do meio ambiente, e que esta arquitetura é alterável ao longo da vida. Esse aforismo contraria as correntes até então existentes, que defendiam que os neurónios não podiam auto reproduzir-se ou sofrer mudanças significativas, após atingido o estado adulto. Narram ainda que, de acordo com os novos quadros de investigação, podemos considerar que o desenvolvimento do cérebro é um processo que se inicia na vida pré-natal, se prolonga após o nascimento e que apesar da sua arquitetura básica estar estruturada por volta dos dois/três anos de idade, a mesma é refinada por mais duas décadas. Contudo, continuando as considerações dos mesmos autores, após atingir o seu desenvolvimento, apesar da plasticidade cortical se tornar menos flexível, ela continua evidente ao longo da idade adulta, quer em termos estruturais, quer funcionais.

Cf. Fonseca (2009), a abordagem neuropsicológica de Luria defende que a aprendizagem ocorre através da coordenação de diferentes áreas em interação no cérebro, que intitula de *sistemas funcionais*. Para o autor, a maturação cerebral ocorre por meio da emergência de sistemas funcionais e a aprendizagem sucede através da criação e instalação de conexões neuronais entre grupos e redes de células, posicionadas em áreas específicas do cérebro, pressupondo uma organização hierarquizada e desenvolvimental complexa e sistémica. Na visão de Luria, *idem*, nenhuma área do cérebro é, por si só, responsável por determinada aprendizagem ou comportamento, uma vez que é necessária uma cadeia de transmissão funcional entre diferentes áreas, onde cada elo de ligação contribui para uma função específica da totalidade funcional. Em suma, as várias áreas do cérebro não trabalham isoladas, uma vez que as aprendizagens só emergem do resultado da cooperação sistémica, metódica e sinérgica das mesmas.

O autor supracitado refere que o modelo neuropsicológico de Luria equilibra dialeticamente com o modelo cognitivo construtivista de Piaget (em

que a criança evolui de uma inteligência sensorial a uma inteligência formal, passando pelas inteligências pré-operacional e operacional concreta) e o modelo do construtivista de Vygotsky.

Para Ausebel, citado por Novak & Canãs (2010), a aprendizagem ocorre por meio da assimilação de novos conceitos e proposições, dentro de conceitos preexistentes e sistemas proporcionais já possuídos pelo aprendiz. Essa estrutura do conhecimento pode ser organizada hierarquicamente, através de mapas conceituais, que são ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento. O autor faz, também, a importantíssima distinção entre aprendizagem *mecânica* e aprendizagem *significativa*, referindo que a aprendizagem significativa requer três condições: (1) o material a ser aprendido deve ser conceitualmente claro e apresentado com linguagem e exemplos relacionáveis com o conhecimento anterior do aprendiz; (2) o aprendiz deve ter um conhecimento anterior relevante; (3) o aluno precisa ter vontade de aprender de modo significativo. Neste conceito, a criatividade está fortemente relacionada com altos níveis de aprendizagem significativa, inferindo que cabe ao professor, enquanto mediador da aprendizagem, aplicar metodologias diferenciadas que potencializem a aquisição de aprendizagens significativas.

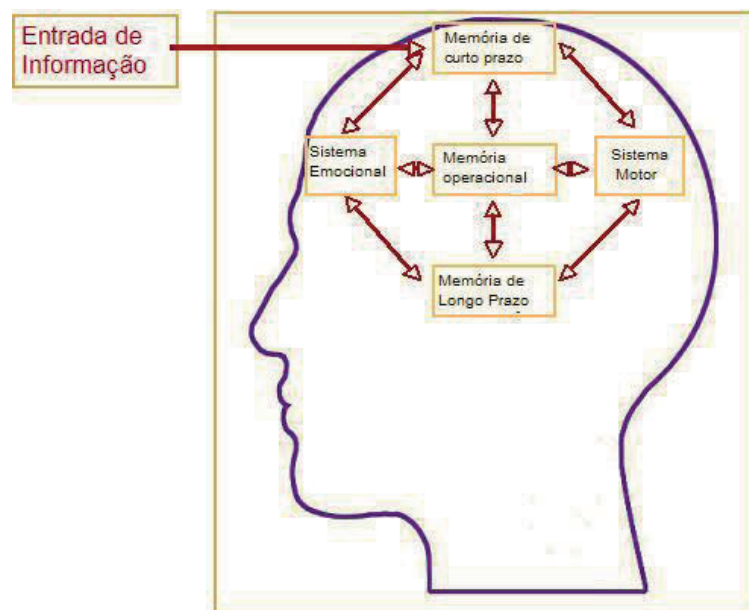
1.3. MEMÓRIA E APRENDIZAGEM

Por seu lado, para que ocorram aprendizagens torna-se necessário haver memória que, conforme dados na *Wikipédia* (2014b), pode ser caracterizada pela capacidade dos seres humanos de adquirir, conservar e evocar informações através de dispositivos neurobiológicos e da interação social. Novak & Canãs (2010) narram que um avanço importante para a nossa compreensão de aprendizagem é a compreensão de que a memória não é um simples recipiente a ser preenchido, mas antes uma rede complexa de sistemas de memória interligados. Para Xavier (*apud* Magila & Xavier, 2000) a memória é constituída por sistemas de curta e longa duração e pode ser entendida como a capacidade de alterar o comportamento em função das

experiências anteriores. A memória de curta duração permite reter a informação por um curto período de tempo, ao contrário da memória de longa duração, que se pode manter por uma vida. A *Wikipédia* (2013) faz referência a que o processo de aquisição ocorre com a entrada de um dado por meio de sensores externos, que é encaminhado aos sistemas neurais da memória, onde é armazenado. Pode ser categorizada em três subtipos: (1) *memória explícita* ou declarativa, que podemos expressar por palavras; (2) *memória implícita*, a qual não faz sentido evocar por palavras; (3) *memória operacional* ou de trabalho, que é armazenada num dado momento para a realização de uma atividade.

Novak & Canãs (2010) defendem que as memórias essenciais para a incorporação de conhecimento na *memória de longo prazo*, são a *memória de curto prazo* e a *memória operacional*. Essa incorporação ocorre através da entrada, organização e processamento da informação pela memória operacional, por meio da interação com o conhecimento presente na memória de curto prazo. Esse armazenamento, para além da inter-relação entre diferentes tipos de memória, é mediado pelas capacidades motoras e emocionais de cada indivíduo, de acordo com a seguinte figura:

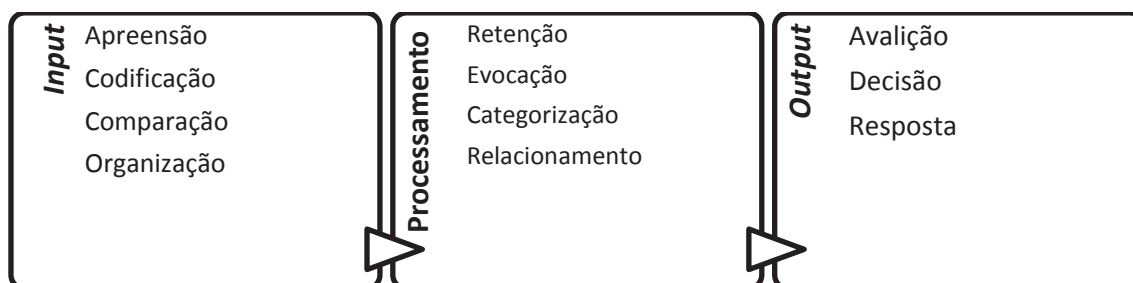
Figura 3- PROCESSAMENTO COGNITIVO



Fonte: Novak & Canãs, 2010

Conforme Cruz & Fonseca (2002), Almeida e col. sugerem que o processamento cognitivo da informação que recebemos no nosso cérebro implica o *input*, o processamento e o *output*, organizados da seguinte forma:

Quadro 4- PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO



Adaptado de Cruz & Fonseca, 2002

Podemos, deste modo, inferir que aspetos intrínsecos à própria pessoa, o conhecimento prévio e até o próprio contexto de vida, condicionam o processamento metacognitivo inerente ao processamento da informação.

1.4. O PROCESSO DE LITERACIA

Ler e escrever é uma técnica de comunicação e uma experiência ambiental, recente em termos evolutivos, que encerra fatores socializantes.

Reis *et al.* (2009) referem que a aquisição das competências da leitura e escrita só é possível por meio da aprendizagem formal, que faz apelo a diversas funções cognitivas – visuoperceptivas, memória, linguagem, entre outras.

Para Viana (2006:45) *“ler é uma atividade complexa que exige a intervenção de vários processos – linguísticos, cognitivos, motivacionais, afetivos, entre outros”*. A autora menciona que o domínio de uma língua assenta essencialmente no conhecimento lexical e morfosintático, pelo que o acesso à vertente escrita da língua está fortemente correlacionado com as competências adquiridas nesse domínio. No campo lexical, o não reconhecimento das palavras impressas dificulta, tanto a extração do sentido como a segmentação fonológica.

Segundo a mesma, para nos tornarmos falantes de uma língua, não basta conhecer um elevado número de palavras, temos de saber como se

organizam para formar estruturas com sentido. Esse conhecimento facilita o uso de pistas sintático-semânticas, ampliando o reconhecimento das palavras e, sobretudo, a compreensão dos textos. A autora afirma que as crianças que ouviram ler com regularidade no período pré-escolar, geralmente, apresentam um melhor desenvolvimento sintático.

Refere, ainda, que as letras são sinais gráficos que implicam que a criança tenha de aceder ao princípio alfabético, o mesmo que perceber que as letras transcrevem os sons da fala, para aprenderem a ler. Para além de discriminar os sons da fala, para aceder à língua escrita, a criança tem de os identificar claramente. Além disso, tem de dar-se conta da segmentação da fala, ou seja, que as frases são compostas por palavras, as palavras por sílabas e as sílabas por fonemas.

Essa tomada de consciência das características formais da língua – a consciência fonológica, cf. Pereira (2011), depreende a noção de que a linguagem falada pode ser segmentada em unidades distintas e que essas unidades se repetem em diferentes falas. O autor refere que essa habilidade metalinguística se desenvolve no contato com a linguagem oral e que crianças com dificuldades na aquisição da consciência fonológica, geralmente, apresentam dificuldades acentuadas na aquisição da leitura e da escrita.

Segundo Reis *et al.* (2010), os *construtos* envolvidos na leitura são múltiplos e apelam a diferentes processos cognitivos. Dentro dos mesmos, distinguem a consciência fonológica, a velocidade de nomeação ou RAN (nomeação rápida automatizada), o conhecimento letra-som e o vocabulário. Referem que *“a compreensão da relação entre letras e sons é um dos principais fatores preditivos do bom desempenho da leitura”* (Reis, *et al.*, 2010:8) e que essa competência pode estar comprometida em crianças com problemas graves de leitura.

Mas então por onde começar a ensinar a ler e escrever? Freitas *et al.* (2007:7) alertam que *“o código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada para a escola”*. A saber, a capacidade de identificar e isolar conscientemente os sons da fala, como já foi referido anteriormente. Assim sendo, a primeira tarefa da escola

deverá ser a de promover a consciência fonológica da linguagem, através de um processo sistemático e consistente. Para tal, segundo os mesmos autores, podemos dividir a consciência fonológica em três subtipos: (1) consciência silábica (pra.tos); (2) consciência intrassilábica (pr.a-t.os); (3) consciência fonémica (p.r.a.t.o.s). A primeira remete para uma natureza mais intuitiva, ou seja, um falante português pode dividir as palavras em sílabas mesmo antes de conhecer este conceito. Deste modo, *ibidem*, podemos dizer que a consciência fonológica, antes de se tornar explícita, reveste-se de um aspeto implícito. Manifesta-se implícita, através do jogo espontâneo com os sons das palavras, evoluindo de forma explícita pela análise consciente desses sons e das estruturas que os integram. Os autores propõem que se treine de forma progressiva a consciência auditiva, a consciência da palavra, a consciência silábica e, por último, a consciência fonémica, como pré-requisitos para a alfabetização. Esse treino deverá ser iniciado no período pré-escolar.

Contudo, não nos podemos esquecer de que a aprendizagem da leitura não é nenhum procedimento técnico sistemático, mas que decorre de um processo de complexas interações sensoriais e intelectuais. As crianças não aprendem todas ao mesmo ritmo e diferem grandemente entre si a habilidade de aprender a ler. Investigações de grandes neurocientistas como Manfred Spitzer (2007), recordam que o processo de aprender a ler é algo profundamente não natural, para o cérebro de uma criança de tenra idade.

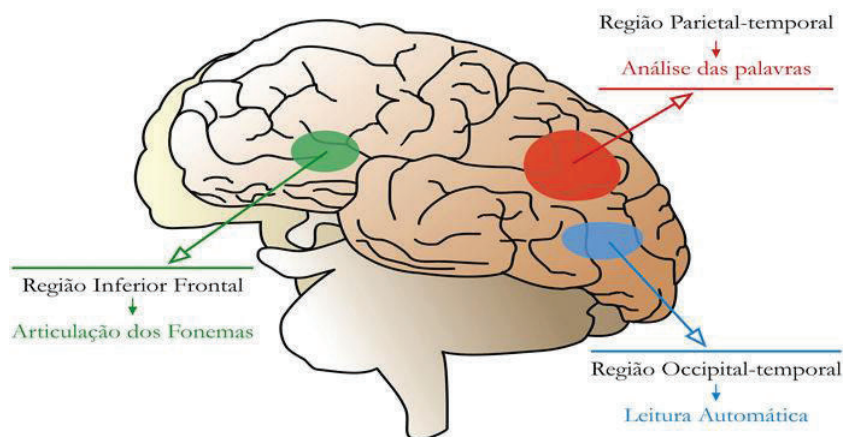
No nosso sistema educativo prevalecem dois grandes métodos de alfabetização, que se disputam entre si: (1) os métodos *sintéticos* ou fonéticos que, num processo cumulativo racionalmente estabelecido, partem das letras (grafemas) e dos sons (fonemas) para formar com elas sílabas, palavras e depois frases; (2) e os métodos *analíticos* ou globais, que têm inerente um método de dedução, partindo da análise global de palavras ou frases, orientando-se o leitor a encontrar palavras idênticas, sílabas parecidas e a discriminar os signos gráficos do sistema. Ou seja, enquanto o método sintético parte das frações para o todo, o analítico parte do todo para as frações. Por norma, nas escolas é utilizado um método misto *sintático-analítico*, cabendo ao professor proceder à diferenciação do ensino através da aplicação de

estratégias adequadas ao grupo/turma e individualizar a cada situação específica dentro do grupo. No caso de alunos disléxicos, Teles (2012) defende que se deve privilegiar diferentes métodos de ensino, de acordo com a sua natureza (auditiva, visual, fonológica ou mista). Porém, para adequar métodos é necessário, não só reconhecer a natureza dessa disfunção, como perceber de que forma o leitor disléxico aprende, sobre a qual nos debruçamos seguidamente.

1.5. O LEITOR DISLÉXICO

Fonseca (2009) refere que a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo é composta de componentes recetivos (*input*), integrativos, elaborativos e expressivos (*output*) e emerge da cooperação de várias zonas corticais ou subcorticais. De acordo com o autor, quando um dos sistemas funcionais envolvidos na aprendizagem da linguagem falada ou escrita se encontram afetados, a organização dessa mesma linguagem pode ser comprometida gerando, tanto disfasias, dicotomias e disastrias (na linguagem falada) como dislexias (diseidéticas, disfonéticas ou mistas), disortografias ou disgrafias (na linguagem escrita).

Figura 4- ZONA CORTICAL DA LINGUAGEM



Fonte: Teles, 2004

No cérebro, a região Inferior-frontal processa a vocalização e articulação das palavras, onde se inicia a análise dos fonemas. Conforme Pereira (2011), é uma zona particularmente ativa nos leitores disléxicos e nos que estão a iniciar

a leitura. A região Parietal-temporal processa a leitura analítica das palavras, que ocorre lentamente e é a via utilizada pelos leitores iniciantes e pelos disléxicos. Por último a região Occipital-temporal processa o reconhecimento visual das palavras, onde se realiza a leitura automática. De acordo com o mesmo autor, os bons leitores ativam intensamente os sistemas neurológicos dessa região, realizando uma leitura instantânea, ao passo que os leitores disléxicos utilizam um percurso lento e analítico para decodificarem as palavras. As zonas do cérebro que ativam com mais frequência são a região Inferior-frontal, onde vocalizam as palavras, e a zona Parietal-temporal, onde segmentam as palavras, até acederem ao significado.

Da mesma forma, Teles (2004) explica que as crianças com dislexia apresentam uma disrupção no sistema neurológico que dificulta o acesso ao sistema de análise das palavras e ao sistema de leitura automática e que, para compensar essa dificuldade, utilizam mais intensamente a área da linguagem oral (região Inferior-frontal) e as áreas do hemisfério direito, que fornecem pistas visuais.

O axioma de Luria, apontado por Fonseca (2009), defende que a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, resulta da criação de complexas conexões entre muitos grupos e redes de células que se encontram posicionadas em diferentes áreas do cérebro, organizadas de forma hierárquica, desenvolvimental e sistemicamente complexas. Descreve que para realizar essas competências *“o cérebro põe em marcha (...) um complexo sistema funcional, composto de vários subsistemas visuais, auditivos, tátil-cinestésicos e motores, subléxicos, léxicos, cognitivos e metacognitivos, que interagem sequencialmente, melodicamente e sistemicamente”* (Fonseca, 2009:342). A noção de sistema funcional proposto por Luria (já referida anteriormente) pressupõe que se alguma área da cadeia funcional que opera na leitura e na escrita estiver disfuncional, as aprendizagens representadas por essa cadeia funcional podem ficar obviamente afetadas. Dando continuidade ao narrado pelo autor, essa preposição pode ser evidenciada em inúmeros casos clínicos, como por exemplo a agnosia (disfunção grave no *input*), a afasia (disfunção grave no *output*) ou alexia e agrafia (dificuldade grave da

leitura e escrita, respetivamente) entre muitos outros. Ainda segundo o autor, dificuldades de aprendizagem como dislexia, disortografia ou discalculia, podem também evidenciar disfunções (ainda que mais ligeiras) da cadeia funcional que ilustra a aprendizagem da leitura e da escrita, como comprovam as novas tecnologias como a ressonância magnética, neurometria ou o mapa de atividade elétrica do cérebro (BEAM), entre outras.

Diferentes autores afirmam que a dislexia é tratável mas não curável, que as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita agravam-se com o tempo e a discrepância entre as competências dos bons e dos maus leitores acentua-se ao longo dos anos de escolaridade. Contudo, cf. Fonseca (2009), evocando a imensurável flexibilidade do cérebro e com base no conceito neurofuncional de Luria (que sugere, para além de sistemas funcionais, a capacidade de estruturação de sistemas funcionais alternativos no cérebro), quando identificamos sinais de dislexia não devemos tomá-los como indicadores fixos do potencial de aprendizagem. Em muitos casos clínicos, *“uma prescrição psicoeducacional bem desenhada e implementada em tempo útil pode superar e compensar os subcomponentes que participam na cadeia funcional da leitura e da escrita”* (Fonseca, 2009:344).

Nesse sentido, Cunha (2013) ressalva que o diagnóstico, a desmistificação e a reeducação nos processos da leitura e da escrita são fatores-chave para ultrapassar o sofrimento solitário e silencioso de que estas crianças e jovens são vítimas durante muitos anos, quando não diagnosticadas. A autora alerta que os alunos com dislexia devem ser referenciados o mais precocemente possível, para que possam usufruir das medidas educativas consagradas no DL n.º 3/2008. Corrobora com Fonseca (2009), afirmando que estas crianças, quando bem intervencionadas, podem fazer o mesmo que os normoleitores, ainda que de forma mais lenta.

1.6. MELHORIA DE COMPETÊNCIAS BÁSICAS

Lopes & Peres (2010) explicam que existem atividades que podem ajudar a promover uma maior qualidade de vida nos disléxicos, tais como: reconhecimento das direções espaciais, uma vez que a direção da leitura (da esquerda para a direita) é altamente significativa; treino da espaciotemporalidade e atividades de construção, que podem apoiar o desenvolvimento de habilidades visuo-espaciais; e exercícios de pré-escrita, favoráveis à aquisição de capacidades de sequencialização e de organização especial.

Conforme Lopes & Peres (2010), Etchepareborda defende que a educação dos movimentos corporais e a educação perceptiva de diversas gnosias, descodificação fonológica, reprodução de ritmos, entre outros, estimulam as competências dos leitores disléxicos. Para além destes, os mesmos autores mencionam que também o treino cognitivo computarizado está indicado para a dislexia, fazendo referência aos programas FFW (*Fast For World*), que ajudam a melhorar as habilidades linguísticas; o *Aquari-Soft*, que coloca à disposição do utilizador um conjunto de ferramentas de leitura e escrita; e o *Hamlet*, que permite o treino de conceptualizações fonológicas.

Kirk & Gallagher (1987) defendem como estratégias educativas: (i) o *treino de tarefa*, subdividindo-a em unidades menores para depois sintetizar um nível mais complexo (p.e., para ler uma frase, separar palavras, sílabas, somando competências até chegar à frase); (ii) o *treino de capacidades*, cujo objetivo é a recuperação de determinado distúrbio (p.e. a criança tem problemas na memória visual e isso interfere com a sua capacidade de se lembrar de palavras). Estas duas estratégias podem ainda ser aplicadas conjuntamente, adequando-as à capacidade de resposta da criança.

Os autores referenciados destacam os métodos de aprendizagem *cinestésico* e o *fónico*, infantizando o método cinestésico, desenvolvido por Grace Fernald (1943), que integra o *input* visual com a experiência motora, tem um sistema de feedback e é autocorretivo, o qual ajuda a recuperar distúrbios da memória visual no processo de leitura; o *Remedial Reading Drills* (exercícios de recuperação de leitura), método *fono-grafo-vocal* de Hegge, Kirk

e Kirk (1936), que salienta a combinação de sons e incorpora múltiplas experiências cinestésicas; e o método *multissensorial* VAK (visual-auditivo-sinestésico) de Gillingham e Stillman (1936 e 1965), onde a criança aprende tanto os nomes das letras como os sons.

Capovilla (2009) descreve que os métodos de alfabetização multissensorial e o método fônico são particularmente indicados para indivíduos disléxicos. O primeiro facilita a leitura e a escrita, ao estabelecer a conexão entre aspetos visuais (a forma ortográfica da palavra), auditivos (a forma fonológica) e cinestésicos (os movimentos necessários para escrever aquela palavra), e é indicado para crianças mais velhas, que já possuem histórico de fracasso escolar. O segundo é indicado para crianças mais jovens e deve ser introduzido logo no início da alfabetização.

Maria Montessori foi uma das principais precursoras do método multissensorial, a par de outros proponentes, como Fernald, Keller, Orton e Gillingham, citados por Capovilla (2009). A autora salienta que a vantagem desta técnica é fortalecer a conexão entre a leitura e a escrita.

Por seu lado, *idem*, o método fônico tem como principais objetivos desenvolver as habilidades meta-fonológicas e ensinar as correspondências grafo-fonémicas. Este método fundamenta-se na constatação experimental de que as crianças disléxicas têm dificuldade em discriminar, segmentar e manipular, de forma consciente, os sons da fala, como já foi referido anteriormente. A autora defende que esta dificuldade pode ser diminuída significativamente com a introdução de atividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica, durante ou mesmo antes da alfabetização. Refere, ainda, que estudos em diferentes países são consistentes em mostrar que a introdução de instruções de consciência fonológica e de correspondências grafo-fonémicas facilitam a alfabetização, diminuindo a incidência de dificuldades de leitura e escrita, pelo que o método fônico é não só eficaz na alfabetização de crianças disléxicas, como em crianças sem problemas na aquisição da leitura e escrita.

Outros estudos realizados têm demonstrado que a intervenção mais eficiente em indivíduos disléxicos decorre de métodos multissensoriais,

estruturados e cumulativos, partindo do pressuposto de que, para além do défice fonológico, os indivíduos disléxicos apresentam frequentemente dificuldades na memória auditiva e visual, bem como dificuldades de automatização.

Teles (2004) explica que a Associação Internacional de Dislexia promove ativamente o uso dos métodos multissensoriais, defendendo que a leitura e a escrita são atividades multissensoriais que envolvem o uso de diferentes vias de acesso ao cérebro em simultâneo, e o estabelecimento neuronal dessas interligações entre si facilita a aprendizagem e memorização. A organização dos conteúdos a aprender segue a sequência estrutural e cumulativa do desenvolvimento linguístico e fonológico, partindo dos mais básicos e progredindo para os mais complexos. Os conceitos devem ser ensinados de forma direta, explícita e consciente, evitando a dedução, e as competências devem ser treinadas até à sua automatização, deixando assim espaço para o acesso à compreensão.

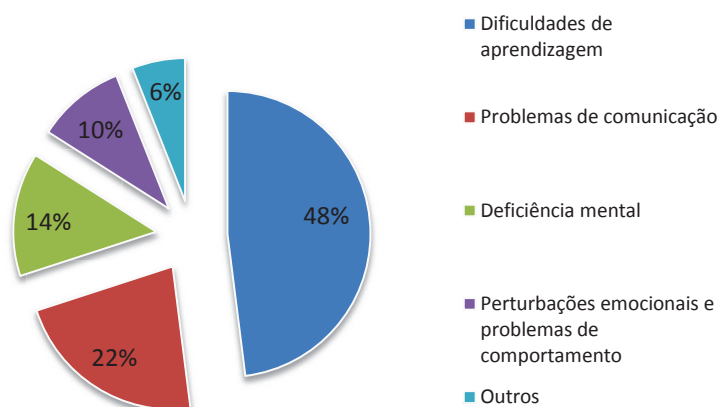
De acordo com a literatura a este respeito e os autores consultados, depreendemos que os métodos multissensoriais são, até à data, os mais adequados para o treino de competências linguísticas.

2. CONCEPTUALIZAÇÃO DAS DAE

2.1. PERSPETIVA HISTÓRICA E CONCEÇÃO ATUAL

As dificuldades de aprendizagem, com particular incidência na dislexia, afetam aproximadamente 5-10% de crianças e adultos (que corresponde a milhões de indivíduos em todo o mundo) e são provavelmente a causa mais frequente do fraco rendimento e insucesso escolar.

Gráfico 1- PERCENTAGEM DE ALUNOS COM NEE



Adaptado de Correia, 2008

Em Portugal, a taxa de prevalência das dificuldades de aprendizagem no grupo das NEE corresponde a 48 % e, embora a expressão diga respeito a todos os problemas de aprendizagem, quer relacionados com fatores intrínsecos, quer extrínsecos ao indivíduo, ou ambos, Teles (2004) afirma que, na maioria dos casos, não são identificadas nem tratadas de forma adequada.

A autora afirma que o desconhecimento da origem destas *descapacidades* gerou, ao longo dos tempos, mitos e estigmatizou os indivíduos que não conseguiam ultrapassar essas dificuldades. No campo da ciência, tem-se manifestado um interesse crescente no estudo de processos que possam responder às necessidades das crianças com desempenhos atípicos no seu processo de aprendizagem. Segundo Lopes (2010), os primeiros estudos remontam ao século XIX, com Gall, Broca e Wernicke. A contribuição de Gall prende-se com o facto de ter observado pacientes com lesões que lhes afetavam certas funções da linguagem e da escrita, mas conservavam outras intactas. O autor considerava que as dificuldades tinham origem numa afeção cerebral, pelo que deviam ser excluídas condições como a deficiência mental ou surdez. Broca e Wernicke “*consagraram a ideia das diferenças inter-individuais no processamento da informação*” (Lopes, 2010:9), resultantes de diferenças estruturais, anatómicas e de funcionamento do cérebro. O autor refere, igualmente, que em 1907 o oftalmologista Hinshelwood, após o estudo de quatro irmãos que (apresentando uma norma inteligência, não tendo problemas visuais e boa memória visual exceto nas

letras e palavras, nem possuindo uma vida familiar impeditiva à aprendizagem) revelavam dificuldades específicas de leitura, concluiu que os mesmos sofriam de *cegueira congénita para as palavras*, provavelmente hereditária e limitada à área do cérebro especializada na memorização visual de números e letras. Mais de cem anos depois, o postulado de Hinshelwood continua bem presente no campo das DAE, cuja definição atual consagra claramente a raiz neurológica e fatores genéticos das mesmas. Ainda de acordo com o mesmo autor, em 1925 Samuel Orton descreveu a teoria de *strephosymbolia*, sendo o responsável pela ideia corrente de que os diléxicos cometem erros específicos de leitura, tais como inversão de letras e sílabas, ou escrita em espelho. *Idem*, Strauss e col. postularam que o comportamento anómalo das crianças com DAE teria origem numa lesão cerebral mínima, com posterior adoção do termo disfunção cerebral mínima (DCM).

Selikowitz (2010) narra que a primeira definição de DAE surgiu na década de 60 e foi proposta por Samuel Kirk no seu livro *Educating Exceptional Children*. Referia-se às DAE como desordens na linguagem, resultantes de uma possível disfunção cerebral ou de distúrbios de comportamento não dependentes de atraso mental, privação sensorial ou cultural, ou de fatores pedagógicos. Segundo o autor, a importância dos estudos de Kirk está relacionada com a ênfase educacional que deu a uma perturbação que, até então, era só analisada do ponto de vista clínico.

O DSM-5 (Rosemary, 2014) considera as DAE um tipo de desordem neurodesenvolvimental que compromete a capacidade para aprender habilidades académicas específicas (p.e. ler, escrever ou aritmética), que são a base de outras competências académicas. As dificuldades de aprendizagem são inesperadas, tendo em conta outros aspetos do desenvolvimento que parecem estar bem.

Correia (2008:46) propôs uma definição com base em estudos anteriores, alargando o conceito de DAE à leitura, escrita e aritmética/resolução de problemas. Para o autor “*as dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação (...) tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações*”. Podem

manifestar-se na fala, na leitura, na escrita, na matemática e/ou na resolução de problemas, e envolvem défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, do pensamento e/ou metacognitivos. *Ibidem*, reforçou que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora possam ocorrer em concomitância com elas.

Parafraseando o autor, embora a maioria das pessoas pense que as DAE não são de carácter vitalício e que intervenções eficazes solucionam esse problema, o facto de terem uma origem neurológica, por conseguinte, intrínsecas ao indivíduo, não desaparecem com a idade. De acordo com Jane Browning (*apud* Correia, 2004:53), *“as crianças e os adultos com dificuldades de aprendizagem lutam pela aceitação e compreensão da sua problemática, devido à falta de visibilidade da sua descapacidade”*. Marshal Rasking *idem* (2008:53) afirma que *“as crianças com dificuldades de aprendizagem crescem para se tornarem adultos com dificuldades de aprendizagem”*, reiterando, desta forma, a sua condição vitalícia.

2.2. ETIOLOGIA

A maioria dos autores consultados atesta que se trata de uma perturbação multifatorial. Estudos recentes, realizados por especialistas de diversas áreas científicas, têm sido convergentes quanto à sua origem genética e neurobiológica, bem como aos processos cognitivos que lhe estão subjacentes.

Do ponto de vista genético, estudos comprovam que um alto grau de agregação familiar reforça a influência genésica das dificuldades de aprendizagem, não deixando dúvidas de que a transmissão biológica dessa condição pode acontecer, como corroborado por Teles (2004).

Considerando que a aprendizagem depende da organização neurológica do cérebro e sabendo que tal função depende dos fatores genéticos, é compreensível que alguns fatores sejam de natureza neurobiológica e neurofisiológica.

Como já anteriormente referido, até aos três anos de idade, o cérebro aprende as aquisições mais cruciais que perdurarão por toda a vida. Segundo Fonseca (2009), a deficiência proteica pode nessa fase deixar rastros de perturbação tónica, falta de atenção, problemas de motricidade, instabilidade emocional e outros, que podem afetar a capacidade de aprender, de variadas formas.

Das estruturas que compõem o sistema nervoso, o córtex (responsável pela perceção, o movimento corporal, o pensamento e a linguagem) é a parte menos desenvolvida nos neonatos. O autor defende que o desenvolvimento pós-natal proporciona fundamentalmente o desenvolvimento das sinapses, essenciais à aprendizagem humana. Uma má conexão pode originar problemas de aprendizagem, tal como demonstraram recentes estudos da universidade de *Leuven*. Os cientistas concluíram que as raízes neurobiológicas da dislexia residem num problema na conexão entre áreas cerebrais, nos Lobos frontal e temporal (Ibarra, 2013). Explicam que as representações dos sons e da fala estão intactos, mas uma conexão disfuncional impede o acesso eficiente às representações, provocando os problemas na capacidade de leitura e escrita. Quanto mais degradada for a conexão, maior a incapacidade.

Alguns autores citam, também, perturbações instrumentais relacionadas com o esquema corporal – má organização das estruturas espaciotemporais, má lateralidade, linguagem e função simbólica deficitárias.

Lopes (2010) faz alusão a causas neurobiológicas, psicológicas, socioculturais e institucionais, tal como observado no quadro seguinte:

Quadro 5- CAUSAS SUBJACENTES ÀS DAE

Causas das dificuldades de aprendizagem					
Neurobiológicas	Psicológicas			Socioculturais	Institucionais
- Disfunção cerebral mínima - Fatores genéticos - Fatores bioquímicos e endocrinológicos - Problemas perinatais	<u>Linguagem</u> - Fatores linguísticos de ordem global e específica	<u>Memória</u> - Défices na memória de curto e de longo prazo	<u>Atenção</u> - Défices no alerta, ativação, seleção, manutenção, etc.	- Malnutrição - Pobreza linguística do contexto familiar - Falta de estimulação - Desvalorização das aprendizagens por parte da família	- Ensino insuficiente ou inadequado - Condições materiais deficitárias - Inadequação dos programas, avaliação, etc.

Adaptado de Lopes, 2010

Apesar de o estudo se referir às dificuldades de aprendizagem no sentido lato, vários autores (Correia, 2008; Fonseca, 2009; Antunes, 2012; e outros) têm considerado que, embora as DAE sejam comprovadamente de origem genética e neurobiológica, elas podem ser potenciadas por fatores extrínsecos ou coexistir com outros fatores intrínsecos.

2.3. CONSEQUÊNCIAS DAS DAE

De acordo com os diferentes autores consultados, no domínio cognitivo, os alunos com DAE revelam uma inteligência média ou superior à média, com problemas cognitivos específicos de pensamento ou de processamento psicológico que se traduzem em dificuldades de memorização, dificuldades em discriminar ou diferenciar perceções auditivas ou visuais e em desenvolver ou utilizar estratégias cognitivas necessárias ao sucesso escolar (como p. e. a autoverificação e autorregulação essenciais para resolver problemas ou completar tarefas).

No domínio escolar, mostram uma realização escolar fraca em áreas específicas (p.e. leitura ou matemática) que não se enquadra com as capacidades intelectuais que apresentam nos testes de inteligência. Ao nível motor, estas crianças são frequentemente mais desajeitadas do que os seus colegas e demonstram mais dificuldades, principalmente na praxia fina. No domínio comportamental, a incapacidade em prestar atenção, em centrar a atenção e em manter a atenção, bem como a elevada percentagem de comportamentos hiperativos e/ou impulsivos, são características habitualmente associadas às DAE, sendo muitas vezes difícil estabelecer o diagnóstico diferencial entre DAE e hiperatividade.

Podem exibir, ainda, problemas sociais, tais como dificuldades interpessoais, problemas em estabelecer relações familiares, falta de competência social na escola e baixa autoestima.

Para Lima (2006), as DAE têm repercussões consideráveis quer no sucesso escolar quer ao nível comportamental, e a maioria dos indivíduos com DAE podem apresentar: autoconceito empobrecido; tensão na resolução de

tarefas; desalento e desmotivação para as atividades; atitude depressiva perante as dificuldades.

No plano institucional, a nível escolar, podem evidenciar: ansiedade e angústia perante a exposição aos colegas; heteroconceito reduzido (alvo de troça, não é escolhido para os jogos ou brincadeiras coletivas,...); maior esforço na preparação das atividades escolares; insegurança e vergonha (pelos sucessivos fracassos); condições de resposta muito prejudicadas; hostilidade para com os pares e seus superiores.

No contexto familiar podem sofrer acusações por parte dos familiares (como p.e. a preguiça, o desinteresse ou a falta de atenção), medidas repressivas e ambiente frustrante.

2.4. SINAIS DE ALERTA

De acordo com a literatura especializada, destacam-se os seguintes sinais de alerta, em diferentes níveis de ensino:

Quadro 6- DAE: SINAIS DE ALERTA NO ENSINO BÁSICO

Primeiros anos escolares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relutância em ir para a escola e em aprender a ler; ▪ Desinteresse e desmotivação pelas tarefas escolares; ▪ Dificuldade em aprender palavras novas; ▪ Dificuldades em identificar e nomear rapidamente letras e sílabas; ▪ Dificuldades grafomotoras (na cópia, na escrita, no colorir e no recortar de letras); ▪ Dificuldades com sons de letras (problemas de consciencialização fonológica); ▪ Memória fraca; ▪ Dificuldades psicomotoras; ▪ Perda frequente e desorganização sistemática dos materiais escolares, etc.; ▪ Leitura hesitante, lenta e amelódica; ▪ Dificuldades em resumir o texto lido (reconto); ▪ Dificuldades em identificar os locais, os cenários, os atores, os eventos, a narrativa, o princípio e o fim da história; ▪ Frequentes repetições, confusões, bloqueios e compassos no processamento de informação; ▪ Frequentes adições, omissões, substituições, inversões de letras em palavras; ▪ Paralexias (ler navio por barco); ▪ Fracas estratégias de abordagem, discriminação, análise e síntese de palavras; ▪ Fraca consciencialização fonológica e fragmentação silábica de palavras; ▪ Dificuldades em reconhecer a localização de fonemas nas palavras; ▪ Dificuldades em recuperar detalhes e pormenores do texto; ▪ Dificuldades em desenvolver conclusões; ▪ Dificuldades no ditado de palavras e pseudopalavras do nível de escolaridade
---------------------------------	---

Final 1.º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuar a evidenciar as dificuldades acima referidas; ▪ Problemas de comportamento e de motivação pelas atividades escolares; ▪ Frustração e fraca autoestima; ▪ Problemas de estudo e de organização; ▪ Fracas funções cognitivas de atenção, processamento e planificação; ▪ Fraco aproveitamento escolar;
2.º e 3.º Ciclos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuar a evidenciar as dificuldades acima referidas; ▪ Dificuldades em concluir os trabalhos de casa; ▪ Hábitos de leitura, de escrita e de estudo muito vagos; ▪ Fraco conhecimento global; ▪ Iliteracidade e inumeracidade; ▪ Mais tempo para terminar testes ou avaliações escritas; ▪ Provação cultural, etc.

Adaptado de Lima, 2006

2.5. TIPOLOGIAS

As DAE são classificadas em diferentes categorias, assentes em critérios específicos de acordo com as suas características. A ciência distingue quatro grandes grupos que podem, não raro, manifestar-se em concomitância. Neste ponto, caracterizamos sucintamente a tipicidade da dislexia, a mais prevalente, mas também da disgrafia, da disortografia (frequentemente associada à dislexia) e da discalculia. É sobre elas que incide o objeto do nosso estudo.

2.5.1. DISLEXIA

A palavra dislexia, etimologicamente, *dis* (desvio) + *lexia* (palavra) refere-se a uma dificuldade na aprendizagem da leitura (ou da linguagem, para alguns autores). De acordo com dados na *Wikipédia* (2014a), o termo foi usado pela primeira vez em 1887 por Rudolf Berlin, para descrever o caso de um paciente adulto que, após um AVC, perdeu a capacidade leitora, apesar de ter mantido a visão, a linguagem e a inteligência. Em 1896, Pringle Morgan (*apud* Teles, 2012) usou a designação *dificuldade com palavras*, ao diagnosticar o transtorno de um jovem que apresentava enorme dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita, mas apresentava habilidades intelectuais normais em todos os outros aspetos. Segundo a autora, é um conceito que ganhou maior visibilidade nos últimos anos e em 1968 a Fundação Mundial de Neurologia

definiu dislexia como uma desordem que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, independentemente da inteligência normal, e instrução convencional e as oportunidades socioculturais adequadas. É causada por défices cognitivos básicos, frequentemente de origem constitucional.

A Associação Internacional de Dislexia, cf. Coelho (2013:14), adotou em 2003 a seguinte definição, comumente aceita na comunidade científica:

“a dislexia é caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um défice na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisível em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais”.

De acordo com a mesma autora, Boder refere que a dislexia pode ser adquirida ou evolutiva. Considera-se *adquirida* quando o indivíduo, depois de aprender a ler, perde essa habilidade na consequência de uma lesão cerebral. Por seu lado, a dislexia *evolutiva* é caracterizada por dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, logo, desde o início, a leitura é lenta ou mesmo incompleta.

Idem, neste segundo caso, pode ainda ser dividida em três subgrupos: *auditiva*, *visual* ou *mista*: (i) é auditiva ou disfonética, quando se observa dificuldade de integração letra/som, erros de discriminação auditiva ou dificuldade em ler palavras desconhecidas, confundindo-as com vocábulos semelhantes - os erros de carácter semântico são os mais comuns; (ii) na dislexia visual ou diseidética, os erros mais comuns são a dificuldade em compreender globalmente a palavra, a leitura lenta e fonética, e as inversões visuoespaciais de letras/sílabas/palavras; (iii) a dislexia mista ou aléxica, apresenta tanto problemas visuais como fonológicos, que origina uma incapacidade quase total para a leitura. Conforme relatado por Teles (2004:717),

“no momento atual sabe-se que a dislexia é uma perturbação parcialmente herdada, com manifestações clínicas complexas, incluindo défices na leitura, no processamento fonológico, na memória de trabalho, na capacidade de nomeação rápida, na coordenação sensoriomotora, na automatização e no processamento sensorial precoce”.

A maioria dos autores afirma que se trata de uma perturbação multifatorial. Na perspetiva de Moura (*apud* Coelho, 2013), pode ter origem genética, fundamentada na prevalência de antecedentes familiares disléxicos. Estudos recentes referem cinco localizações para alelos de risco, encontradas nos cromossomas 2p, 3p-q, 6p, 15p e 18p (Teles, 2004). De acordo com Cruz, mencionado por Coelho (2013), a dislexia pode ter origem neurobiológica, quando o hemisfério esquerdo do cérebro (onde se processa o pensamento lógico e são operacionalizadas as competências comunicativas) está afetado. Estudos realizados em cérebros disléxicos demonstraram significativas diferenças micro e macroscópicas. Para os psicolinguísticos, na perspetiva de Citoler, *idem*, os indivíduos que apresentam atraso na aquisição da linguagem, experimentam com maior frequência dificuldades na leitura, em relação aos que têm um desenvolvimento normal.

É frequente a comorbidade com perturbação da atenção e hiperatividade (PHDA), distúrbios da linguagem, perturbações da coordenação motora, dificuldades específicas da escrita ou do cálculo, entre outras, sendo a PHDA a perturbação que se associa com maior frequência (Teles, 2004).

a. CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA

Coelho (2013) esclarece-nos que, em termos cognitivos, a criança disléxica apresenta desempenhos superiores nas funções não-verbais, comparativamente às funções verbais. Demonstra, ainda, insegurança e baixa autoestima. É frequente a relutância nas atividades de leitura e escrita. Pode revelar algumas ou a maioria das seguintes características:

Quadro 7. CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA

Expressão oral	Leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em selecionar palavras adequadas; - Revelar pobreza de vocabulário; - Dificuldade na articulação de ideias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar uma soletração defeituosa; - Na leitura silenciosa murmurar ou movimentar os lábios; - Perder a linha da leitura; - Revelar problemas de compreensão semântica; - Dificuldades acentuadas da consciência fonológica; - Confundir/inverter/substituir letras, sílabas ou palavras; - Na escrita ter dificuldade na composição e organização de ideias.

Adaptado de Coelho, 2013

Segundo a autora, pode ainda apresentar dificuldades em guardar e recuperar, nomes, palavras, letras do alfabeto, datas, etc.; dificuldades em orientar-se no espaço; dificuldades na disciplina de história ou geografia; e na aprendizagem de uma segunda língua.

Podemos, também, detetar diferentes características de acordo com as diferentes fases do desenvolvimento, tal como exposto no quadro seguinte:

Quadro 8- CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA EM DIFERENTES ETAPAS

Etapas de desenvolvimento	Indicadores de dislexia
Pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atraso/desvio no início da fala ▪ Dificuldade na produção e na expressão verbal ▪ Sem interesse em explorar livros ou ouvir histórias ▪ Dificuldade na aprendizagem do nome/sons das letras
Ensino básico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldade em nomear e identificar letras/sons ▪ Dificuldade na correspondência letra/som ▪ Dificuldades de consciência fonémica ▪ Escrita com erros ortográficos
Ensino secundário	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura lenta ▪ Dificuldades em descodificar palavras desconhecidas ▪ Erros ortográficos: escrita fonética
Adolescentes e adultos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura pouco fluente ▪ Escrita de texto lenta e pouco organizada ▪ Mais erros ortográficos em situação de stress/cansaço ▪ Baixa velocidade de processamento de informação verbal

Fonte: página eletrónica Dislexia

Apesar do diagnóstico de dislexia ter que aguardar pela entrada na escola, de acordo com Antunes (2012), existem sinais no desenvolvimento da linguagem intimamente ligados ao sucesso da leitura e escrita. Nesta perspetiva, refere que crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem, com consciência fonológica pobre (p.e. dificuldade em fazer rimas ou “brincar” com os sons das palavras), com dificuldades de memorização e familiares próximos com DAE, são consideradas de risco, no âmbito da dislexia.

Idem, cita que são sinais de alerta na idade escolar: (i) lentidão na aprendizagem dos mecanismos de leitura e escrita; (ii) erros por dificuldades da descodificação grafema-fonema; (iii) dificuldade em compreender que as palavras se podem segmentar em sílabas e fonemas; (iv) bastantes dificuldades na leitura, a invenção de palavras e saltar linhas ao ler um texto; (v) dificuldades na rima das palavras; (vi) escrita com muitos erros ortográficos e deficiente qualidade caligráfica; (vii) na leitura silenciosa consegue-se ouvir o que a criança está a ler; (viii) acompanha a linha da leitura com o dedo; (ix)

demora demasiado tempo na realização dos trabalhos de casa; (x) não revela prazer pela leitura e utiliza estratégias para não ler; (xi) facilidade de distração perante qualquer estímulo; (xii) os resultados escolares não são condizentes com as suas capacidades intelectuais e tem melhores resultados nas avaliações orais; (xiii) confunde a direita com a esquerda; (xvi) revela-se bastante criativo e imaginativo, com bom raciocínio lógico e abstrato, podendo revelar capacidades superiores à média noutras áreas.

b. BREVE APONTAMENTO PARA A INTERVENÇÃO

Algumas estratégias para intervenção em dislexia, apontadas pelo autor, são: (i) instruções explícitas; (ii) ensino intenso, apoio complementar e reforço constante; (iii) usar material de leitura adequado ao nível de competência da criança; (iv) evitar leitura em voz alta e permitir treino prévio; (v) estimular treino de leitura silenciosa; (vi) dar pistas que indiquem para onde vai o texto; (vii) utilizar material diversificado, incluindo o corpo, para desenhar as letras; (viii) usar a manhã para ensinar a matéria mais complexa; (ix) os enunciados devem ser claros, curtos com letras bem legíveis e espaços adequados entre letras; (x) as instruções podem ser complementadas com informação oral, para reforçar a compreensão do que é lido.

2.5.2. DISGRAFIA

Por seu lado, a disgrafia é uma perturbação de origem neurobiológica que deriva dos conceitos *dis* (desvio) + *grafia* (escrita). Torres & Fernández, cf. Coelho (2013:72), nomeiam-na, referindo que a mesma diz respeito a “*uma perturbação do tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia*”. Referem ainda que esse distúrbio disgráfico deve ser entendido analisando o contexto neurológico relativo às afasias (diminuição da capacidade para usar e compreender as palavras devido a lesão cerebral) e à abordagem funcional da disgrafia (perturbações de ordem funcional). Os autores agrupam as causas da disgrafia em três tipos: (1) *maturativas*, relacionadas com perturbações de lateralidade e de eficiência

psicomotora; (2) *carateriais*, associadas a fatores de personalidade e psicoafectivos; (3) *pedagógicas*, relacionadas com a instrução. Continuando as referências da autora, Cinel agrupa em cinco as causas que promovem a disgrafia: (i) distúrbios na motricidade ampla e fina, relacionados com a falta de coordenação; (ii) distúrbios na coordenação visuomotora, associados à dificuldade de acompanhamento do movimento oculo manual; (iii) défices na organização têmporo-espacial; (iv) problemas de lateralidade; (v) erros pedagógicos associados a métodos de ensino inadequados. Constatamos em ambas as teorias uma forte correlação entre a habilidade, ou *desabilidade* psicomotora e a competência grafomotora.

a. CARACTERÍSTICAS DA DISGRAFIA

Ainda conforme a mesma autora, Vayer refere que escrever corretamente implica capacidades psicomotoras gerais, coordenação funcional da mão e hábitos neuromotores corretos. O sujeito disgráfico apresenta uma grafia com desvios à norma, com letras desproporcionadas e mal elaboradas. Antunes (2012) descreve que o mesmo apresenta diferenças entre a capacidade oral e escrita, comete erros de ortografia e de pontuação frequentes, ilegibilidade da escrita, espaços inconstantes entre letras e palavras e inconsistência gráfica, preensão do lápis anómala, cópia lenta e dificuldade em colocar as ideias no papel. *Idem*, que surge, regra geral, associada a dislexia e em crianças com défices na atenção.

Coelho (2013) referencia que se distinguem fundamentalmente dois subtipos de disgrafia: (1) *dislético*, onde a criança comete erros semelhantes aos da dislexia, mas ao nível da escrita; (2) *motor*, que afeta a forma e o traçado da grafia. A autora diz-nos que, de acordo com diversos autores, para que se verifique essa *descapacidade*, é necessário que a criança apresente o conjunto, ou quase totalidade, das seguintes condições: (i) letra macrográfica ou micrográfica; (ii) forma das letras praticamente ilegíveis; (iii) traçado exageradamente grosso ou fino; (iv) grafismo irregular, com variações no tamanho; (v) escrita demasiado rápida ou lenta; (vi) espaçamentos entre letras

e/ou palavras irregulares; (vi) erros e borrões quase indecifráveis; (vii) desorganização da escrita na folha; (viii) utilização incorreta dos instrumentos de escrita.

b. BREVE APONTAMENTO PARA A INTERVENÇÃO

Para Camargo, citado por Coelho (2013) a reeducação do grafismo relaciona-se com três fatores fundamentais: (1) desenvolvimento psicomotor; (2) desenvolvimento do grafismo em si; (3) especificidade da criança. Para o desenvolvimento psicomotor devem treinar-se aspetos relacionados com a postura, controlo corporal, dissociação de movimentos, representação mental do gesto do traço, perceção espaço-temporal, lateralização e coordenação visuomotora. Segundo a autora, para os aspetos respeitantes ao grafismo, deve treinar-se o aperfeiçoamento de habilidades da escrita, fazendo a distinção entre habilidades pictográficas e escriptográficas. Deverão, ainda, ser corrigidos erros específicos do grafismo, tais como forma, tamanho, inclinação das letras ou folha e manutenção das margens e/ou linhas.

2.5.3. DISORTOGRAFIA

Conforme a mesma autora, na perspetiva de Torres & Fernández, o processo ortográfico requer habilidades motoras, capacidades percetivas específicas, competências ligadas ao pensamento lógico, capacidades linguísticas e aspetos afetivo-emocionais. Quando a criança não reúne convenientemente essas aptidões, pode significar ser portadora de uma perturbação disortográfica. A disortografia, da origem etimológica *dis* (desvio) + *orto* (correto) + *grafia* (escrita) é uma DAE que Pereira (*apud* Coelho, 2013:116) descreve como

“uma perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e, por vezes, má qualidade gráfica”.

Segundo Luria, *ibidem*, as disortografias podem ser classificadas como: (i) *perceptivo-cinestésicas*, traduzindo-se em dificuldades na repetição dos sons escutados com substituições no modo de articulações dos fonemas; (ii) *cinéticas*, quando a sequência fonémica do discurso de encontra alterada, conseqüentemente com erros de união e separação das letras; (iii) *visuoespaciais*, originando alterações perceptivas dos grafemas, produzindo inversões, substituições ou confusão de caracteres; (iv) *dinâmicas*, quando as alterações na expressão escrita e estruturação sintática originam, geralmente, frases desordenadas e textos confusos; (v) *semânticas*, cujas alterações na análise conceptual dificulta a percepção dos limites da palavra, e utilização de sinais ortográficos; (vi) *culturais*, cujos sujeitos revelam dificuldades acentuadas na aprendizagem da ortografia convencional, bem como das regras gramaticais.

Ainda conforme a mesma autora, Citoler justifica as *desabilidades* ortográficas com problemas de automatização dos procedimentos da escrita, estratégias de ensino prematuras ou ineficazes e carência nas capacidades metacognitivas de regulação e controlo da escrita. *Idem*, para Torres & Fernández, as causas da disortografia podem ser do tipo: (i) *perceptivo*, por estarem associadas a deficiências na percepção, na memória visual e auditiva ou espaciotemporais; (ii) *intelectual*, cuja origem é um défice ou imaturidade intelectual; (iii) *emocional*, quando os sujeitos apresentam baixos níveis de motivação e atenção; (iv) *pedagógico*, quando os métodos de ensino são inadequados.

a. CARACTERÍSTICAS DA DISORTOGRAFIA

A criança disortográfica demonstra frequentemente falta de motivação para a escrita e os seus textos são reduzidos, com uma organização de ideias pobre, erros ortográficos de natureza diversa e pontuação inadequada. Podem ser sinais de alerta: erros de correspondência grafema/fonema, erros ortográficos, confusão de letras (sonora e visualmente) e regras de ortografia

deficitárias. De acordo com Torres & Fernández, mencionados por Coelho (2013), os disortográficos podem cometer os seguintes erros, entre outros:

Quadro 9- TIPOS DE ERROS ORTOGRÁFICOS

ERROS ORTOGRÁFICOS	
Linguístico-percetivos	Omissões, adições, inversões de letras, sílabas ou palavras Troca de símbolos linguísticos com sons idênticos (“faca”/”vaca”)
Visuoespaciais	Substituição de letras que se diferenciam pela sua posição (p.e. “b”/”d”) Confusão de fonemas que apresentam dupla grafia (“ch”/”x”) Omissão de letras sem correspondência fonética (“h”)
Visuoanalíticos	Não faz síntese e/ou associações entre fonemas e grafemas – troca de letras sem qualquer sentido
Relativos ao conteúdo	Não separa adequadamente sequências gráficas (“ogato” em vez de “o gato”) ou separa palavras incorretamente
Referentes às regras ortográficas	Não coloca “m” antes do “b” ou “p” Ignora regras de pontuação Esquece-se de iniciar frases com letra maiúscula Desconhece separação de palavras na mudança de linha, divisão silábica ou utilização do hífen

Adaptado de Coelho, 2013

b. BREVE APONTAMENTO PARA A INTERVENÇÃO

Os autores salientam que a intervenção deve incidir sobre fatores associados ao fracasso ortográfico e a correção de erros ortográficos específicos. De acordo com os autores, é importante trabalhar aspetos relacionados com: (i) perceção, discriminação e memória auditiva (discriminação de ruídos, memorização de ritmos, etc.) ou visual (reconhecimento de formas gráficas, identificação de erros, perceção figura-fundo); (ii) organização e estruturação espacial (direita/esquerda, cima/baixo, etc.); (iii) perceção linguístico-auditiva (consciencialização de fonema, sílaba, soletração, família de palavras, etc.); (iv) exercícios que enriqueçam o léxico e o vocabulário da criança.

Na perspetiva de Antunes (2012), tanto para a disortografia como para a disgrafia (já mencionada) podem utilizar-se as seguintes estratégias: (i) privilegiar-se as ideias no papel, sem preocupações na correção ortográfica; (ii) promover o uso do computador; (iii) ler alto enquanto se escreve; (iv) ser permitido tempo adicional para completar tarefas; (v) a correção ortográfica deve apontar apenas a(s) letra(s) incorreta(s), não toda a palavra; (vi) a correção ortográfica e o aspeto do trabalho devem ser excluídos como critérios

de avaliação; (vii) o aluno deve poder utilizar a grafia com que se sente mais confortável (cursiva, de empresa ou maiúscula).

2.5.4. DISCALCULIA

Entende-se por discalculia (*dis* = desvio + *calcolare* = calcular/contar) “como uma desordem neurológica específica que afeta a habilidade de uma pessoa compreender e manipular números” (Filho, *apud* Coelho, 2013:170). De uma forma simplificada, Lobo Antunes (2012:61) descreve-nos a discalculia como “uma espécie de dislexia para a aritmética”.

Do ponto de vista de Johnson & Myklebust, (cit. Por Coelho, 2013), a aprendizagem da matemática pode ser afetada por distúrbios de memória auditiva, da leitura, da linguagem perceptivo-auditiva e aritmética, e distúrbios de escrita. *Idem*, Ladiscav Kocs descreve que a discalculia pode ser dividida em: (i) *verbal* – dificuldade na nomeação de quantidades; (ii) *pratoagnóstica* – dificuldade na enumeração, comparação e manipulação de objetos; (iii) *léxica* – dificuldade na leitura de símbolos ou problemas matemáticos, ainda que possa não se revelar ao nível da compreensão e interpretação; (iv) *gráfica* – dificuldade na escrita de símbolos; (v) *ideognóstica* – dificuldade na realização de operações mentais e compreensão de conceitos matemáticos; (vi) *operacional* – dificuldade na realização de operações e cálculos matemáticos.

De acordo com a mesma autora, Silva esclarece que os estudos que têm sido feitos em vários domínios da ciência apontam para diferentes causas da discalculia. Romagnoli, *idem*, defende que a discalculia está relacionada com o desenvolvimento neurológico, distinguindo três graus de imaturidade: *leve*, *médio* e *limite*. Cazenave, *idem*, afirma que pode estar relacionada com um défice linguístico. A área da psicologia defende que alterações psíquicas interferem no controlo de determinadas funções, como a memória, atenção ou percepção. A ciência genética alude que as causas têm origem num gene responsável pelos transtornos de cálculo. No campo da pedagogia, os métodos de ensino inadequados, inadaptação à escola, entre outros, podem provocar transtornos de discalculia.

a. CARACTERÍSTICAS DA DISCALCULIA

Antunes (2012) menciona que as crianças pequenas podem ter dificuldades em relacionar número/quantidade, ordenar sequências, reconhecer padrões ou usar os conceitos maior/menor. Mais tarde essas características manifestam-se em dificuldades como memorizar a tabuada, aplicar os conceitos matemáticos a problemas concretos e na realização de operações de cálculo.

De acordo com o autor, nos testes de inteligência, as crianças com discalculia apresentam desempenhos superiores nas funções verbais, por comparação às funções não-verbais (na realização). Revelam um ritmo de trabalho lento e usam, muitas vezes, os dedos para contar. *Idem*, podem apresentar dificuldades: na compreensão e memorização de conceitos matemáticos, regras e fórmulas; na sequenciação de números; na compreensão de unidades de medida; nas noções temporais (p.e. ver horas); nas tarefas que impliquem lidar com dinheiro; resolução de problemas propostos.

Ainda segundo o mesmo autor, são sinais de alerta: (i) a dificuldade em ler números e lembrar-se deles em sequência; (ii) problemas com conceitos temporais; (iii) problemas de orientação espacial; (iv) dificuldade no cálculo (por exemplo estimar o custo das compras); (v) confusão com os símbolos aritméticos; (vi) dificuldade em avaliar distâncias ou pesos e em atividades que exijam processamento sequencial (por exemplo, passos de dança). O autor aponta como princípio geral, que quanto mais precoce for a identificação e intervenção, melhores serão os resultados.

b. BREVE APONTAMENTO PARA A INTERVENÇÃO

Coelho (2013) diz-nos que o primeiro aspeto a ter em conta na intervenção é fazer perceber à criança as vantagens em dominar os conceitos matemáticos, através de exemplos do seu quotidiano. Algumas estratégias que poderão ser úteis são: (i) permitir a utilização dos dedos para contar; (ii) uso de material visual para apoiar a compreensão na resolução e problemas; (iii) ler

em voz alta para melhorar a compreensão; (iv) usar problemas a partir das vivências do cotidiano; (v) ensino individualizado, se necessário.

A autora reforça a vantagem de se usar material concreto que permita a manipulação por parte da criança e acrescenta que deve ser permitido o uso de calculadora, consulta de tabuada ou tabela periódica.

2.6. DIAGNÓSTICO DAS DAE

O conceito associado às dificuldades de aprendizagem deu origem ao movimento de referenciação de alunos, assente na ideia de que *“um aluno, para receber apoio, deverá ser sinalizado, avaliado e diagnosticado”* (Lopes, 2010:15). O autor alega que essa exigência administrativa obedece a tramitações incompatíveis com a urgência do apoio, o que nos remete para a importância de uma intervenção o mais precoce possível, resultando numa maior eficácia dessa mesma intervenção. Essa intervenção carece de uma avaliação, a qual, parafraseando o autor, tem por objetivos: (i) alcançar uma razoável compreensão da problemática de aprendizagem do aluno; (ii) compreender o processo de evolução do problema; (iii) avaliar a especificidade da DAE, bem como potencialidades e vulnerabilidades cognitivas e comportamentais; (iv) perceber a natureza do trajeto da aprendizagem escolar do aluno; (v) chegar a um diagnóstico que sustente recomendações ou prescrições claramente direcionadas para cada caso específico.

Por seu lado, Sheldon Horowitz, mencionado por Correia (2008), defende que a chave do sucesso dos alunos com DAE passa pela elaboração de programas educativos individuais (PEI), que contenham ajustamentos e adaptações curriculares consentâneas com as necessidades de cada um. A elaboração do PEI tem por base um diagnóstico, que sustenta toda a informação nele contida.

De acordo com Serra, *et al.*, (2005), para diagnosticar as DAE tem de efetuar-se uma avaliação que estabeleça a correlação entre áreas básicas do desenvolvimento, as realizações académicas e as dificuldades de

aprendizagem supostas. O critério para a avaliação é a discrepância entre o potencial estimado do aluno e a aprendizagem por ele realizada.

Selikowitz (2010) refere que a avaliação deve ser efetuada por um psicólogo com formação específica na área das DAE. Quando se suspeita que a criança tem DAE, podem ser aplicadas baterias de testes de inteligência, de rendimento escolar, ou de outras capacidades especiais. O levantamento da história clínica (anamnese) pelo médico tem, igualmente, um papel ativo relevante na avaliação da criança.

Kirk & Gallagher (1987:383), à semelhança de outros autores, defendem uma “*avaliação pluridisciplinar, cujas variáveis procedam à devida exclusão de fatores extrínsecos à problemática*”, tais como deficiências visuais ou auditivas, incapacidade intelectual, falta de oportunidade de aprendizagem, entre outros. Esse processo de diagnóstico, mencionado pelos autores, ocorre, geralmente, em cinco etapas: (1) determinar se o problema de aprendizagem é específico, geral ou ilegítimo; (2) analisar o comportamento descritivo do problema específico; (3) descobrir possíveis fatores físicos, ambientais e psicológicos, contribuintes; (4) desenvolver uma hipótese com base no comportamento e fatores contribuintes; (5) organizar um programa sistemático de recuperação.

Devemos considerar que não é possível avaliar DAE em idade pré-escolar, da mesma forma que não se podem avaliar competências que ainda não foram ensinadas. Contudo, já foi abordado anteriormente que estudos efetuados têm evidenciado a estreita ligação entre a linguagem falada e a escrita, constituindo-se formas diferenciadas de expressão do mesmo sistema de comunicação humana. Alguns autores, tais como Bishop, referido por Lopes (2010), alertam para a circuntância de a investigação estar a dar demasiada importância à consciência fonológica e pouca importância à linguagem. Em suma, afirmam que a avaliação em idade pré-escolar não pode incidir sobre as DAE, e sim sobre a linguagem e que, por sua vez, este despiste pode desempenhar um papel preventivo que pode minorar os efeitos de possíveis dificuldades de aprendizagem da língua escrita. *Idem*, sugere critérios de avaliação de acordo com os níveis escolares, tal como exposto:

Quadro 10- CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS DAE

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PROPOSTOS POR LOPES (2010)	
Avaliação	Provas específicas
PRÉ-ESCOLAR	
História de desenvolvimento da criança	(Entrevista com pais e educadores)
Avaliação global da linguagem	Nomeação
	Definição verbal
Avaliação da consciência fonológica	Rimas
	Síntese fonológica
Conhecimentos acerca da escrita	Análise fonológica
	Prova de linguagem técnica da leitura/escrita
1.º CICLO	
História escolar da criança	(Entrevista com pais e professores)
Avaliação global da criança	Nomeação
	Definição verbal
Conhecimentos acerca da escrita (1º ano)	Velocidade do acesso ao léxico
	Prova de linguagem teoria de leitura e escrita
Desempenho académico	Leitura de texto
	Escrita
Avaliação do ensino	Cálculo
	Resolução de problemas
	(Através de entrevista e, se possível, <i>in loco</i>)
2.º/3.º CICLOS	
História escolar da criança	(Entrevista com pais e professores)
Desempenho académico	Leitura
	Escrita
Avaliação da motivação para a realização escolar	Cálculo
	Resolução de problemas
Avaliação do ensino	(Entrevista informal)
	(Entrevista e, se possível, <i>in loco</i>)

Adaptado de Lopes, 2010

O autor refere que a avaliação da linguagem num nível pré-escolar implica a avaliação da história desenvolvimental da criança, da linguagem global, da consciência fonológica e dos conhecimentos acerca da escrita.

É sabido que as dificuldades iniciais abalam fortemente a predisposição dos alunos para aprender e a exposição ao fracasso sistemático cria um sofrimento que se reflete muito negativamente no contexto escolar do aluno “incompetente”. A avaliação das DAE no 1.º ciclo, segundo o autor, é provavelmente a que permite perceber melhor as dificuldades do aluno e é, igualmente, aquela que permite com maior sucesso evitar o agravamento dos problemas de aprendizagem e até a sua irreversibilidade. A avaliação deve ser focada nas áreas deficitárias (leitura, cálculo, etc.) e nos processos nelas envolvidos (como p.e. a motivação). Aspetos fundamentais no contínuo das aprendizagens, nomeadamente o reconhecimento, a fluência e a compreensão,

tipicamente associados a problemas de dislexia, devem ser contemplados no processo de avaliação. O autor propõe um protocolo de avaliação no 1.º ciclo que envolva aspetos pessoais e de desempenho escolar, tal como descrito no quadro 10.

Ainda conforme Lopes (2010:119), *“a persistência continuada das dificuldades de aprendizagem escolar tem consequências que não devem ser escamoteadas, tal como não deve ser escamoteado o facto de terem tendência para se agravar com a idade”*. Esse agravamento tem consequências, tanto ao nível da crescente alienação do aluno face aos estudos, como na relação com os seus pares, ao pôr em risco o sentimento de pertença ao grupo. Essas consequências constituem uma séria ameaça para a gestão e organização da sala de aula. *Idem*, dados estatísticos do 2.º e 3.º ciclos divulgam que uma percentagem significativa de alunos se revela incapaz de seguir o currículo respeitante ao seu grupo etário ou ao de escolaridade, ou apresenta níveis de leitura e escrita constrangedores. Afirma que é uma situação difícil de inverter e, embora as causas sejam múltiplas, há uma percentagem de alunos que não tem rendimento escolar, não porque não quer, mas porque não consegue. O despiste de DAE, pode revelar-se um meio de alterar a trajetória de insucesso desses mesmos alunos. O mesmo autor propõe uma avaliação que dê relevância à capacidade de interpretação e compreensão de texto, alargada a todas as áreas disciplinares, nos moldes propostos no quadro 10.

Serra *et al.* (2005:17) postulam que para determinar as DAE *“tem de efetuar-se uma avaliação que estabeleça a correlação existente entre as áreas básicas do desenvolvimento, as realizações académicas básicas e as dificuldades de aprendizagem específicas supostas”*. Defendem que a determinação das áreas fortes, emergentes e fracas do aluno é essencial para subscrever procedimentos de reeducação dos défices. As autoras propõem a avaliação das seguintes áreas:

Quadro 11- ÁREAS DE AVALIAÇÃO DAS DAE

Área	Subárea			
Linguagem	Compreensiva	Expressiva		
Psicomotricidade	Esquema corporal	Lateralidade	Orientação espacial	Orientação temporal
Perceptiva	Percepção visual	Percepção auditiva		
Motricidade	Ampla/fina			
Acadêmica	Leitura	Escrita	Aritmética	

Adaptado de Serra *et al.*, 2005

O uso de *checklists* para cada área com objetivos definidos ajuda a traçar o perfil do aluno, estabelecendo um padrão de cinco observações: considera-se com DAE se atingir três ou menos objetivos, dos cinco propostos. A percentagem é calculada de acordo com o total de objetivos observados em cada área, a partir da qual é atribuído o nível de realização do aluno.

2.7. INTERVENÇÃO DIFERENCIADA

Lopes (2010) alerta que o sistema de ensino português confronta-se com a necessidade (auto imposta) de escolarizar longamente os seus cidadãos, no pressuposto de que uma educação mais alargada permite-nos competir com as atuais exigências socioeconómicas. Esse princípio é sustentado pela obrigatoriedade do ensino, que a atual lei enuncia para todos, até ao 12.º ano. Segundo o autor, essa realidade tem colocado o sistema perante exigências incumpríveis, pois *frequência e realização* são dois fatores diferentes que não devem ser confundidos. Perante tal panorama, a comunidade educativa põe em causa a existência de métodos válidos que nos permitam lidar com o insucesso escolar, associado, também, ao nosso objeto de estudo – as DAE. O autor citado defende que esses métodos existem, mas o sucesso da sua implementação depende de determinados pressupostos: (i) não é possível que todos os alunos atinjam os objetivos definidos para o seu nível escolar, mesmo que tenham mais tempo para o fazer; (ii) é possível fazer subir a média dos resultados, mas não é possível que todos os alunos

desempenhem acima da média; (iii) a partir de determinado nível de desfasamento, os alunos com problemas de aprendizagem recebem pouco ou nenhum ensino; (iv) determinadas aprendizagens, como a leitura e a escrita, constituem condição necessária para quase todas as outras; (v) o apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem deve iniciar-se o mais cedo possível; (vi) não compete às escolas resolver os problemas sociais dos alunos, e sim instruir o mais possível.

Os problemas de realização escolar, sendo um problema dos indivíduos que os exibem, é também um problema social, político e económico. Os níveis de literacia refletem-se no desempenho das indústrias, comércio e serviços. Ainda o mesmo autor defende que o combate ao insucesso escolar no 1.º ciclo e, sobretudo, nos dois primeiros anos escolares, tem uma importância acrescida, tendo em conta que a intervenção é tanto mais eficaz, quanto mais precoce for. Se a esse pressuposto juntarmos o facto de que é nos primeiros anos escolares que ocorre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, facilmente concordamos que é fundamental que os alunos com DAE sejam intervencionados tão cedo quanto possível.

Contudo, segundo Lopes (2010), o atual sistema carece de estratégias e políticas que combatam os problemas de leitura e escrita. No nosso sistema educativo, a retenção constitui a forma tradicional de lidar com a incapacidade dos alunos face ao currículo. *Idem*, é uma medida administrativa que divide opiniões, ao funcionar como uma sanção sem efeitos reeducativos. O aluno é retido mas as estratégias de ensino não se alteram, mantendo-se inadequadas ao seu perfil funcional, promovendo, assim, a desmotivação e o fracasso.

No campo da leitura e da escrita, concepções maturacionistas levam a que os professores presumam que com o tempo o aluno ultrapasse as suas dificuldades iniciais e se aproxime dos seus pares, cf. o mesmo autor. Esse pressuposto, por sua vez, leva a que esses mesmos professores desvalorizem essas dificuldades (sobretudo no primeiro ano escolar) descurando, por isso, o apoio educativo nesta fase, dita, de adaptação. Essa medida tem, obviamente, um impacto negativo na autoestima do aluno que apresenta tais dificuldades, o qual sofre uma inevitável erosão, quando essas mesmas dificuldades persistem

e se agravam ao longo da escolaridade. Por outro lado, segundo o autor, o conceito de discrepância entre QI-realização, essencial para o apuramento das DAE, leva a que se espere um ou mais anos para que essa discrepância se torne significativa.

Ibidem, outro fator que dificulta a intervenção atempada das crianças com DAE, é a dificuldade de reconhecimento dos défices que estão na base das dificuldades iniciais de leitura. Essa dificuldade em especificar claramente o tipo de dificuldade que o aluno apresenta, inibe o desenvolvimento e implementação de programas de intervenção eficazes. O autor alerta que é fundamental avaliar com precisão as competências linguísticas e leitoras dos alunos com dificuldades nessa área, para poder treiná-las com maior eficácia.

Continuando as considerações do autor, na área das dificuldades de aprendizagem, diversos estudos publicados permitiram concluir que o modelo de ensino combinado (instrução direta + ensino de estratégias) constitui a melhor forma de apoiar os alunos com dificuldades, com a aplicação dos seguintes recursos: (i) sequenciação das matérias (do mais fácil para o mais complexo); (ii) treino/repetição e prática; (iii) segmentação da informação com síntese posterior; (iv) controlo da dificuldade da tarefa através do fornecimento de pistas; (v) questões e respostas diretas; (vi) utilização de currículo e materiais estruturados; (vii) modelação sistemática pelo professor; (viii) ensino em pequenos grupos.

As revisões da literatura apontam para a importância do apoio precoce aos problemas escolares, sob pena do agravamento dos mesmos se refletir em insucesso e abandono precoce escolar, com consequências negativas na integração social e no mercado do trabalho. Lopes (2010:154) defende que é necessário despistar as dificuldades e intervir o mais precocemente possível, *“de forma a impedir a cristalização dos problemas e o desânimo dos alunos”*. Lembra, no entanto, que a intervenção precoce deve fazer uma importante diferença para alguns alunos, mas não para todos.

Conforme Selikowitz (2010), a intervenção deve ser individualizada, adequada ao perfil específico de cada aluno. Deve ter-se em atenção que o ritmo de trabalho destes alunos é mais lento, como tal, deve ser respeitado. Por

a autoestima destas crianças (em grande parte das situações) ser muito baixa, deve ser trabalhada paralelamente ao treino de competências académicas, valorizando os seus pontos fortes, motivando-a e reforçando-a positivamente.

O complexo quadro intrínseco à problemática das DAE, está na base das inquietações que nos levaram a aprofundar algumas questões relacionadas com o apoio educativo prestado a estes alunos, que procuramos desenvolver no estudo de campo que passamos a descrever seguidamente.

2ª PARTE

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO I

ASPETOS METODOLÓGICOS

Abordamos neste capítulo alguns pontos inerentes à metodologia utilizada no trabalho em análise, onde se explica o fenómeno de estudo, fundamentando a sua escolha. Intrinsecamente, procedemos à descrição da amostra, bem como dos instrumentos para recolha de dados seleccionados. O último ponto deste capítulo explica quais os procedimentos empregues no estudo de campo efetuado.

1. DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

1.1. OBJETIVOS DO ESTUDO

As DAE são uma área das NEE cuja ambiguidade tem suscitado inúmeros estudos e debates que se têm intensificado nas últimas décadas num esforço para encontrar respostas, quer no âmbito da ciência médica quer da psicopedagogia. No nosso trabalho, ao longo da revisão bibliográfica debruçamo-nos sobre o inquietante paradoxo ao redor das DAE, que tem dividido opiniões no campo da ciência, mas também encontrado pontos comuns, os quais têm ajudado a traçar o perfil dos indivíduos com essas *descapacidades*, por um lado, e a encontrar medidas educativas mais consentâneas aos mesmos, por outro. Nesse sentido, parafraseando Correia (2008:19),

“sabe-se, hoje em dia, que há um grupo de alunos cujas desordens neurológicas interferem com a receção, integração ou expressão de informação, refletindo-se estas desordens numa incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, ou para a aquisição de aptidões sociais que, ao não ser abrangido pelos serviços e apoios da educação especial, sente um prolongado insucesso académico e, até, social que o leva, na maioria dos casos, ao abandono escolar”.

Estes alunos, nomeadamente designados com DAE, inserem-se atualmente no espectro das NEE, com uma preocupante taxa de prevalência que ronda os 48% da totalidade das problemáticas que se enquadram nas NEE. De acordo com Correia (2008), a percentagem de alunos com DAE no sistema de ensino português corresponde a cerca de 5% (equivalente a várias dezenas de milhar), o que representa uma fração demasiado significativa para passar despercebida ou ser ignorada. Apesar dessa constatação e de tudo o que se sabe hoje acerca dessa problemática, em Portugal esses alunos continuam a ficar na chamada “linha cinzenta”, muitos, entregues à sua sorte, trilhando percursos escolares pautados pelo insucesso.

Num profundo e inquietante olhar sobre esta realidade, pretendemos com este estudo aprofundar algumas questões que considerámos fundamentais e se prendem com a forma como as escolas se organizam para responder às necessidades educativas dos alunos com DAE. Nesse sentido, procurámos entender em que moldes as escolas configuram respostas educativas para esses alunos, tendo por base os modelos propostos na atual lei do sistema educativo português. Por inerência, pretendemos perceber se as medidas educativas implementadas nas escolas vão ao encontro das reais necessidades dos alunos com DAE, no sentido de os ajudar a ultrapassar ou a minimizar as suas dificuldades académicas e/ou funcionais.

Ao inteirarmo-nos desses fenómenos, ambicionámos contribuir para uma melhor compreensão, tanto dos constrangimentos como dos fatores facilitadores que permitem gerar mecanismos de resposta consentâneos com as necessidades educativas desses alunos.

Tendo por base os objetivos discriminados, para operacionalizarmos o nosso estudo, optámos por desenvolver uma metodologia de investigação qualitativa (embora nos tenhamos socorrido de aspetos quantitativos para melhor compreensão do fenómeno estudado) sobre a qual nos debruçaremos mais adiante. Fundamentados na natureza da nossa investigação, definimos o problema do nosso estudo em forma de questão, tal como discriminado no ponto seguinte.

1.2. QUESTÃO DE PARTIDA

Almeida & Freire (1997:38) referem que “*qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema*”. Assim sendo, a definição do problema constitui a primeira fase da elaboração de um projeto de investigação. Essa fase embrionária inclui designadamente a definição de hipóteses e a operacionalização das variáveis a considerar. Porém, numa investigação de natureza qualitativa como a nossa, voltada, por conseguinte, para a compreensão ou explicação de um fenómeno, o problema assume a forma de *questão*. Desta forma, após identificarmos o problema e partindo de um raciocínio indutivo (da particularidade das DAE para a busca da compreensão geral das respostas educativas a essas NEE), traçámos o objeto do nosso estudo e configurámos a questão de partida, de uma forma simples e clara, mas que se pretendeu com uma sólida reflexão teórica. A questão central ou de partida: **«de que forma as escolas se organizam para responder às necessidades educativas dos alunos com DAE?»** representa o quesito fundamental, sobre o qual assenta o nosso trabalho. No entanto, de forma a estruturar, precisar e validar o conteúdo, desdobrámos a questão de partida isolando diferentes variáveis, pretendendo atingir uma maior compreensão do fenómeno de estudo. Deste modo, identificámos variáveis intrínsecas à organização e aos recursos institucionais, por um lado, e variáveis relativas à forma como os diferentes professores respondem às necessidades educativas dos alunos com DAE.

Assim, um dos aspetos considerados foi o de identificar quais os critérios de elegibilidade utilizados pelas escolas, que intervêm na avaliação e tomada de decisão das medidas educativas aplicadas aos alunos com DAE. De igual modo, foi importante perceber quais os recursos disponíveis nas escolas, e de que modo são utilizados a favor destes alunos. Ainda neste domínio, mostrou-se necessário saber que tipo de recursos técnicos e/ou terapêuticos cada criança com DAE usufrui e de que forma são assegurados aos mesmos. Pareceu-nos igualmente importante compreender quais as estratégias e

recursos que os professores utilizam para promover o sucesso educativo desses alunos.

Configurada a questão de partida, delimitou-se a amostra sobre a qual incidiu o nosso estudo e que passamos a caracterizar seguidamente.

2. DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Numa investigação, a qualidade da amostra ajuda a criar condições para que os dados obtidos sejam significativos para o problema em questão.

Consideramos aqui *amostra* como “o conjunto de situações (*indivíduos, casos ou observações*) extraídas de uma população” (Almeida & Freire, 1997:97), sabendo que em investigação *população* diz respeito ao conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se pretende estudar o fenómeno. Por seu lado, o conceito de *sujeito* reporta-nos a cada um dos elementos constituintes da amostra. O processo de *amostragem*, através do qual se chega à determinação da amostra, deve obedecer a requisitos que garantam a validade e fiabilidade dos resultados. No sentido de responder a esses critérios de qualidade intrínsecos à amostragem e tendo em vista os objetivos propostos nesta investigação, a população-alvo recaiu sobre escolas do ensino básico pertencentes ao sistema educativo, em Portugal. Definida a população objeto de estudo, traçou-se o processo de amostragem, de forma a garantir a validade dos resultados. Desta forma, optámos por utilizar um método de amostragem aleatório que, de acordo com Almeida & Freire (1997), permite obter maior rigor científico, uma vez que qualquer indivíduo possui a mesma probabilidade de integrar a amostra. Selecionámos dois agrupamentos de escolas procurando, com isso, evitar qualquer tendenciosidade consistente na amostra. O passo seguinte, passou por estratificar a amostra, dividindo-a em subgrupos, nunca perdendo de vista a questão de partida do nosso estudo. Para tal, optámos por separar turmas com alunos com DAE, do primeiro e segundo ciclos de ensino, fundamentando-nos no facto de ser nesses dois ciclos de ensino que emergem as competências de leitura e escrita e, por conseguinte, ser também nesses ciclos de ensino que se detetam as principais dificuldades processadas nesses

domínios. Para operacionalizar o nosso estudo, seleccionámos os coordenadores de educação especial de ambos os agrupamentos de escolas, e também os professores de educação especial, professores do primeiro ciclo e diretores de turma do segundo ciclo desses dois níveis de ensino, direta ou indiretamente ligados a alunos com DAE. Aspirou-se, desta forma, criar uma amostra significativa (quantitativamente) e representativa (qualitativamente), salvaguardando a fiabilidade dos resultados obtidos, embora o carácter de representatividade e significância (ainda mais em investigações de natureza qualitativa) deva colocar-se sempre, e sensatamente, em termos relativos ou probabilísticos.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

No nosso estudo foram analisados aspetos que envolveram professores de educação especial e professores do ensino regular do nível básico (nomeadamente do 1.º e 2.º ciclos) com alunos com DAE. Para tal, foram envolvidos aleatoriamente dois agrupamentos de escolas da região de Coimbra e da zona metropolitana de Lisboa, ora nomeados por A e B, respetivamente.

Quadro 12- DIMENSÕES DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Ciclos	Escolas		Nº alunos		NEE	
	A	B	A	B	A	B
Pré-escolar	10	9	222	335	15	4+80 IP
1.º ciclo	18	12	737	950	41	80
2.º e 3.º ciclos	2	1	438	984	59	120
Secundário	1	---	313	---	19	---
Total	31	22	1710	2269	134	284

O agrupamento A inclui-se na área urbana e periférica da cidade de Coimbra e foi instituído recentemente a partir de três polos educativos distintos, inseridos em ambientes multiculturais e sociológicos maioritariamente desfavorecidos. É constituído por uma escola secundária, duas escolas básicas do 2.º e 3.º ciclos, 18 escolas do 1.º ciclo e 10 estabelecimentos de ensino pré-escolar, perfazendo 31 instituições de ensino que acolhem um total de 1710 alunos, dos quais 134 têm NEE ao abrigo do DL n.º 3/2008. Para além do currículo comum, tem uma turma de PCA, oferece um curso vocacional de artes e tecnologia e dois cursos de educação e formação no 2.º e 3.º ciclos (de

cozinha e serviço de mesa), cursos EFA no ensino secundário. É também um CQEF.

Por sua vez, o agrupamento de escolas B está inserido na área metropolitana de Lisboa, numa zona mista: urbana, rural e industrial. A população escolar é oriunda de estratos sociais médios e baixos, embora maioritariamente, de meios socioeconómicos desfavorecidos. Tem características multiculturais, com alunos oriundos de diferentes países e etnias. É constituído por 22 instituições de ensino, que incluem 9 estabelecimentos de educação pré-escolar, 12 escolas do 1.º ciclo e uma escola básica do 2.º e 3.º ciclos, com um total de 2269 alunos, dos quais 284 têm NEE ao abrigo do DL n.º 3/2008.

A oferta educativa inclui CEF de jardinagem, marcenaria, pintura e cozinha e turmas com PCA. Fazem também parte da oferta, cursos de educação e formação para adultos e cursos de alfabetização.

Quadro 13- ESTRUTURAS EDUCATIVAS DIFERENCIADAS

NEE	N.º alunos	
	A	B
Escola de referência para educação bilingue de alunos surdos	33	---
Escola de referência para educação de alunos cegos e com baixa visão	2	11
UEE para a educação de alunos com PEA	14	22
Unidade de apoio educativo para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita	8	9
Escola de referência de intervenção precoce na infância	---	80
Outras NEE	72	113
DAE	5	49
Total	134	284

Como respostas educativas diferenciadas no âmbito das NEE, o agrupamento A constitui-se uma escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos e de alunos cegos e com baixa visão; possui unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações de autismo e unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Como estruturas de apoio, dispõe de CAF, para apoio pós letivo no ensino pré-escolar; GAAF, para apoiar as famílias e alunos no combate ao absentismo e abandono escolar; CRI, que apoia alunos com NEE, essencialmente multideficientes; inclui-se também no agrupamento A,

uma unidade de SPO. Estabelece parcerias com várias entidades de serviço social e comunitário para dinamização de ATL, AEC e transporte escolar, e com estruturas de apoio como a APPCDM, APCC, CEIFAC, CPCJ, IAC, entre outras, para acompanhamento de crianças e jovens problemáticos ou com NEE.

No âmbito das NEE, o agrupamento B constitui-se uma escola de referência para a intervenção precoce e para a educação de alunos cegos e com baixa visão; possui 3 unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações de autismo e 1 unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. O departamento de educação especial articula regularmente com o SPO e serviços da comunidade, tais como o CRTIC, CECD de Mira Sintra, Hospital de Santa Maria, entre outros. A ELI articula-se com técnicos de saúde, famílias, assistentes sociais, CPCJ, e outros.

Foi criada também uma unidade de intervenção especializada (UIE) para apoio a alunos com CEI, que desenvolve atividades diferenciadas e institui parcerias para implementação de PIT.

3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Falar de conhecimento científico é falar de ciência. Arnal *et al.* referem que ciência, do latim *scientia*, “*significa conhecimento, doutrina, erudição ou prática*” cf. Almeida (1997:19). Para produzirmos conhecimento científico necessitamos investigar, fazendo observações para compreender melhor o fenómeno. Por conseguinte, na elaboração de um processo de investigação, a metodologia estabelece o caminho para a concretização dos seus objetivos.

Nesse contexto, debruçarmo-nos sobre a escolha dos métodos de recolha de dados para a prossecução dos nossos objetivos, levou-nos a uma reflexão da aparente incompatibilidade entre metodologias de investigação quantitativas (epistemologicamente positivistas, cujo objetivo máximo é *conhecer* os factos) e qualitativas (interpretativas, cujo alvo é *compreender* os fenómenos), cf. Bogdan & Biklen (1994).

Esse processo exigiu que tomássemos por referência pontos convergentes das duas metodologias que nos conduziram a um conceito de triangulação, referido por Duarte (2009). Na nossa análise, o conceito de triangulação ultrapassa a visão clássica de que a mesma se cinge exclusivamente à noção de validade (ou seja que se cruzam métodos, dados ou teorias para tornar legítima a investigação) mas, antes, permite um retrato mais completo e holístico do fenómeno de estudo.

A metodologia qualitativa afigurou-se-nos como a escolha mais apropriada para o nosso estudo e, como tal, assumiu uma posição predominante no nosso trabalho. A nossa escolha fundamentou-se numa análise detalhada das características inerentes a essa metodologia. De acordo com Bogdan & Biklen (1994): (i) a investigação qualitativa reporta-nos para um ambiente natural, fonte direta dos dados e nós, ao recorrermos a várias formas de recolha de dados, de acordo com a natureza contextual da informação, fomos conduzidos ao contexto natural da investigação; (ii) a característica descritiva da investigação qualitativa permitiu-nos ir além dos números e, portanto, especular de forma muito mais literal e profunda sobre o nosso objeto de estudo; (iii) ao apresentar os investigadores como agentes mais interessados nos processos (o *como*), do que nos resultados (o *quê*), a investigação qualitativa transportou-nos para a imprescindibilidade de percebermos de que forma se estrutura o ambiente educativo em torno das necessidades dos alunos com DAE; (iv) a particularidade de que a avaliação qualitativa pressupõe uma análise indutiva dos resultados, cujo raciocínio parte do particular para o geral (o mesmo é dizer que o objetivo dos dados recolhidos não é confirmar ou infirmar hipóteses previamente construídas, pelo contrário, é construído *de baixo para cima*, através do inter-relacionamento dos dados particulares recolhidos) permitiu, no nosso estudo, que os dados se fossem agrupando, possibilitando a construção das abstrações, à medida que se foram analisando as partes; (v) na investigação qualitativa o significado assume-se como de importância vital e, reportando-nos ao nosso trabalho, foram sendo apreendidas as perspetivas e aspirações dos diferentes participantes, conduzidos pela indispensabilidade de perceber como se chega ao resultado,

como descrevem Bogdan & Biklen (1994), importaram-nos os *porquês*, subjacentes aos *quês*.

As características da metodologia qualitativa, elencadas à utilização de diferentes métodos de recolha de dados, permitiram envolvermo-nos no contexto e melhor entender o objeto em análise, favorecendo, deste modo, uma visão mais aprofundada do fenómeno de estudo.

Por seu lado e a um mesmo tempo, a necessidade de uma melhor compreensão (em termos percentuais) do universo dos alunos com DAE existentes nas escolas estudadas, bem como de quais os recursos por eles usufruído, conduziu-nos à utilização de abordagens de natureza quantitativa, assumindo, assim, uma metodologia de investigação mista.

Dada a natureza interativa e não linear do nosso estudo (indo ao encontro da visão de Creswell, referido por Coutinho, 2008), procurámos assegurar a congruência entre a formulação da questão de investigação, a revisão literária, a amostragem e ainda a recolha e análise de dados, através de um ajustamento constante dos dados ao quadro conceptual.

Os autores descrevem que a coerência metodológica tem por objetivo a adequada articulação entre a questão da investigação e os procedimentos metodológicos e, seguindo este pressuposto, procurámos harmonizar o nosso estudo, intentando não perder o norte da essência dos objetivos a atingir.

Afiançámo-nos, igualmente, de que os dados fossem suficientes para responder à variedade dos aspetos do fenómeno estudado.

O constante pensar e repensar à medida que os dados se foram agrupando, sustentado por uma sólida base teórica, permitiu-nos progredir com alguma prudência entre a visão micro dos dados para uma compreensão macro de tipo conceptual e atingir uma maior confiabilidade dos resultados.

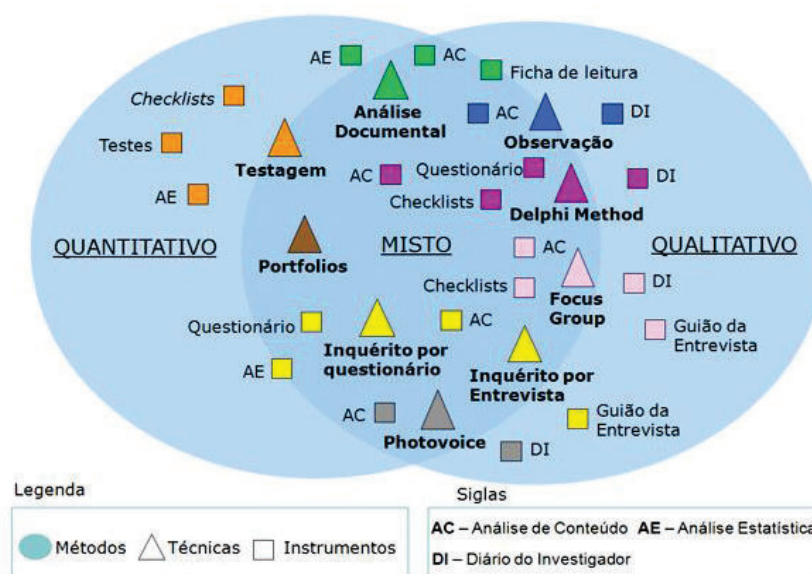
Importa ainda referir que os aspetos éticos da investigação não foram deixados ao acaso. Para o efeito, além da necessária ponderação sobre o uso dos instrumentos utilizados, foi assegurado o consentimento informado de todos os participantes, que foram devida e explicitamente informados, tanto dos objetivos da investigação como da assunção da confidencialidade dos dados recolhidos.

Pudemos com isto verificar que a escolha adequada das técnicas instrumentais torna-se um processo imprescindível para a coesão do trabalho em investigação, face aos objetivos a que se propõe. No ponto que se segue descrevemos detalhadamente os diferentes instrumentos utilizados, justificando a sua escolha em conformidade com esses mesmos objetivos.

3.1. TÉCNICAS INSTRUMENTAIS

Um trabalho de investigação requer a utilização de métodos de recolha de informação que constituem o caminho para se chegar a determinado fim, permitindo obter respostas às questões de investigação colocadas. Sendo vários os métodos de recolha de dados passíveis de utilizar numa investigação (tal como demonstrado na ilustração que se segue) cabe ao investigador seleccionar os que respondam melhor aos objetivos da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2005), tendo presente que uma pesquisa é viabilizada pela escolha adequada da técnica de recolha de dados.

Figura 5- INTERLIGAÇÕES METODOLÓGICAS



Fonte: base de dados da UA

No nosso estudo aplicámos três modalidades de recolha de dados distintas, por se nos afigurar um modo enriquecedor para uma compreensão mais aprofundada das várias questões que se entrosaram. A escolha de

diferentes técnicas de recolha de dados, permitiu-nos posteriormente cruzar dados numa construção conceptual que se mostrou progressiva ao longo do processo de investigação. Contribuíram para esse entrosamento de ideias e informações, o inquérito por entrevista e por questionário e a análise documental, que se complementaram entre si.

a. ENTREVISTA

Segundo Bogdan & Biklen (1994:134), *“uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”*. Para Quivy & Campenhoudt (2005), tem como principais vantagens o grau de profundidade que se consegue obter dos dados em análise, a flexibilidade e a fraca diretividade do mecanismo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos participantes. A estrutura interativa da entrevista permite que o entrevistado exprima perceções, relate acontecimentos e experiências e, simultaneamente, que o investigador consiga centrar os seus esforços nas questões de trabalho.

De acordo com os autores citados, na elaboração da entrevista, devemos ter em consideração um conjunto de pressupostos, que serviram de base à construção do nosso guião e à condução das entrevistas. Assim, seguindo essas linhas orientadoras, para a construção do guião tivemos que decidir o que se ambicionava e questionarmo-nos se o método era a melhor forma de recolher a informação pretendida. Delineámos um conjunto de questões e escolhemos o tipo de entrevista, optando por uma entrevista semiestruturada, com algumas perguntas fechadas mas sobretudo questões que, apesar de objetivas, facilitassem uma maior abertura nas respostas, permitindo-nos a necessária flexibilidade para que as narrativas se processassem de forma a compreendermos os mecanismos ou procedimentos que as escolas utilizam para apoiar alunos com DAE.

Após elaboração do guião, procedemos a um pré-teste junto de voluntários com características idênticas às da amostra previamente definida, com o objetivo de testar a validade do conteúdo e revê-lo, se necessário.

Outros aspetos indicados pelos autores e que nos nortearam, na realização das entrevistas, foram: o cuidado de indicar claramente o objetivo da entrevista; tentámos controlar o tempo previsto para a sua duração e verificar/retificar a exatidão dos dados com os entrevistados; pedimos autorização para proceder à gravação áudio da entrevista, usando de honestidade e bom senso.

b. QUESTIONÁRIO

O método por questionário é aconselhado, segundo Quivy & Campenhoudt (2005), quando se pretende conhecer uma população (modos de vida, costumes, comportamentos, valores e opiniões), analisar um fenómeno social e em todos os casos em que seja necessário questionar um número elevado de pessoas sobre uma dada questão. As vantagens encontradas neste método prendem-se com a possibilidade de quantificar dados e proceder a relações entre eles, bem como satisfazer a exigência de representatividade do conjunto dos inquiridos. A nossa escolha, ao recair sobre o questionário, visou facilitar o acesso a um conjunto mais significativo de participantes, por um lado, e deu-nos a possibilidade de proceder a numerosas análises de correlação de múltiplos dados, por outro. O facto de ser um instrumento que proporciona economia de tempo, mobiliza poucos recursos financeiros, permite eficiência na obtenção da informação e facilita a construção da análise dos dados (Hill & Hill, 2008), foi também um fator preponderante na nossa escolha.

Este instrumento metodológico foi criado numa ferramenta do *Google Drive* que permite, para além da criação de todo o tipo de questionários, fazer a recolha de dados e tratá-los estatisticamente. Para a sua construção, elaborámos um plano que teve por base um olhar aprofundado à nossa questão de partida e aos consequentes objetivos da nossa investigação. Após termos listado as variáveis, estruturámos as perguntas que serviram de medida

a essas mesmas variáveis, procurando ser objetivos e claros, evitando enviesamentos. As perguntas estruturais foram essencialmente fechadas, onde os participantes foram convidados a preencher alguns campos com dados precisos, escolher entre respostas alternativas ou indicar outros aspetos à sua escolha. O questionário contemplou também algumas questões abertas, ou de escrita livre, que se destinaram a recolher dados de opinião. Foi dividido estruturalmente em duas fases distintas: uma primeira fase destinou-se ao preenchimento de dados mais pessoais, que contribuiriam para a caracterização da amostra; uma segunda fase, de teor mais profissional, destinou-se a recolher dados relacionados com características mais específicas arroladas ao objeto de estudo. Os dados do inquérito destinaram-se a uma análise de conteúdo interpretativa e complementar, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada e contextualizada do fenómeno, e para a construção global do mesmo.

Para testar a validade do questionário, foi realizado um ensaio preliminar a uma pequena amostra representativa do estudo, que nos permitiu verificar a relevância, clareza e compreensão das perguntas aplicadas e proceder aos eventuais ajustes.

C. ANÁLISE DOCUMENTAL

Face à atual sociedade da informação, a importância da análise documental consolida-se cada vez mais. Usamos esta técnica para sabermos mais sobre determinado assunto ou para conhecer particularidades de um documento ou tema específico. Esse processo de análise permite criar uma nova informação fundamentada no estudo das fontes de informação primária.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2005), a análise de documentos é especialmente relevante na análise de: (i) fenómenos macrossociais, demográficos e socioeconómicos; (ii) mudanças sociais e históricas; (iii) mudanças organizacionais; (iv) ideologias, sistemas de valores e da cultura. Para além de documentos escritos, podem ainda retratar-se conteúdos digitais, fontes áudio ou audiovisuais, pessoais ou provenientes de um organismo ou

instituição. A análise de conteúdos escritos permitiu-nos observar determinados fenómenos de forma indireta, através de uma descrição dedutiva lógica, contudo, segundo os autores, há que controlar a credibilidade e autenticidade dos documentos e das informações contidas, bem como a sua adequação aos objetivos e às exigências do trabalho de investigação.

A nossa análise documental incidiu sobre documentos estruturais (institucionais e processuais, nomeadamente PEI, PEE e PAA) das escolas estudadas, por forma a compreender os seus padrões organizacionais e conhecer as características da amostra.

O ponto quarto descreve de forma detalhada os procedimentos relativos à aplicação dos instrumentos supracitados.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos implementados tiveram por base um plano prévio que, em investigação, é utilizado como guia do investigador em relação aos passos a seguir (Bogdan & Biklen, 1994). A flexibilidade subjacente ao mesmo serviu para nos fornecer os parâmetros, ferramentas e a orientação geral para os passos seguintes, que se foram construindo à medida que a investigação avançou.

Para a elaboração do plano, procedeu-se, primeiramente, à delimitação do problema, para o qual foi formulada uma questão de partida, por nós já referida anteriormente. Outro procedimento essencial foi a definição da amostra e o estabelecimento dos objetivos que se pretenderam alcançar nesta investigação. A revisão da literatura relacionada com a temática em estudo, assumiu-se fundamental, estabelecendo os pontos de referência teóricos que nortearam o estudo. Foram consultadas várias obras literárias, artigos científicos de diferentes autores e teses relacionadas com o objeto em análise, provenientes de diferentes bases de dados - bibliotecas municipais e institucionais, meios informáticos como a internet, entre outros. Uma análise e seleção cuidada dos conteúdos dessas fontes, criaram a base teórica na qual nos fundamentámos.

O apuramento da natureza da investigação levou-nos à sequente seleção e criação dos instrumentos de recolha de dados, os quais passaram por um processo de validação que envolveu diferentes especialistas de várias áreas. Neste campo de ação, criámos um guião de entrevista, e um questionário em formato digital. Delineámos tópicos para a análise de documentos. Paralelamente, contactámos os órgãos dirigentes dos agrupamentos de escolas envolvidos neste estudo e efetuámos todas as diligências necessárias à autorização e prosseguimento do decurso da investigação. O pedido de colaboração foi formalizado via *e-mail* e dirigido ao conselho diretivo dos agrupamentos de escolas eleitos, após um primeiro contato presencial com representantes de ambos os complexos escolares.

Para darmos seguimento ao estudo de campo, que decorreu já no terceiro período letivo, contactámos (com a prévia anuência dos órgãos de gestão de ambos os agrupamentos de escolas) os coordenadores de educação especial, pedindo a sua colaboração para a realização de uma entrevista. A marcação das entrevistas foi condicionada pela falta de disponibilidade e dificuldade de conciliação de horários dos inquiridos, acabando por se mostrar um processo que se estendeu por várias semanas, até à sua concretização. Contornado esse obstáculo, ambos os coordenadores se mostraram prestáveis expondo os seus pontos de vista e realidades com que se debatem na sua atividade profissional, demonstrando profissionalismo e conhecimento de causa.

No decorrer das entrevistas, requeremos orientações para entrar em contato com os restantes professores da nossa amostra, a partir das quais foi estabelecida a ponte até aos mesmos. Nesse sentido, no agrupamento de escolas A, o coordenador de educação especial prontificou-se em dar a conhecer os objetivos do estudo e da pertinência da colaboração dos professores de educação especial dos alunos com DAE, contudo, não se responsabilizou pelo contato dos professores do ensino regular desses alunos, remetendo-nos para os órgãos da direção do agrupamento de escolas. Encetado novo contato com elementos da direção, fomos reencaminhados para os coordenadores do 1.º e 2.º ciclos, os quais assumiram a responsabilidade de fazerem chegar os inquéritos aos professores

supracitados. Porém, esse objetivo foi malogrado por diferentes razões, elencados à existência de um número muito reduzido de alunos com DAE sinalizados e o facto de nenhum deles receber apoio direto de professores de educação especial. Apesar de terem sido encetados vários contatos a relembrar a pertinência da colaboração dos colegas, tanto da educação especial como do ensino regular, pela leitura que fizemos, a colaboração dos professores nesse agrupamento de escolar foi muito reduzida (ou quase nula) não nos permitindo recolher dados por inquérito com a exatidão desejada. As dificuldades que sentimos em estabelecer contato com os professores referidos, refletiu-se na impossibilidade de consultar os processos dos alunos da nossa amostra, nesse agrupamento de escolas, apesar de termos insistido até onde nos foi possível.

No agrupamento de escolas B, o acesso aos contatos dos professores foi proporcionalmente simplificado e ocorreu da seguinte forma: após a entrevista, o coordenador de educação especial desse agrupamento concedeu os contatos *e-mail* e telefónicos dos professores de educação especial dos alunos com DAE, orientando-nos para entrar em contato com os mesmos e solicitar, por sua vez, os contatos dos professores do ensino regular do 1.º e 2.º ciclos, desses alunos. Dessa forma, encetámos um primeiro contato via *e-mail* com os professores de educação especial, expondo as razões do nosso contato e pedido de colaboração, cedendo, no mesmo momento, o *link* necessário ao preenchimento do inquérito. A esse primeiro contato, sucederam-se vários contatos reforçando a pertinência da cooperação dos professores e renovando o pedido de colaboração. No decorrer desse processo, que se mostrou lento, foi solicitada a autorização para a consulta dos processos individuais dos alunos com DAE, dessas escolas. Depois do indispensável consentimento para a consulta dos processos individuais dos alunos (que, por motivos burocráticos, acabou por se limitar aos PEI e documentos anexos), designámos horários, de acordo com a disponibilidade dos responsáveis por cada processo. Nesse decurso, deslocámo-nos a diferentes escolas num procedimento que, apesar das limitações referidas, nos permitiu o acesso a informação que se revelou de extrema utilidade para o

nosso estudo, tanto para completar outros dados que se foram recolhendo de outras formas, como para confrontar e cruzar a informação proveniente das diferentes fontes utilizadas. Para além dos PEI, foram consultados outros documentos estruturais das escolas que, tal-qualmente, se revelaram úteis na obtenção de dados quantitativos (mas também descritivos) necessários ao nosso estudo.

Após o período de recolha de dados onde, apesar dos reveses, tivemos a enriquecedora oportunidade de ter um contato direto com uma quota-parte dos sujeitos da amostra e de observar *in loco* alguns dos estabelecimentos onde efetuámos a pesquisa (permitindo-nos ficar com uma imagem mais clara do contexto e dos participantes), procedemos a uma análise e correlação do conteúdo, feita em três momentos distintos: num primeiro momento, foram revistos os dados e organizados em tabelas e gráficos, para melhor leitura e interpretação; no segundo momento procedeu-se à complexa correlação da informação recolhida, cruzando-a entre si; por último, a assunção da nossa investigação culminou numa reflexão crítica, fruto de um processo de triangulação entre os dados transcritos e a revisão literária já encetada, de cuja fonte sobrevieram as conclusões do nosso estudo.

CAPÍTULO II

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O último capítulo deste trabalho diz respeito aos dados obtidos, procedendo-se a uma descrição interpretativa dos mesmos e à discussão dos resultados obtidos.

1. ANÁLISE DO CONTEÚDO

Retomando os objetivos da investigação respeitantes à representação descritiva, explicativa, preditiva e controladora dos fenómenos e comportamentos, o derradeiro passo numa investigação baseia-se na exaustiva e cuidadosa análise dos dados recolhidos. De acordo com Almeida & Freire (1997), ao qual já fizemos referência, é esse tratamento de dados que vai permitir ao investigador retirar eventuais conclusões do seu estudo.

Nesse sentido, fazendo uso de diferentes técnicas de recolha de dados, o nosso primeiro passo prendeu-se com uma leitura inicial das entrevistas a analisar, procedendo-se à codificação dos trechos das entrevistas transcritas (salientar, classificar, agregar e categorizar), conforme apresentado no anexo quarto. No tipo de entrevista em apreço, procurámos examinar o conteúdo explícito (e alcançar o implícito) de cada unidade, procedendo à angariação de indicadores que nos permitiram fazer inferências dos resultados.

O momento posterior conduziu-nos à interpretação dos elementos recolhidos através da consulta e análise documental. Para uma maior simplificação da leitura dos dados, através de um processo de categorização, procedemos à representação gráfica dos dados obtidos. Para esse efeito, utilizámos tabelas e gráficos de barras, em anel e gráficos de linhas, visando uma maior clareza e compreensão dos dados analisados.

Seguidamente, avançámos para a leitura dos resultados dos inquéritos. Apesar de os dados terem sido analisados informaticamente por meio do *Google Drive*, tivemos de dissecá-los dando-lhes uma nova forma através de um processo transversal de triangulação dos dados.

Tratando-se de um estudo onde se pretendeu perceber como as escolas se organizam em torno da problemática das DAE, pareceu-nos essencial proceder a uma caracterização mais detalhada da nossa amostra, propondo-nos usar esse indicador como ponto de partida para as reflexões recorrentes dos objetivos traçados para este estudo.

Na redação da nossa interpretação ordenámos os dados, dividindo a informação por categorias de análise, para uma representação mais clarividente, tal como se apresenta na tabela seguinte:

Quadro 14- **ORGANIZAÇÃO DE DADOS**

Organização de dados por categorias de análise	
Categoria de análise	Dados
Características dos alunos com DAE	Percentagem de alunos com DAE Prevalência por género Tipologia das DAE Comorbidades Indicadores escolares
Características dos professores de alunos com DAE	Idades Categoria profissional Vínculo Habilitações Experiência profissional
Apoios educativos especializados	Medidas educativas especializadas Outros apoios terapêuticos e/ou educativos Estratégias de ensino diferenciadas
Organização do departamento de educação especial	Ofertas educativas especializadas Recursos humanos
Processo de avaliação e critérios de elegibilidade	Processo de avaliação Critérios de elegibilidade
Perceção dos professores acerca do DL nº 3/2008	Benefícios Constrangimentos Sugestões

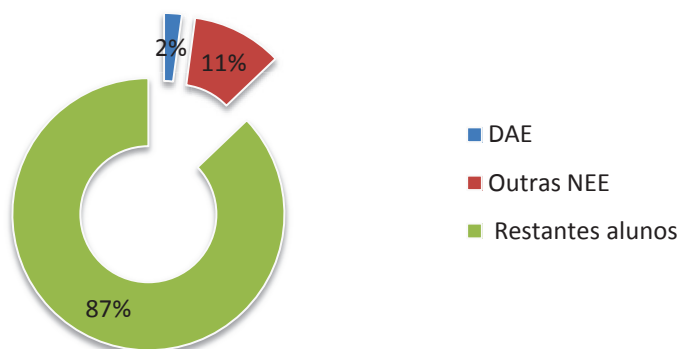
a. CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS COM DAE

Nesta categoria de análise examinaram-se particularidades de estudantes com DAE do agrupamento de escolas B, retirados de um universo de 2269 sujeitos, de entre os quais 292 estavam sinalizados com NEE ao abrigo do DL n.º 3/2008, apresentando as mais variadas problemáticas.

Relativamente ao alunos com DAE do agrupamento de escolas A, não nos foi possível recolher qualquer dado respeitante às suas características, podendo apenas referir a este respeito que, de um total de 1710 alunos, 134

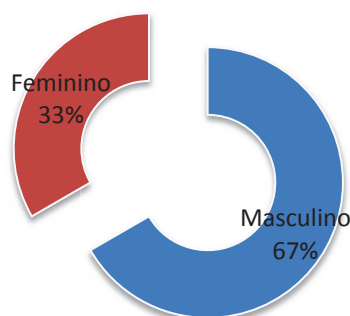
estavam sinalizados com NEE e desses, apenas 5 estavam diagnosticados com DAE.

Gráfico 1 – PERCENTAGEM DE ALUNOS COM DAE



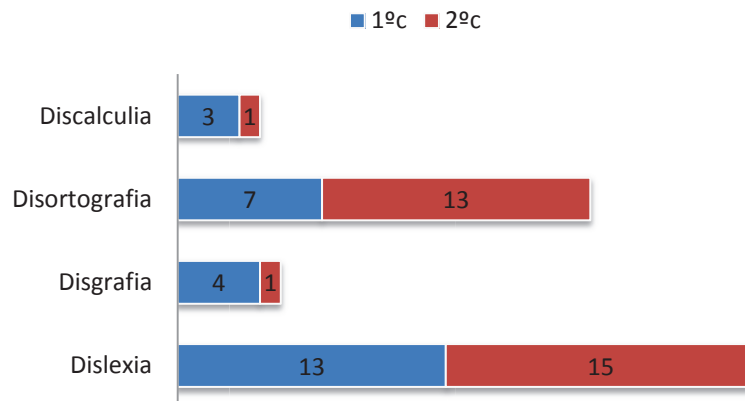
O número total de educandos ao abrigo do DL n.º 3/2008 diagnosticados com estas disfunções, corresponde a 2% da população escolar do agrupamento B e a 16% da totalidade das NEE desse mesmo complexo escolar. São números significativos, para os quais não ficamos indiferentes e que merecem uma reflexão cuidada.

Gráfico 2 – PREVALÊNCIA DE DAE POR GÉNERO



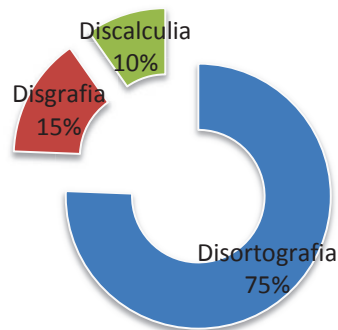
Outro dado que não passou despercebido foi a taxa de prevalência de DAE no sexo masculino. Reportando-nos aos dados do agrupamento B e à nossa amostra (1.º e 2.º ciclos) verificámos que aproximadamente 2/3 das crianças são do sexo masculino.

Gráfico 3 – TIPOLOGIA DAS DAE

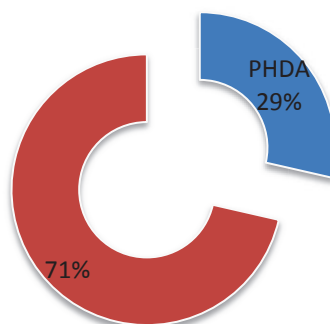


Deste universo, estudámos 28 casos de alunos com DAE com diferentes tipologias - dislexias, disortografias, disgrafias e discalculias, pertencentes ao 1.º e 2.º ciclos do agrupamento de escolas B. Destas, a dislexia está presente na totalidade dos casos e a disortografia na grande maioria das situações. Em menor número, aparecem as disgrafias e as discalculias.

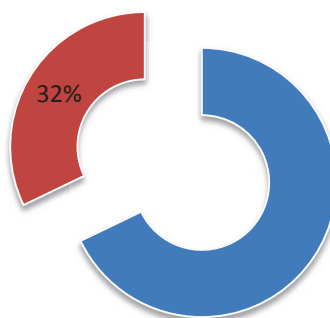
Gráfico 4 – COMORBIDADES COM DISLEXIA



Nessas diferentes comorbidades constatámos que: (1) a mais evidente e menos controversa no campo da ciência é a comorbidade das DAE entre si, e nesse domínio verificámos que a dislexia está presente na totalidade dos casos; (2) esta coexiste com a disortografia, a disgrafia e a discalculia; (3) é prevalente com a disortografia em 75% das situações.

Gráfico 5 – **COMORBIDADE COM PHDA**

A comorbidade com a PHDA tem sido mais contestada, contudo não podemos deixar de colocar em evidência que 29% das crianças com DAE (percentagem correspondente a quase 1/3 da totalidade dos casos, no agrupamento B) apresenta também défices de atenção e hiperatividade. De recordar que não foram consideradas as situações em que, embora as DAE coexistam, documentalmente, a problemática das NEE prevalente é a PHDA ou outra.

Gráfico 6 – **RETENÇÕES DE ALUNOS COM DAE**

No mesmo agrupamento, no seu percurso escolar, 32% destes alunos já sofreram retenções, alguns mais do que uma vez. Tendo sido analisados apenas processos de alunos ao abrigo do DL n.º 3/2008, podemos constatar que o procedimento de referenciação de parte deles decorreu após a ocorrência de uma retenção, em dois casos, após dupla retenção. Alguns deles, antes de serem referenciados, foram também alvo de planos de

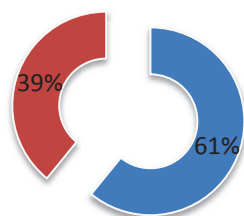
recuperação. Não foi encontrado nos processos referências relativas ao desenvolvimento na primeira infância.

b. CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES DE ALUNOS COM DAE

Nesta ordem, foram analisados professores direta ou indiretamente ligados aos alunos-alvo do nosso estudo dos dois agrupamentos de escolas já anteriormente designados.

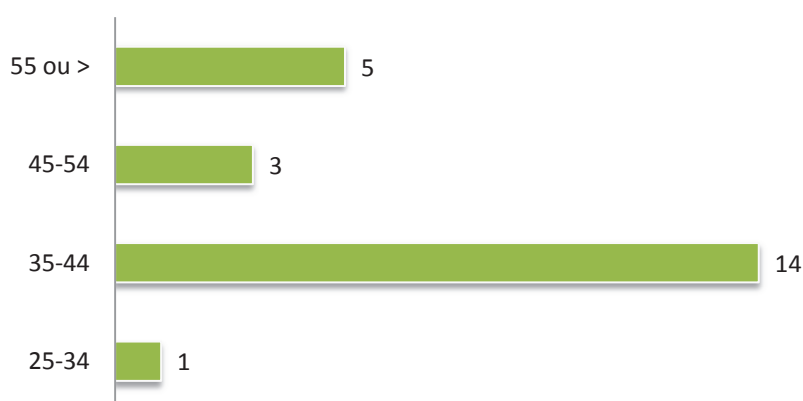
Gráfico 7 – PROFESSORES INQUIRIDOS

■ Professores de educação especial
■ Professores de ensino regular



Dos professores constituintes da amostra, 21 responderam a inquérito por questionário e 2 foram entrevistados, totalizando 23. Desses, 14 exercem funções na educação especial e 9 estão afetos ao ensino regular. Apenas 1 dos inquiridos é do sexo masculino.

Gráfico 8 – FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES

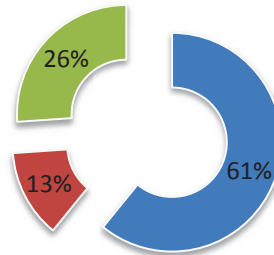


Participaram na nossa pesquisa professores com mais de 25 anos, tendo a maioria entre 35 e 44 anos. Todos os professores de educação

especial exercem funções no grupo 910 e, dos professores do ensino regular, 8 são do grupo 110 e 1 do grupo 200.

Gráfico 9- VÍNCULO PROFISSIONAL

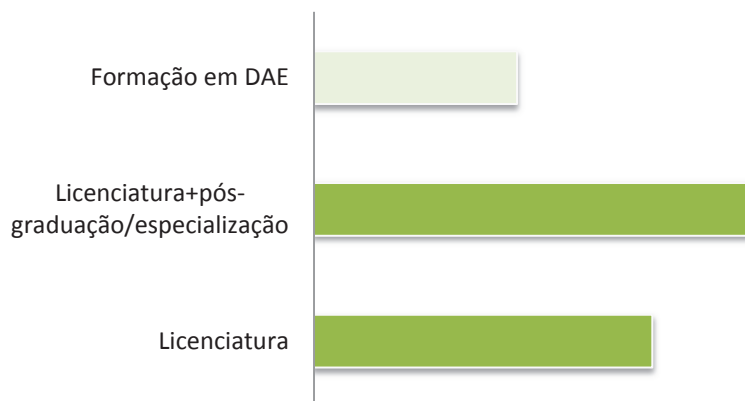
■ QE ■ QZP ■ Contratado



(QE: Quadro de Escola; QZP: Quadro de Zona Pedagógica; C: Contratado)

Quase 80% dos inquiridos pertence ao quadro de pessoal, a maioria afeta aos QE, ou seja, pertencem ao quadro de pessoal do agrupamento de escolas onde exercem funções. Apenas uma pequena percentagem de 13% dos professores é contratado.

Gráfico 10 – HABILITAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL



Todos os participantes são licenciados e 57% possui formação especializada na área da educação especial. Apenas 21% afirmaram possuir formação específica em DAE. Essa lacuna é mais acentuada ao nível dos professores do ensino regular, onde 80% assumiu não ter formação nessa área.

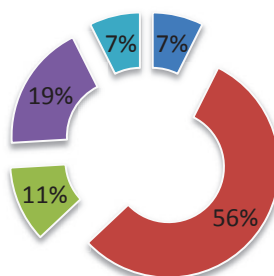
Gráfico 11 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL



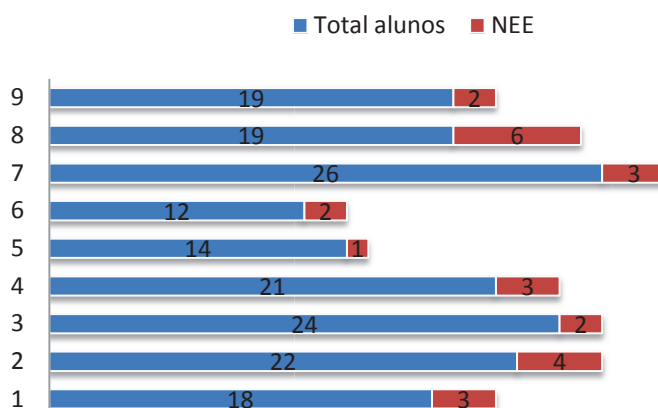
A maioria dos inquiridos tem mais de 12 anos de experiência profissional mas, no geral, uma menor experiência no grupo de recrutamento onde exercem funções. O facto de o maior número de professores pertencer aos quadros de pessoal justifica que tenham mais tempos de serviço.

Gráfico 12 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL POR NÍVEIS DE ENSINO

■ Pré-escolar ■ 1º ciclo ■ 2º ciclo ■ 3º ciclo ■ Secundário



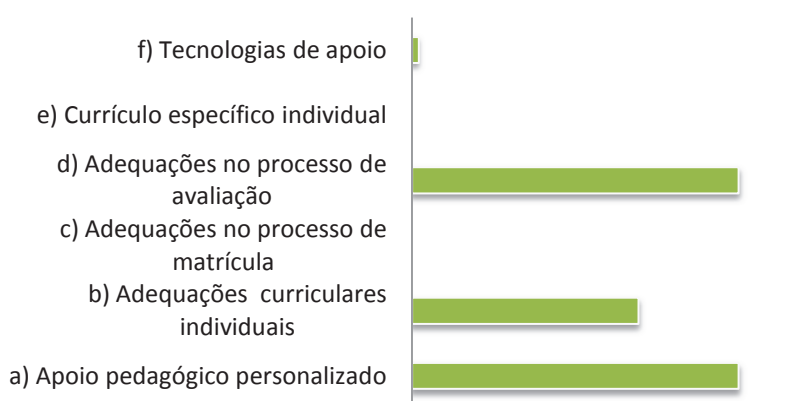
Os professores de educação especial que apoiam os alunos com DAE estão divididos pelos níveis de ensino pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário, estando mais de metade concentrados sobretudo no 1.º ciclos. Apenas 11% presta apoio no 2.º ciclo, sabendo que os professores afetos ao 1.º ciclo apoiam um total de 57 alunos, enquanto que os professores que apoiam alunos do 2.º ciclo têm à sua responsabilidade 99 alunos.

Gráfico 13- **CONSTITUIÇÃO DE TURMAS**

Quanto ao professores do ensino regular, aferimos que na maioria dos casos a constituição das turmas, quer em termos de dimensão, quer pela quantidade de alunos com NEE dentro delas, não obedece aos limites determinados pela lei em vigor.

c. APOIOS EDUCATIVOS ESPECIALIZADOS

Nesta categoria foram analisadas as medidas e apoios educativos especializados de que os alunos com DAE afetos ao agrupamento de escolas B usufruem.

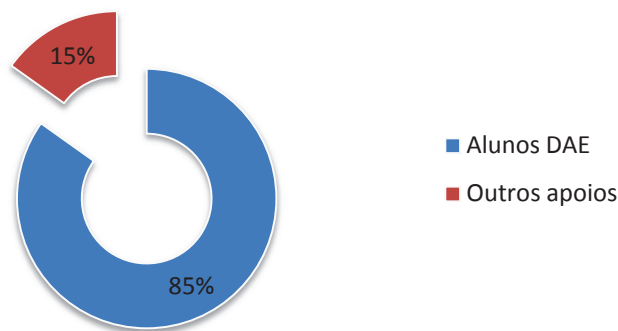
Gráfico 14 – **MEDIDAS EDUCATIVAS DOS ALUNOS COM DAE**

Todos os alunos observados beneficiam de medidas ao abrigo do DL n.º 3/2008. As medidas educativas aplicadas na totalidade das situações são o apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação,

seguidas de adequações curriculares individuais. Apenas um aluno beneficia de tecnologias de apoio.

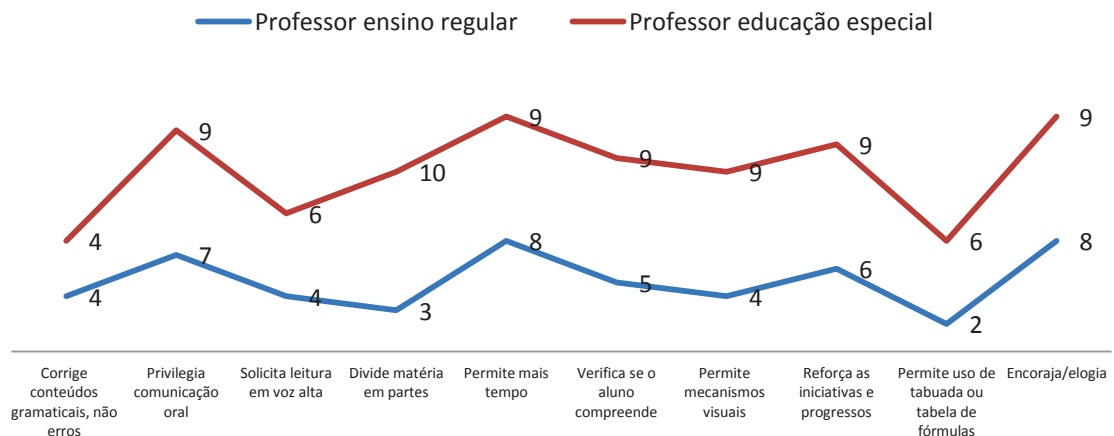
De referir, ainda, que 50% dos professores inquiridos mencionaram que só os alunos com DAE severa são beneficiados com condições especiais nos exames, enquanto os restantes afirmaram que apenas os que estão abrangidos pelo DL n.º 3/2008 beneficiam de condições especiais de avaliação externa.

Gráfico 15 – OUTROS APOIOS ESPECIALIZADOS



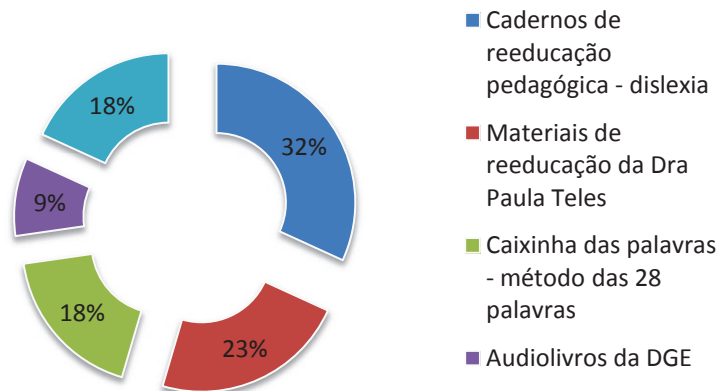
Somente 15% destes alunos recebem outros apoios, nomeadamente terapia da fala, apoio psicológico (do SPO ou em instituições da comunidade) ou são acompanhados em consultas de Pedopediatria. No entanto, é importante frisar que esses apoios são assegurados unicamente pelos encarregados de educação dos educandos, não contando com a participação da unidade escolar.

Gráfico 16 – ESTRATÉGIAS DE ENSINO



Foi pedido aos inquiridos que, de uma lista onde constavam indiferenciadamente estratégias consideradas adequadas e inadequadas, selecionassem quais as que utilizam com os seus alunos com DAE. Citando as que foram mais cotadas, tanto os professores de educação especial como os de ensino regular referiram com maior frequência o reforço positivo das iniciativas e progressos, bem como o encorajamento nas barreiras e o elogio dos sucessos. Similarmente, mencionaram privilegiar a comunicação oral e permitir mais tempo na execução das tarefas. O cuidado em verificar se o aluno compreende e a permissão de mecanismos visuais, foram apontadas por ambos os grupos de professores, mas mais referidas pelos professores de educação especial. Uma parcela menor de professores mencionou dar maior importância ao conteúdo do que aos erros ortográficos ou de pontuação. Observámos que os professores de educação especial são mais permissivos na consulta de tabuadas ou listas de fórmulas. São também os que mais dividem a matéria em pequenas partes. Uma parcela algo significativa de professores de ambos os grupos mencionou solicitar leitura em voz alta. Nenhum dos inquiridos referiu permitir gravação de aulas.

Gráfico 17 – MANUAIS DE APOIO EDUCATIVO

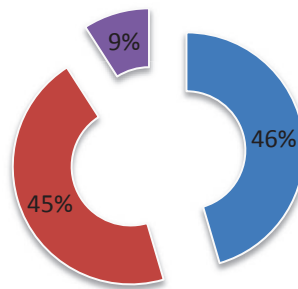


No apoio individualizado pelo professor de educação especial, constatámos que a maioria utiliza manuais de apoio. Ainda assim, 30% respondeu não utilizar manuais de reeducação pedagógica. Atestámos que os mais usados por estes professores são os cadernos de reeducação pedagógica de dislexia da doutora Helena Serra e, embora em menor percentagem, os materiais de reeducação pedagógica da doutora Paula Teles,

seguidos, em menor escala, do método das 28 palavras. Apenas dois inquiridos fizeram referência aos audiolivros da DGE e 1/3 respondeu que utiliza outros métodos, fazendo referência ao uso do computador, aplicações em *swf* retiradas da internet, jogos didáticos e *software jclíc*.

Gráfico 18 – MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

■ Sintético ■ Analítico ■ Outros (28 palavras)

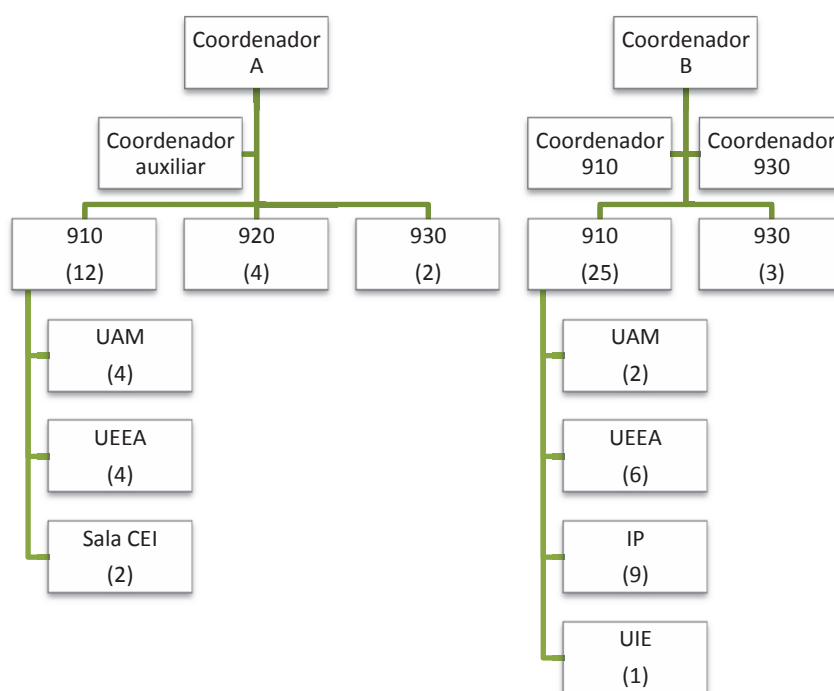


Quanto aos métodos de aprendizagem da leitura e da escrita eleitos pelos professores do ensino regular, constatámos que fazem uso essencialmente dos métodos *analítico* (que como o nome indica, parte da análise global de palavras ou frases, para a sua segmentação) e *sintético* (aqui entendido como alfabético, cuja aprendizagem segue a sequência letra-sílaba-palavra-frase). 9% fez referência ao uso do método das 28 palavras. Sobre estas opções e métodos de aprendizagem, à semelhança das restantes variáveis já enumeradas, debruçar-nos-emos mais adiante, onde discutiremos as inferências dos resultados averiguados.

d. ORGANIZAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para esta categoria em análise foram considerados os recursos humanos afetos à educação especial e o modo como estão distribuídos nas escolas estudadas.

Quadro 15 – ORGANIGRAMA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



(UAM: unidade de apoio à multideficiência; UEEA: unidade de ensino estruturado de autismo; CEI: currículos específicos individuais; IP: intervenção precoce; UIE: unidade de intervenção especializada)

O departamento de educação especial de ambos os agrupamentos é coordenado por professores com formação especializada no domínio cognitivo.

Ambos têm uma larga experiência profissional na educação especial e experiência como coordenadores nessa área, de aproximadamente 10 anos (um e outro). São também professores com redução de horário, não inerente ao cargo que ocupam mas devido à sua idade. Para além das funções coordenativas, apoiam igualmente alunos com NEE na sua componente letiva. Ambos delegam funções a outros docentes especializados, que cooperam e articulam funções de coordenação.

No agrupamento de escolas A, existem 12 professores do grupo de recrutamento 910, embora apenas 4 estejam afetos a esse grupo de recrutamento e os restantes sejam professores com horário zero, destacados para essas funções. Essa distribuição representa um *ratio* de 1 professor de educação especial para cada 19 alunos, excetuando as unidades de apoio ao autismo e à multideficiência, com 2 professores por unidade. O departamento conta ainda com 4 professores do 920 e 2 do 930, com funções específicas na

área da surdez e problemas de visão, nomeadamente. Nenhum dos professores apoia alunos com DAE.

O agrupamento de escolas B conta com 28 professores de educação especial, dos quais 16 do grupo 910, 3 do 930 e 9 afetos à intervenção precoce. Dos docentes do grupo 910, 8 estão nas unidades de autismo e multideficiência e os restantes apoiam os alunos com NEE excedentes, representando um *ratio* de 1 professor de educação especial para cada 16 alunos, fora das unidades.

Os dois agrupamentos de escolas articulam as suas funções com o SPO e outros serviços de saúde, terapêuticos e sociais da comunidade.

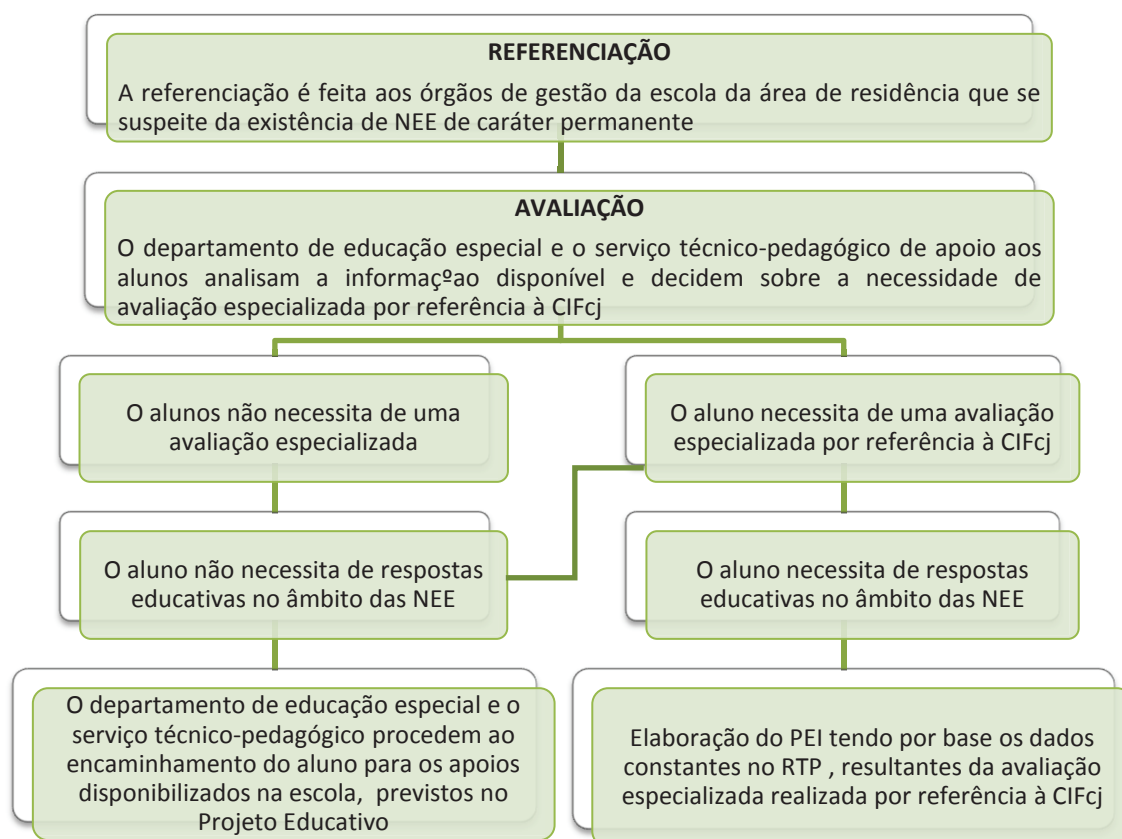
e. PROCESSO DE AVALIAÇÃO E ELEGIBILIDADE DAS DAE

Nesta categoria, foram examinadas variáveis respeitantes à forma como os professores lidam com as situações que ocorrem no ambiente escolar e que envolvem alunos com sinais de DAE.

No que respeita a procedimentos relacionados com a referenciação de alunos com DAE, verificámos que a maior parte dos professores de educação especial já participou em avaliações pluridisciplinares de alunos com DAE ao abrigo do DL n.º 3/2008. Relembrando que esta questão abrange a experiência profissional de cada professor independentemente da escola onde lecionam no momento do inquérito, constatámos que o processo de integração na educação especial não é linear: alguns são integrados, outros são considerados não elegíveis. Os dados de que dispomos não permitem pronunciar-nos de forma mais precisa sobre este aspeto, uma vez que ambas as escolas que estudámos definiram que as DAE clinicamente comprovadas são elegíveis para a educação especial, independentemente do grau de severidade, como veremos mais abaixo.

Outro aspeto relacionado com a referenciação, diz respeito ao facto de que todos os sujeitos com DAE analisados foram referenciados pelo professor titular de turma, no 1.º ciclo de ensino.

Quadro 16- PROCESSO DE AVALIAÇÃO AO ABRIGO DO DL Nº 3/2008

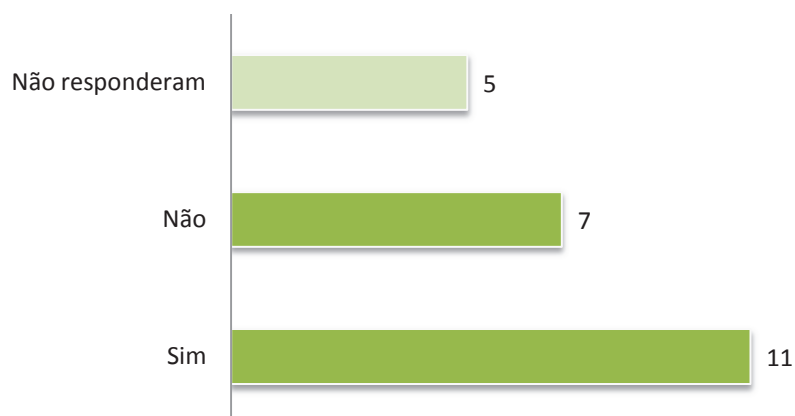


Fonte: DGIDC, 2008

Em ambos os agrupamentos de escolas, A e B, o sistema de avaliação ocorre de acordo com o disposto no DL n.º 3/2008, ou seja: após ultrapassados os constrangimentos do diagnóstico, os alunos com NEE são referenciados através de formulário próprio dirigido aos órgãos de gestão da escola. Por sua vez, o conselho diretivo desencadeia o processo de avaliação procedendo ao encaminhamento dos casos para os órgãos do departamento de educação especial, que formalizam uma equipa pluridisciplinar (composta obrigatoriamente pelo professor titular de turma e um representante da educação especial), a qual avalia transversalmente o aluno, tendo como referência a CIFcj. Os dados são organizados numa *checklist*, que precede a elaboração de um relatório técnico-pedagógico com os resultados da avaliação e que determina a elegibilidade ou não para os apoios especializados. De acordo com relatos dos participantes, tanto no agrupamento de escolas A como no B, todos os alunos com DAE submetidos a esse método de avaliação, são considerados elegíveis para a educação especial. Esse critério de elegibilidade

foi determinado por ambas as unidades escolares como forma de resposta às necessidades específicas desses alunos: por um lado, para assegurarem o apoio especializado de que carecem, e por outro para poderem usufruir de medidas especiais de avaliação nos exames, uma vez que a atual lei só permite beneficiar dessas medidas os alunos ao abrigo do DL n.º 3/2008. Essa elegibilidade implica a elaboração de um PEI, onde constam as medidas educativas que se devem aplicar ao aluno. Esse documento estrutural tem de ser homologado pelo conselho diretivo das escolas e ter, obrigatoriamente, a anuência dos encarregados de educação. A responsabilidade da sua implementação cabe ao professor titular de turma que, no caso do agrupamento de escolas B é coadjuvado pelo professor de educação especial. No agrupamento de escolas A (de acordo com relatos do professor entrevistado, pertencente a essas escolas) os alunos sinalizados com DAE são integrados na educação especial ao abrigo do DL n.º 3/2008, sendo esse apenas um processo administrativo, uma vez que esses alunos não recebem qualquer apoio da educação especial, à exceção das medidas especiais nos exames. No final do ano é elaborado um relatório circunstanciado, onde constam as medidas educativas propostas para o ano seguinte.

Gráfico 19 – **PROBABILIDADE DE ALUNOS COM DAE NÃO SINALIZADOS**



Em contexto de sala de aula, a maioria dos participantes mencionou suspeitar de casos de alunos com DAE não sinalizados. Perante a suspeita de uma criança com DAE, os professores de educação especial priorizam o encaminhamento para diagnóstico clínico. Também, ainda que em menor escala, indicam estratégias educativas diferenciadas e sugerem que seja feita a

referenciação para avaliação ao abrigo do DL n.º 3/2008. Por seu lado, os professores de ensino regular revelaram que, confrontados com essa situação, as iniciativas que aplicam prioritariamente são a articulação com o encarregado de educação, no sentido de submeter o aluno a um despiste diagnóstico e referenciar o aluno para a educação especial. Para além destes procedimentos, o pedido de apoio ao professor de educação especial, o encaminhamento para o SPO ou discussão conjunta em conselho de turma, são também diligências apontadas por esses professores, perante a suspeição de DAE.

f. PERCEÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DO DL N.º 3/2008

O DL n.º 3/2008 é o atual documento estrutural para a educação especial, onde constam as principais linhas orientadoras para o apoio de alunos com NEE.

De acordo com as respostas dos inquiridos, foi-nos possível perceber que a CIFcj é sentida como um constrangimento e um instrumento que *“não se adequa ao contexto de aprendizagem escolar”* uma vez, de acordo com os testemunhos tem por base princípios clínicos *“desajustados, confusos e burocráticos”*. Segundo os mesmos, a CIFcj ajuda a criar um perfil funcional do aluno mas *“peca”* por *“não estabelecer parâmetros definidos que nos permitam fazer uma leitura objetiva das competências escolares do aluno”*, e que essa lacuna dificulta a operacionalização de estratégias educativas mais consentâneas. Não obstante, todos os inquiridos consideram que os alunos com DAE têm NEE e, como tal, são apologistas de que devem usufruir de medidas e apoios educativos diferenciados e especializados. Referem ainda que, de acordo com a atual lei, estarem integrados no DL n.º 3/2008 é a *“única forma de beneficiarem de algum apoio específico e medidas de avaliação diferenciadas”*. Nesse sentido, os professores de educação especial relataram que os alunos DAE têm limitações significativas, pelo que deve ser prestado o apoio individualizado; que *“dadas as características atuais das turmas, não há disponibilidade para apoio específico”*; ou *“se usufruírem de apoio*

especializado, conseguem melhores resultados e sentir-se, assim, mais motivados". Por seu lado, os professores do ensino regular relacionaram a integração dos alunos com DAE na educação especial como uma "oportunidade para fazerem formações de acordo com as suas características" e que "*devem ter apoio especializado para que sejam aplicadas as medidas do PEI*".

Não foram sugeridas outras estratégias fora do âmbito da educação especial.

Esta análise pragmática dos dados conduziu-nos a uma reflexão, que se pretendeu crítica. No capítulo seguinte são confrontados os resultados com dados obtidos por outros autores e discutida a validade e limitações da investigação em curso.

2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A implementação de qualquer estudo científico implica necessariamente a análise e discussão dos resultados, bem como as ilações que daí se possam retirar. Permite-nos ainda tecer algumas considerações generalistas sobre o estudo em si, dos objetivos inicialmente traçados e sobre o alcance dos resultados obtidos. Na discussão dos resultados, procurámos cruzar os resultados provenientes dos dados recolhidos e a literatura consultada.

Na nossa investigação foram considerados alguns aspetos que se entrecruzam e que resultam na dinâmica educativa em torno das DAE. O primeiro ponto em análise refere-se às características dos alunos da nossa amostra, que nos remete para a própria conceptualização das DAE, onde procurámos identificar algumas particularidades que envolvem este grupo peculiar dentro das NEE.

As anotações que recolhemos não nos permitiram fazer inferências que englobem o agrupamento A (devido à escassez de elementos recolhidos) mas permitiram-nos perceber que 2% da população escolar do agrupamento de escolas B está diagnosticado por DAE, e que estas correspondem a 16% da totalidade de alunos com NEE nestas escolas. Pode parecer desfasado dos

quase 48% apontados por Correia (2008) e não necessariamente significativo face à totalidade do universo escolar. Contudo, sabemos que a polémica por detrás do conceito de dificuldades de aprendizagem, acarreta interpretações ambíguas e questionáveis, com consequências no processo de sinalização. No nosso estudo foram apenas considerados alunos com DAE ao abrigo do DL n.º 3/2008, uma vez que nas escolas estudadas não havia dados relativos a alunos com DAE fora do âmbito dessa lei. De acordo com a literatura revista, reportamo-nos aqui a um conjunto muito específico de dificuldades de aprendizagem de origem multifatorial comprovadamente genética e neurobiológica, e por conseguinte, com uma condição vitalícia que, como tal, é tratável mas não curável.

Ainda assim, não seria necessariamente significativo, não fosse o facto apontado por Teles (2004) de a maioria dos casos não ser identificado nem tratado de forma adequada. Neste estudo podemos constatar que metade dos professores inquiridos suspeita de casos não diagnosticados dentro das turmas, e que no agrupamento de escolas A somente este ano começaram a sinalizar esses alunos. Antes disso, como foi relatado, “*não havia casos de dislexia*”. Não nos foi possível aprofundar o porquê desta “inexistência”, uma vez que a resposta à tentativa de aprofundar esta questão foi evasiva, porém (não obstante a ambiguidade que envolve o conceito das DAE e a sua elegibilidade para apoios educativos especializados) presumimos que muitos professores possam ter sérias dificuldades em perceber quais os sinais de alerta que estão por detrás de uma problemática que afeta uma percentagem tão significativa da população, escolar e não só, tornando essa possibilidade preocupante.

Concordantes com Correia (2008), é um facto que as crianças com dificuldades de aprendizagem crescem para se tornarem adultos com dificuldades de aprendizagem, e que, por sua vez, os níveis de (i)literacia, como nos recorda Lopes (2010), se refletem no desempenho das atividades profissionais. Parece-nos, por isso, que essa condição deveria merecer uma atenção mais detalhada, por parte das entidades que controlam o nosso sistema educativo e social. Não querendo, contudo, desviar-nos dos objetivos

da nossa investigação ao *rechamar* esta polémica, dirigimos as nossas considerações para algumas particularidades que se destacaram na nossa amostra.

Das quatro tipologias comprovadas no nosso estudo, a dislexia está presente em todos os casos assinalados e é concomitante em 75% dos casos com a disortografia. Verifica-se, ainda em simultâneo, embora em menor escala, com disgrafias e discalculias. Essa coexistência é comprovada por diferentes autores e leva-nos a deduzir que há uma forte correlação entre as dificuldades de aprendizagem de leitura e da escrita e as dificuldades de aprendizagem no sentido mais lato. Se não, vejamos, tal como referido por Pereira (2009), as aprendizagens ocorrem no cérebro, através do qual processamos as informações, armazenamos o conhecimento e selecionamos o comportamento. Essa natureza cognitiva envolve funções essenciais, tais como a memória, atenção, consciência e linguagem, e resulta de complexas conexões entre subsistemas cerebrais, tal como referido no ponto 1 do capítulo II, no enquadramento teórico deste trabalho.

Pressupondo que se essas conexões não funcionarem bem as aprendizagens ficam obviamente comprometidas, podemos presumir que por detrás de uma dificuldade de aprendizagem existe um sistema cerebral que está a processar a informação de forma deficitária e que essa disfunção pode dever-se, não sobretudo a fatores ambientais, mas a um mau funcionamento das estruturas mentais, corroborando a origem genética e neurobiológica das DAE, amplamente referida na literatura revista. Estando a leitura e a escrita estreitamente associadas à maioria das restantes aprendizagens, não é difícil concluir que um aluno com dificuldades nestas áreas tem enormes probabilidades de, por consequência, evidenciar dificuldades em outras realizações. Podemos também inferir que se estes défices não forem atempadamente e convenientemente intervencionados, poderão ter um impacto extremamente negativo, não só nos resultados escolares como na motivação e autoestima do aluno, enquanto indivíduo.

Outro aspeto concomitante considerado foi o facto de cerca de 30% das dislexias analisadas terem défices de atenção e hiperatividade associados.

Essa particularidade é também apontada por diferentes autores, que referem que a PHDA aparece frequentemente associada às DAE. Este detalhe leva-nos a uma reflexão que envolve aspetos pessoais e sociais que não devem ser descurados: o desconhecimento da origem desta disfunção gerou mitos e estigmas que ainda hoje se refletem em muitos dos indivíduos portadores de DAE; estudos confirmam que, nas escolas, estes alunos têm frequentemente um percurso pautado pelo insucesso cujos contornos levam, não raro, à segregação escolar e social. A nossa análise não se desviou dessa realidade, atestando que um número significativo de alunos só foi sinalizado após processos de retenção ou de medidas de apoio adicionais, que decerto não resolveram, antes prolongaram os seus problemas de aprendizagem. A literatura indica-nos que as suas dificuldades exigem um esforço aditado, tanto na tentativa de superação das dificuldades académicas, como na busca de aceitação social (sobretudo com os seus pares), que se reflete, obviamente, a nível emocional. Atitudes de alienação ou revolta podem acompanhar a erosão de dificuldades de aprendizagem persistentes. Não pretendendo afirmar que as PHDA nestes alunos têm na sua origem fatores puramente ambientais, podemos depreender que essa perturbação, associada às DAE e aos aspetos emocionais que as envolve, pode ser potenciada por esses mesmos fatores, tal como confirmado por Correia (2004) que refere que as DAE não resultam (entre outros) de défices de atenção, perturbações emocionais ou sociais, mas podem ocorrer em simultâneo com elas.

No nosso estudo destacou-se, também, a prevalência das DAE em elementos do sexo masculino. Não sabemos se esse facto se deve a fatores neurobiológicos, a fenómenos psicossociais ou a ambos mas (considerando que, regra geral, os elementos do sexo masculino são mais temperamentais e, por isso, mais facilmente chamam a atenção) podemos supor que as DAE possam ser reveladas ou, pelo contrário, passar despercebidas por aspetos da personalidade do indivíduo que as possui.

Retomando a questão do reconhecimento das DAE, chamou-nos à atenção o facto de nenhuma das crianças estudadas indiciarem ter tido uma primeira infância com problemas de desenvolvimento ou, se os tiveram, esses

não foram suficientemente relevantes para serem referidos nos seus processos individuais. A psicologia confirma que as crianças não aprendem todas ao mesmo ritmo e essa particularidade é mais vincada na primeira infância, onde se adquirem as competências básicas de todo o desenvolvimento humano. Porém, vários autores corroboram a ideia de que existem sinais no desenvolvimento da linguagem intimamente ligados ao sucesso da leitura e escrita. Embora a escassez de dados não nos permita tecer considerações mais alargadas, pareceu-nos claro que se os professores ligados a estes alunos tivessem detetado alguns desses sinais de alerta, presumivelmente eles estariam registados e teriam servido de indicadores para o diagnóstico que, mais tarde, acabou por ser confirmado nestas crianças. Poderia, igualmente, esse rastreio ter encurtado, de alguma forma, o penoso caminho que estas crianças decerto percorreram até chegar ao diagnóstico e à desejável intervenção especializada. Quiçá esse procedimento pudesse servir de alguma forma, tal como corroborado por Lopes (2010), para evitar o agravamento e até a irreversibilidade desses problemas.

Essa presumível dificuldade em detetar sinais de alerta em crianças potencialmente disléxicas conduz-nos, por inerência, ao processo de avaliação das DAE, que é outro dos aspetos analisados no nosso estudo, e que os autores consultados defendem deve ser feita o mais precocemente possível. Também para nós faz todo o sentido que as DAE sejam detetadas e acima de tudo intervencionadas, o mais precocemente possível. Porém, para além do desconhecimento ou desvalor das características inerentes a essa complexa disfunção cerebral, constrangimentos de várias ordens impedem que esse ideal seja plenamente alcançado no nosso sistema educativo. À cabeça, o facto de não ser possível avaliar as DAE antes de se iniciar a aprendizagem formal da leitura e escrita, que ocorre por volta dos 6 anos de idade. Por inerência, a necessidade de que ocorra um período de tempo para que se detetem discrepâncias significativas nas aprendizagens entre pares, é também um obstáculo que “empurra” esses alunos para um percurso escolar, regra geral, acidentado e pautado pelo insucesso. Essa constatação parece-nos inevitável. Se analisarmos o cérebro, vemos que o processamento cognitivo da

informação, tal como referido por Cruz & Fonseca (2002), implica o *input*, o processamento e o *output* da informação, em que, para armazenar novos conceitos, relacionamos a nova informação com os conhecimentos já adquiridos. Supostamente, se esse processo metacognitivo não for devidamente encadeado, originará falhas nesse *armazenamento*, que são tão mais graves quanto persistirem. Podemos aqui aplicar o ditado popular que diz “*pau que nasce torto, tarde ou nunca se endireita*”. Ou seja, se é nos primeiros anos escolares (sobretudo no 1.º e 2.º anos) que ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita, é fácil perceber que quando existem disparidades nesse processo, as consequências projetam-se nos anos posteriores. Vários autores corroboram a irrefutabilidade de que essas discrepâncias se acentuam à medida que esses alunos avançam na escolaridade, provocando consequentemente desmotivação, fracasso escolar e provavelmente isolamento social e abandono escolar precoce.

Na nossa perspetiva, essas consequências poderiam ser minimizadas se as características das DAE fossem identificadas precocemente e se o processo de avaliação e diagnóstico não fosse tão retardado e moroso, em conformidade com Lopes (2010), que alega que as tramitações administrativas são incompatíveis com a urgência do apoio. Na nossa análise verificámos que é a partir do segundo ano escolar e após os 8 anos de idade que esses alunos começam a ser sinalizados, alguns já após processos de retenção ou medidas adicionais de apoio, que apenas acentuaram a diferença entre a idade da criança e das competências esperadas. Se a esse facto somarmos a indispensabilidade de encaminhar o aluno para um processo diagnóstico o qual, de acordo com autores como Selikowitz (2010), envolve um processo de exclusão (entre outras) de deficiências visuais, auditivas e intelectuais, o que implica necessariamente a intervenção de diferentes técnicos especializados nessas áreas. E envolve, igualmente, uma avaliação de competências que estabelece a correlação entre áreas básicas do desenvolvimento, as realizações académicas e as dificuldades supostas, como referido no ponto 3, do capítulo II deste trabalho. Podemos com isto, mais uma vez, perceber que o caminho que esses alunos percorrem até chegarem ao diagnóstico é coberto

de obstáculos, e que dificilmente conseguirão retomar o sucesso do seu percurso escolar sem que haja uma intervenção especializada eficaz.

A questão da intervenção reporta-nos para as observações que fizemos em ambos os agrupamentos de escolas e relaciona-se, em certa medida, com a forma como estas escolas se organizam para dar resposta a estes alunos. No agrupamento A, alguns alunos com DAE foram sinalizados para a educação especial, mas não recebem apoio da educação especial “*porque não há professores*”. No agrupamento B, os alunos sinalizados com DAE têm professores de educação especial, que (c. dados dos inquéritos) demonstraram um esforço por atribuir os tempos letivos de acordo com as necessidades dos mesmos, porém, em quantidade manifestamente insuficiente (que aqui também se reflete na qualidade). Atestou-se que os tempos letivos que efetivamente cada professor “pode dispensar” para estes alunos (em detrimento do que efetivamente “deveria”) têm um papel mais relevante nesse processo organizativo. Isso leva-nos a deduzir que num processo eventualmente criterioso de seleção para apoio direto especializado, de todas as NEE, as DAE são provavelmente as que ficarão seguramente num plano mais remoto e com isto podemos perceber que a falta de visibilidade da sua problemática acarreta consigo consequências nefastas para o seu percurso académico, mas também social, como nos recorda Correia (2004). Se olharmos para as escolas que observámos, verificamos que possuem unidades de apoio especializado para apoio a défices sensoriais, multideficiências e autismo, para as quais são destacados prioritariamente professores de educação especial das diferentes áreas de intervenção. Só depois se avaliam as necessidades dos restantes alunos com NEE e, de acordo com a severidade das problemáticas, são beneficiados ou não, mais ou menos, com apoio especializado individualizado. Podemos assim entender que as escolas priorizam o apoio a alunos NEE com problemáticas mais evidentes a “olho nu” e isso direciona-nos novamente para o suspeito plano secundário a que são remetidos os alunos com DAE. Nos casos considerados, os professores especializados que dão apoio direto a estes alunos, dispensam em média uma hora por semana a cada aluno com essas *descapacidades* (ficando de fora, obviamente, os que não recebem

qualquer apoio). Se somarmos o facto de na nossa amostra referente ao agrupamento B (que envolveu 28 alunos) existirem três casos de dislexia severa e a maioria ser considerada moderada (salvaguardando possíveis erros de interpretação técnica), facilmente depreendemos que o apoio direto é francamente inferior às necessidades que se lhes apresentam.

De acordo com relatos dos entrevistados “*são muitos alunos com NEE e poucos professores*”, como podemos verificar pelo *ratio* dos professores de educação especial *versus* alunos com NEE: 1/19 (agrupamento A) e 1/16 (agrupamento B), respetivamente, de entre os quais há professores com mais de 25 alunos. Outro aspeto do *ratio* que nos despertou a atenção prende-se com a constituição das turmas. Embora a lei preveja a redução de alunos (Despacho n.º 5048-B/2013) em turmas com alunos com NEE (que não devem exceder os 20 alunos nem mais do que 2 com NEE), 6 das 8 turmas referidas pelos professores que responderam a esta questão, não obedecem a esses critérios, quer pela dimensão das turmas, quer pela quantidade de alunos com NEE dentro delas. A nossa experiência enquanto professores e a análise dos dados recolhidos levam-nos a inferir que quanto maiores são as turmas, mais se acentuam as incapacidades dos alunos dentro delas e também mais difícil é atender a essas diferenças, pelo que a redução de turma deveria ser uma regra e não uma exceção.

Os resultados observados revelam o caminho insidioso que o sistema educativo tem vindo a percorrer nos últimos anos e leva-nos a olhar o processo de inclusão, amplamente defendido pela UNESCO, com crescente desconforto e desconfiança. “Não podemos fazer filhós só de água”, da mesma forma que não podemos caminhar para a inclusão se falharem os recursos que, segundo Teodoro & Sanches (2006), é um predicativo elementar afeto a esse ideal.

A montante estão também os apoios técnicos de que estes alunos beneficiam ou não, incluídos na categoria de análise relativa aos apoios especializados, por nós considerada. Da análise que fizemos, inteirámo-nos de que muitos dos alunos com DAE, para além do apoio educativo especializado, beneficiariam com a intervenção de terapeutas da fala ou psicólogos. Porém estes são expressamente excluídos dos apoios técnicos fruto das parcerias

que as escolas estabelecem com entidades especializadas (como os CRI), atualmente limitados aos alunos com CEI que deles careçam. Tal como narrativas pelos entrevistados, “*foi-lhes retirado esses apoios*”, os poucos que usufruem de apoios terapêuticos são fruto do esforço pessoal dos encarregados de educação, os que vão podendo, como podem. Uma vez mais, parece-nos injusto que o acesso às condições indispensáveis para combater o insucesso destes alunos, seja defraudado pela falta de meios que parece disseminar nas escolas do nosso sistema educativo.

Para além de recursos importou-nos abordar as estratégias que os professores utilizam com esses alunos. Averiguámos que em boa parte dos casos dão valor ao “essencial”, ou seja, fazem uso de estratégias que promovam não só o sucesso educativo, mas também a autoestima da criança, apontada por diferentes autores como um ponto fraco nestas crianças, que é tão mais baixa quanto maior for a exposição ao insucesso. Sobre isso, verificámos que alguns destes professores (tanto do ensino regular como especializado) sujeitam os seus alunos com DAE à leitura em voz alta. E se essa prática pode ser terapêutica num contexto individualizado, sabemos poder ser altamente constrangedora e marcadamente negativa, quando expostas à turma as suas limitações.

Avançando nas nossas considerações, constatámos que a maioria dos professores de educação especial usa manuais de apoio amplamente conhecidos no campo da pedagogia, priorizando manuais de reeducação de autores portugueses que têm dado um importante contributo às DAE, na sua carreira. Isso leva-nos a supor que estes professores creem que a reeducação destes alunos é tanto possível quanto necessária. Neste campo da intervenção, Kirk & Gallagner (1987) defendem que a reeducação passa por um treino sistemático de tarefas (separar palavras e sílabas até chegar à leitura da palavra e frase), que pode incluir o treino de competências quando se pretende recuperar algum distúrbio associado (p.e. a memória visual). Com este e outros exemplos relacionados, podemos entender que a intervenção reeducativa destas crianças é um trabalho complexo que exige conhecimentos, persistência e recursos.

Cabe-nos dizer, ainda a este respeito, que nos prendeu a atenção a diferença de métodos dos professores de educação especial e dos professores do ensino regular, utilizados com os alunos da nossa amostra. Averiguámos que os professores de educação especial utilizam métodos mais diferenciados e mais vocacionados para as problemáticas em apreço, como já referido

Esses professores usam mais frequentemente o computador nas suas atividades e fazem também maior uso de *software* educativo. Utilizam, igualmente com maior frequência, meios visuais para auxiliar o raciocínio. No domínio específico da dislexia, sabemos que a DGE disponibiliza desde 2012 audiolivros ajustáveis para disléxicos que, contudo, pareceu-nos ser um recurso ainda pouco divulgado ou pouco valorizado pelos professores, mas que pode ser extremamente útil para alunos com dislexia severa, facilitando-lhes o acesso à informação. Notámos, igualmente, que os professores inquirido não utilizam a gravação de aulas como estratégia de apoio ao ensino destes alunos, contudo, esse meio pode ser identicamente facilitador, pelas mesmas razões. Pode ainda ser uma forma de contornar os problemas de memorização e de desatenção, frequentemente associados a estas crianças. Por conseguinte, todos esses métodos e outros, associados à criatividade do professor contribuem, certamente, para que as aprendizagens sejam significativas. Queremos isto dizer que quanto mais cativantes e estruturados forem os métodos, maior probabilidade existe de prender a atenção do aluno e de este incorporar novos conhecimentos.

Já nas salas de aula os professores do ensino regular debatem-se com uma complexa estrutura organizacional: turmas numerosas com características multiculturais e vários alunos com NEE. E, claro, um extenso currículo previamente standardizado, com prazos para cumprir. Falar de metodologias diferenciadas nas circunstâncias estruturais que lhes são impostas, é pelo menos tão complexo e desajustado como a própria conjuntura. Tomemos como exemplo uma turma do 1.º ciclo: um professor (quase sempre com 2 anos escolares ou mais); múltipla diversidade (curricular mas também social e cultural); e tantos alunos (uns mais diferentes que outros) com ritmos de

aprendizagem desiguais. No nosso entender, e como foi referido, “*alguma coisa tem de ficar para trás*”.

Respeitante aos métodos de ensino e aprendizagem, Freitas *et al.* (2007) explicam-nos que aprender a ler e escrever implica uma consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, textual e discursiva) a que a maioria dos leitores disléxicos tem dificuldade de aceder. Reis *et al.* (2011) referem que um dos principais preditivos do bom desempenho da leitura é a compreensão da relação entre letras e sons, e que as disfunções neurológicas destas crianças impedem-nas de aceder convenientemente às regiões do cérebro onde se processa a análise das palavras e a leitura automatizada. Porém, é sabido que no nosso meio educativo os métodos mais utilizados são os analítico-sintéticos, altamente dedutivos e analíticos, que são tão mais desajustados, quanto maior for o défice dos *construtos* envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao constatarmos que nenhum dos professores do ensino regular inquiridos referiu usar outros métodos para além dos mencionados, deduzimos que os utilizam indiferenciadamente com todos os elementos da turma, com as consequências que daí possam advir, sobretudo para os alunos com DAE incluídos dentro dela.

A esse respeito sabemos (e a grande parte dos autores consultados defende) que as DAE estão, regra geral, associadas a problemas fonológicos. Por conseguinte, o treino da consciência fonológica deve ocorrer preferencialmente antes da entrada para a escola e trabalhada num primeiro momento do processo de alfabetização. O uso de métodos que apurem os aspetos auditivos, sinestésicos e visuais facilitam a alfabetização e são não só eficazes para crianças disléxicas, como benéficos em crianças sem problemas de aquisição da leitura e da escrita, cf. Capovilla (2009). Com isto, questionámo-nos se não seria vantajoso (não só para os alunos com DAE mas para todos) fazer uso de métodos multissensoriais numa primeira fase da aprendizagem da leitura e escrita e, gradualmente, ir evoluindo para os métodos mais convencionais, dentro das salas de aula.

É um facto verificado no nosso estudo que esses professores fazem alguns ajustes estratégicos na sala de aula: dão mais tempo para os alunos

completarem as tarefas; são menos exigentes na elaboração de textos; até permitem que o aluno conte pelos dedos ou consulte a tabuada (alguns!); e até privilegiam a comunicação oral e fazem uso do reforço positivo. Procuram formas para assegurar que esses alunos não sejam penalizados na avaliação através de medidas especiais previstas na lei. E articulam com o professor de educação especial (quando este existe) - partilham dúvidas, procuram sugestões de estratégias mais consentâneas, etc.. Mas confrontados com a diversidade e dimensão das turmas, é evidente e parece-nos impossível, com a conjuntura com que se deparam, proceder a uma efetiva e eficaz diferenciação pedagógica. Fazem o que podem, acreditamos que muitos se excedem a si mesmos na tentativa de cumprir as prerrogativas, preocupados com o sucesso dos seus alunos, naturalmente desejado mas “imposto”. Esta afirmação é legitimada por Lopes (2010) que refere que o sistema educativo português confronta-se com a necessidade de escolarizar longamente os seus cidadãos e com isso é confrontado com exigências incumpríveis, pois *frequência* e *realização* não são o mesmo nem devem ser confundidos.

O autor afirma que o sistema carece de meios para combater os problemas de leitura e escrita, e não podemos discordar dele. Há que entender que esses problemas, quando não devidamente atalhados, a partir de um certo nível de desfasamento recebem pouco ou nenhum apoio. O que não se fizer sobretudo no 1.º ciclo de ensino, dificilmente se conseguirá alcançar nos ciclos posteriores. Esses alunos precisam de treino, um treino que, de acordo com diversos estudos publicados, deve ter por base um modelo combinado: instrução direta e ensino de estratégias. Instrução direta implica um apoio individualizado, talhado à medida do aluno. Não nos esqueçamos que o apoio individual ou em pequenos grupos poderá trazer inúmeras vantagens para estes alunos: os conteúdos são mais direcionados para as suas necessidades pedagógicas; há menos fatores distratores e maior uso de diferentes recursos ou estratégias (computador, material estruturado, etc.), que promovem a concentração e atenção. O contexto individualizado pressupõe, ainda, uma maior compreensão da problemática, ajudando o aluno sentir-se mais valorizado nas suas diferenças, entre outros benefícios.

Para um professor proceder a uma diferenciação pedagógica a esse nível em turmas de 24, 26 alunos (ou mais) com vários comprovadamente com NEE, é algo que nos parece quase surreal e ingrato. Se olharmos para as DAE, em particular, verificamos que a diversidade dessa disfunção exige igualmente uma diversidade, não só de estratégias mas também de métodos. Tomemos como exemplo a dislexia que (cf. p. 58 deste trabalho) pode ser auditiva, visual ou mista. Essa multiplicidade implica diferentes vias de acesso ao cérebro que, portanto, devem ser trabalhadas de diferentes formas, com recurso a diferentes métodos, para que ocorram resultados. Isso exige um diagnóstico extremamente bem elaborado e detalhado (que, diga-se de passagem, é mais raro de encontrar do que se possa supor) e que inclua métodos reeducativos harmonizados com as características específicas da criança. Exige, igualmente, meios técnicos e humanos consentâneos.

Ora, a nosso ver, se o professor do ensino regular não for coadjuvado por professores especializados, esses alunos estarão, quase de certeza, condenados a frequentar o ensino, mas a não atingir um nível de realização desejável, salvaguardando que nem todos podem ser excelentes e a partir de um certo nível, algumas crianças (se não grande parte) ficarão irremediavelmente aquém das demais. E, pelas respostas que nos foram dadas, percebemos a premência de os professores do ensino regular se sentirem apoiados pelos professores especializados - porque parecem perdidos no meio de tanta diversidade e porque não podem promover uma escola inclusiva para todos sem esses recursos, técnicos mas sobretudo humanos. Essa indispensabilidade de adequar os recursos às necessidades do aluno é posta em evidência por Sanches & Teodoro (2006), num plano inclusivo.

Consequentemente, cremos que a adequação de recursos passa inquestionavelmente pelo diagnóstico das DAE, necessariamente feito por psicólogos com formação específica em DAE, como nos alerta Selikowitz (2010), mas onde cabe, também, aos professores (tanto de educação especial como do ensino regular) participar obrigatoriamente no processo de avaliação, como foi comprovado pelos participantes.

Nesse aspeto, não descurando a importância do professor do ensino regular, o professor de educação especial parece-nos uma peça fundamental na avaliação de alunos com NEE. É ele que faz a ponte entre os instrumentos clínicos (relatórios, prescrições, etc.) e o professor do aluno com NEE. Ao professor do aluno cabe responsabilizar-se pela implementação das medidas educativas que possam advir de um processo de avaliação ao abrigo do DL n.º 3/2008, mas ao professor de educação especial é atribuído o indispensável papel de orientador e mediador nesse processo. Queremos com isto dizer que é ele que cria meios para atingir os fins. Nessa medida, tal como já foi referido e de acordo com a opinião dos inquiridos, a intervenção educativa do professor especializado é vista como essencial. No caso específico das DAE, se há por parte de um ou outro professor algumas reservas que se prendem com a “rotulação” destes alunos, a esmagadora maioria sublinha a importância da intervenção diferenciada e especializada e todos concordam com a elegibilidade para a educação especial dos alunos com DAE, reforçando a importância da educação especial no processo educativo e reeducativo destes alunos. É um facto que essa elegibilidade é circunstancial, e com isso queremos dizer, de acordo com os testemunhos obtidos, que os critérios dessa mesma elegibilidade estão intimamente ligados à premente necessidade de as escolas lhes proporcionarem algum tipo de apoio (de que carecem). Concluímos, nas escolas que estudámos, que se os alunos com DAE não se incluírem nas NEE ao abrigo do DL n.º 3/2008, ficarão entregues à sua sorte, condenados ao insucesso e, quiçá, exclusão escolar, uma vez que não existem outros meios que se revelem mais adequados. Ao serem incluídos, não lhes garantem apoio pedagógico personalizado e especializado (e muito menos na proporção devida) mas dão-lhes oportunidade de usufruírem de condições especiais nos impreteríveis exames de fim de ciclo. A configurar essa garantia está o facto de a medida educativa mais aplicada a estes alunos ser, na esmagadora maioria a alínea d), a par com a alínea a), presente em todos os PEI analisados.

Se não, examinemos a organização do sistema educativo: no final do 1.º ciclo todos os alunos (à exceção dos alunos com CEI) têm obrigatoriamente de

passar pelo crivo da avaliação externa, que determina exames nacionais às disciplinas de Matemática e Português (DL n.º 139/2012). Ora, se os alunos com DAE têm expressamente dificuldades, pelo menos, nas competências leitoras e escrita, que por inerência acarretam obstáculos no acesso à compreensão e dificuldades na composição do texto e organização de ideias, não será difícil presumir que exigir que esses alunos atinjam competências (ainda que mínimas) pré-determinadas para alunos com um desenvolvimento padronizado, sem que para isso lhes seja facultado o apoio educativo de que necessitam, é algo que os coloca em pé de desigualdade, indo contra o predeterminado na LBSE (DL n.º 46/86), que defende a igualdade de acesso e sucesso educativo para todos os alunos, sem exceções.

Consideramos que as coisas devem ser tratadas pelos nomes e, como tal, se as crianças ou jovens com DAE aprendem de forma diferente devido a fatores neurológicos, biológicos ou outros, certamente têm NEE. E nestes casos é sabido e diversos estudos corroboram que se não forem atempadamente intervencionados, não só permanecem como se agravam ao longo da vida escolar e se refletem na vida social, ao longo da vida. Por isso pensamos que não devemos ter “medo” de sinalizar os alunos que efetivamente não conseguem aprender como a maioria, não por *não quererem*, mas porque *não conseguem*. Não é por acaso que Cunha (2013) defende que a desmistificação ao redor das DAE deve acompanhar o diagnóstico e uma intervenção adequada. Por algum motivo os nossos participantes, em situações de suspeição de DAE, priorizam o encaminhamento para diagnóstico seguido do processo de sinalização. Também Correia (2009) nos diz (pressupondo a necessária sinalização) que a resposta educativa a esses alunos passa pela elaboração de PEI que contenham ajustamentos curriculares adequados a cada um. Depreendemos, com isto que para haver sucesso tem de se ultrapassar os estigmas associados a esta disfunção (de que são preguiçosos, incompetentes, não querem aprender, as dificuldades passam com a idade, ou que rotulá-los vai “criar uma nódoa” no seu currículo, etc., etc.). E, acima de tudo, criar condições para que tenham efetivamente um apoio especializado, que passa necessariamente por um apoio individualizado, claramente

defendido por Selikowitz (2010). Caso contrário, estaremos a “tapar o sol com a peneira”, a “fazer-de-conta” que estes alunos são apoiados e a “fazer-de-conta” que, ao estarem sinalizados (os que estão), passam a ter acesso ao sucesso escolar em pé de igualdade com os seus pares. Estaremos a “fazer-de-conta” que estamos a participar num processo de inclusão e assim vamos, desconstruindo o sistema educativo enquanto setor essencial da nossa sociedade.

Compreendemos com isto que não falta vontade, mas faltam os meios. E apesar de ter sido percorrido algum caminho para a inclusão (ainda que “pincelado” de demagogia), ainda falta formação, na nossa perspetiva, não só profissional mas também pessoal e social, pois a verdadeira inclusão tem de vir necessariamente acompanhada por uma mudança de mentalidades, como reiterado por Sanches & Teodoro (2006). Se olharmos para as características dos professores objeto do nosso estudo, direta ou indiretamente ligados aos alunos com DAE, apercebemo-nos que são, regra geral, experientes profissionalmente e a maioria até possui habilitações para a educação especial, porém, falham pela falta de formação na área das DAE. E nas escolas são poucos, muito poucos, de acordo com os testemunhos que recolhemos: as escolas organizam-se “*como podem*”, vão “*buscar*” professores com horário-zero para “*tapar os buracos*” abertos pela falta de professores de educação especial, “*que o Ministério não coloca*”. Tal-qualmente, as turmas vão “engordando” na mesma proporção que vão “engordando” o número de crianças com NEE dentro delas. É o irreversível *processo de inclusão*, assumido “à força” pelas comunidades educativas, onde as minorias estão efetivamente integradas, mas ainda não desejavelmente incluídas.

Acrescentando ao que já foi dito, estas mudanças estruturais têm de vir, também, acompanhadas por mudanças institucionais. Vejamos, p.e., as características dos agrupamentos de escolas que estudámos: ambos se incluem nos recentemente criados mega-agrupamentos, formados por estruturas físicas espalhadas por áreas geográficas alargadas; nuns sítios fecham-se escolas, para em outros se amontoar crianças; criam-se cada vez menos turmas, mas cada vez mais sobrelotadas; colocam-se, por inerência,

menos professores nas escolas, e sobrecarregam-se estes com multifunções. As entrevistas que fizemos deixaram transparecer, ainda que de um modo subtil, reflexos dessa realidade que, acreditamos, se vive nas escolas um pouco por todo o país. Os professores inquiridos, com cargos de coordenação, embora ambos largamente experientes nas funções que exercem, confessaram “*não ter tempo*”. Têm redução de horário, mas passam o dia inteiro nas escolas, desdobrados em múltiplas funções: reuniões, apoio individualizado, coordenação, gestão de casos... As escolas são tão dispersas e as problemáticas são tão distintas e as exigências burocráticas são tantas, que a forma que ambos encontraram para “*aliviar o fardo*” foi delegar funções a professores, também eles sobrecarregados e que não se sentem compensados pelo seu esforço. A distância entre escolas prejudica, igualmente, a comunicação entre professores, por conseguinte aumenta a distância afetiva e afasta o sentimento de pertença, tão necessário na luta de ideais, como o da inclusão. Claro, há reuniões! E alguns desses professores só se encontram nessas mesmas reuniões, necessárias mas burocráticas. Cumprem-se procedimentos, mas não é possível estabelecer uma articulação desejável. Os professores estão dispersos e sobrecarregados num processo altamente desgastante que poderá ter consequências perniciosas a médio e longo prazo, onde os principais perdedores serão sempre o público-alvo - os alunos destas escolas, sobretudo os que têm maiores dificuldades, ou são impossibilitados pelas suas características específicas de acompanhar o currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É difícil afirmar que as ilações que retiramos desta investigação se podem generalizar, quando assumimos um percurso metodológico que não possibilita generalizações. Certo é que o caráter descritivo do nosso estudo apenas nos permite um determinado grau de compreensão de toda a dinâmica que envolve os apoios educativos prestados aos alunos com DAE. Apesar das limitações que esta pesquisa encerra (uma vez que nos circunscrevemos a alunos do 1.º e 2.º ciclos de dois agrupamentos de escolas, num universo que se enquadra numa rede nacional muito mais vasta) este trabalho permitiu-nos refletir sobre algumas evidências com que nos deparamos no decorrer da nossa análise e estabelecer algumas correlações entre determinadas variáveis que se entrecruzaram. Foi desse modo que, não tirando conclusões generalizadas ou generalizáveis, pudemos chegar a um nível de consideração acerca do nosso objeto de estudo capaz de desencadear algum benefício aos que, de alguma forma, estão ligados ao nosso sistema de ensino e se deparam com crianças ou jovens com DAE no seu meio profissional.

Tendo como principal objetivo perceber como as escolas se organizam para responder às necessidades educativas desses alunos, iniciemos as nossas considerações com a significância da percentagem de alunos com estas problemáticas nas nossas escolas. Neste âmbito, verificámos duas realidades distintas: analisámos um agrupamento de escolas onde a percentagem de alunos com DAE tem um peso considerável no total da população escolar e outro onde essa problemática é praticamente inexistente ou “invisível”. Sendo contextos escolares (embora em zonas geográficas distintas) com características semelhantes, quer em termos estruturais, quer de oferta educativa e do perfil de alunos que as frequentam, estas disparidades pareceram-nos algo desalinhas. Não havendo estudos que relacionem a zona geográfica com a prevalência das DAE, isso leva-nos a deduzir que diferentes instituições educativas tendem a encarar de diferentes formas a problemática das DAE. Pelas diferenças apuradas, podemos conjecturar que em escolas onde essa problemática já esteja enraizada no processo de sinalização para a educação especial, a mesma, presumivelmente, é mais facilmente

detetada e repensada para os serviços educativos especializados. De outro modo, em escolas onde a sinalização das DAE não esteja enraizada (queremos com isto dizer, onde, por diferentes razões, estes casos são praticamente inexistentes ou nulos) os professores têm, eventualmente, mais dificuldade em detetar os sinais associados à mesma ou, caso os detetem, poderão ter maior dificuldade em considerá-la uma problemática elegível para apoios educativos especializados, deixando, conseqüentemente, arrastar no tempo estas situações. Se considerarmos o facto incontestável de que quem estrutura, o pilar das instituições são pessoas, podemos afirmar com alguma coerência que as mentalidades, os valores, os conhecimentos prévios de quem as organiza podem ser elementos facilitadores ou barreiras difíceis de transpor, no processo de inclusão das crianças com NEE, nomeadamente, daquelas que apresentam DAE. Neste sentido, não descurando o que já foi feito, parece-nos que ainda há muito a fazer no que respeita à mudança de mentalidades, neste caminho que se diz inclusivo e que está diretamente relacionado com valores, atinentes à formação profissional, mas sobretudo pessoal e social. Há que eliminar preconceitos, estigmas, há que conhecer para compreender e assim se poder atuar, muito particularmente no que se refere às DAE. Este é um princípio, do nosso ponto de vista, essencial para avançarmos nesse complexo e contraditório campo da inclusão.

Outro aspeto que merece a nossa reflexão e se relaciona com o que foi dito anteriormente, remete-nos para a estrutura organizativa das nossas escolas. Ambas as instituições que estudámos são consideradas mega-agrupamentos, quer isso dizer que são compostas por um grupo ampliado de escolas de diferentes ciclos de ensino, distribuídas por um espaço geográfico alargado. Esses conjuntos de escolas incluem várias estruturas educativas diferenciadas, como resposta a diferentes problemáticas no grupo das NEE. Na distribuição dos professores de educação especial, é visível a prioridade dada (com toda a legitimidade) às unidades de apoio especializado preestabelecidas e organizadas no âmbito do DL n.º 3/2008. Essas crianças apresentam incapacidades que afetam significativamente, tanto o seu desempenho escolar como o seu funcionalismo enquanto pessoas e necessitam, regra geral, de

cuidados clínicos e terapêuticos que ultrapassam o campo de ação das escolas. Todas as outras problemáticas dentro do quadro das NEE, mas fora dessas unidades de apoio ou de quadros de referência, são remetidas para um plano secundário, que se acentua quanto menos “visível” for a problemática em causa, como é o caso das DAE. Esta realidade afeta, obviamente, a forma como os professores de educação especial são atribuídos a esses alunos: os professores que são colocados ao serviço dessas unidades de apoio ou de referência têm a vantagem de trabalhar em exclusivo para alunos com problemáticas que se enquadram num mesmo grupo de NEE; contrariamente, os professores que dão apoio a alunos que não se inserem nesses grupos, são distribuídos por diferentes níveis de ensino e diferentes problemáticas, de acordo com as necessidades e sobretudo possibilidades existentes em cada unidade escolar.

Neste domínio, pensamos que o desdobramento dos professores de educação especial por vários níveis de ensino e o confronto com problemáticas muitas vezes díspares, pode ser/é desafiante mas também constrangedor para os mesmos, distanciando-os de um trabalho mais eficaz. Querendo, com isto, chegar a uma reflexão que inclua as DAE e, neste sentido (à semelhança de outros grupos com NEE, como sucede com as multideficiências, o autismo, etc.), se as escolas e os professores de educação especial se pudessem organizar de forma a trabalharem com maior exclusividade estes alunos, naturalmente desenvolveriam melhores estratégias de ensino e reeducação e, por inerência, presumivelmente, esses alcançariam melhorias mais significativas no seu desempenho escolar. Temos consciência que esse é um método ambicioso que exige, naturalmente, algumas mudanças estruturais e recursos, contudo, não podemos deixar de referir este nosso ponto de vista que nos parece conter alguma consistência metodológica e, como tal, merece ser considerada por quem, de direito, procede à organização das respostas educativas aos alunos com DAE e, quiçá, outras problemáticas no âmbito das NEE.

Mas porque a estrutura organizativa não se esgota no espaço e nos meios, antes é controlada por leis, ao analisarmos o atual DL n.º 3/2008

deparamo-nos com uma clara distinção entre problemas de baixa-frequência e alta-intensidade (nos quais se enquadram as NEE) e os de alta-frequência e baixa-intensidade (que, apesar de originar dificuldades de aprendizagem, não se enquadram nas NEE), o que os remete para outros apoios não especializados e delega ao professor do ensino regular a contestada responsabilidade do sucesso escolar desses alunos. No nosso estudo verificámos que as medidas adicionais de apoio previstas na lei (Despacho n.º 24-A/2012), para alunos que não se enquadram nas NEE, não se mostraram nem suficientes nem adequadas, uma vez que não resolveram os problemas de insucesso escolar das crianças objeto do nosso estudo, pelo contrário, protelaram-nos no tempo, acentuando as suas incapacidades. Entendemos com isso que estas crianças necessitam não apenas de estratégias diferenciadas, mas também de métodos diferenciados adequados às suas disfunções.

Dando continuidade à problemática da elegibilidade no campo das NEE, o facto das DAE serem diagnosticáveis apenas em idade escolar é, logo à partida, algo que as afasta desse grupo e percebemos, por isso, o quão difícil pode ser para as escolas incluírem estes alunos na educação especial. A própria CIFcf, que serve de suporte à avaliação ao abrigo do DL n.º 3/2008, parece-nos constrangedora uma vez que foi criada para classificar irregularidades na área da medicina, e está a ser usada para detetar problemas de âmbito educativo, podendo, tendencialmente, dar origem a erros de interpretação dos parâmetros de avaliação.

Porém, o facto das DAE terem, na sua etiologia, fatores genéticos e neurobiológicos associados, é uma particularidade que tem permitido incluir esta disfunção no grupo da educação especial. Nas escolas que estudámos, verificámos que as crianças que apresentam essas características são consideradas elegíveis para a educação especial com base nesses critérios diagnósticos. Contudo, o problema está longe de ter uma resolução adequada, uma vez que o facto destes alunos serem considerados elegíveis não lhes garante um apoio eficaz. Aliás, não lhes garante qualquer tipo de apoio, apesar de servir para estabelecer um certo grau de distinção entre os demais alunos.

Essa diferenciação pode servir para criar algum tipo de complacência em contexto de sala de aula, mas a própria ambiguidade que envolve o conceito de dificuldade de aprendizagem é, por si, um fator que afasta estes alunos de um apoio educativo mais congruente.

Não obstante os resultados dessa elegibilidade se revelarem pouco eficazes face à atual conjuntura, podemos perceber que as respostas educativas ajustadas às necessidades destes alunos passam, efetivamente, por um processo diagnóstico. Contudo, esse diagnóstico não deve apenas servir para criar um rótulo, mas sim permitir traçar planos educativos adaptados ao perfil das DAE que cada um apresenta. De igual forma, é necessário criar condições para que esses sejam efetivamente implementados, caso contrário será um esforço em vão uma vez que, sem estratégias diferenciadas, estes alunos dificilmente conseguirão “aguentar” um percurso educativo obrigatório tão extenso como o nosso.

Ainda sobre o assunto que envolve a sinalização destes alunos, verificámos que nas escolas onde as crianças com DAE recebem algum apoio especializado, existe também um número francamente superior de casos sinalizados. Sem pretendermos generalizar mas constatando que em caso de suspeição, regra geral, é o professor do ensino regular que espoleta o processo de sinalização das NEE, isso leva-nos à conclusão de que a presença e o apoio direto de professores especializados contribui para um maior entendimento e sensibilização dos professores do ensino regular, acerca das mais variadas problemáticas com que se debatem. Compreendemos que ambos têm um papel fundamental e distinto no apoio aos alunos, nomeadamente os *diferentes*, mas, ainda que se revele útil e necessário o professor do ensino regular ter formação específica em NEE, entendemos que ele não pode (e nem deve!) substituir o apoio individualizado do professor de educação especial. Qualquer política que vá no sentido de dotar os professores do ensino regular com conhecimentos que lhes permitam reconhecer os alunos e as necessidades dos alunos *diferentes*, não pode (e nem deve!) apoiar-se na aquisição dessas competências para suprimir o papel do professor de

educação especial nas nossas escolas, o qual é fundamental no processo de inclusão que, alegadamente, o sistema educativo português defende.

Portanto, para que possamos realmente apoiar estes alunos, parece-nos essencial que haja não só uma articulação das ações mas também, e fundamentalmente, uma interajuda entre professores do ensino regular e de educação especial. Para que tal aconteça, há que estabelecer limites entre adequar estratégias e proceder a um apoio especializado. Na sala de aula o grupo-turma aprende conteúdos; com o apoio especializado o aluno aprende a aprender, treina competências, e essa é uma máxima que devemos preservar nas nossas escolas. Não podemos delegar nos professores das classes regulares, ou vice-versa, toda a responsabilidade de educar e reeducar estes alunos. Como tal, reiteramos que o processo de interajuda entre ambos (assumido por nós como algo que, embora englobe articulação, vai além desta) será o caminho mais ajustado e prudente para ajudar estes alunos a trilhar um percurso educativo com sucesso e tornar possível a sua inclusão escolar, que também é social.

Este é um ponto crucial da nossa reflexão, quando nos debatemos com escolas onde a diversidade cultural e social aumenta a cada dia, onde o número de alunos por turma é cada vez maior, onde cada vez existem mais crianças e jovens com NEE nesses grupos-turma, onde se “exige” que todos tenham sucesso, mas onde, paradoxalmente, cada vez menos apoios as escolas podem contar para fazer face à diferenciação que se lhes impõe. No nosso estudo, o resultado desta “pressão” conjuntural que assola o nosso sistema educativo, pareceu-nos preocupantemente evidente. Os professores demonstraram, de variadíssimas formas, o “cansaço permanente” que vivem no seu dia-a-dia. A indisponibilidade em participar no nosso estudo, de uma parte significativa dos professores convidados a colaborar, veio acompanhada de “carradas” de exigências administrativas que lhes são impostas no seu quotidiano, que os afasta cada vez mais do “ensinar”, da escola enquanto comunidade, que lhes rouba tempo à família e os distancia, cremos, até de si mesmos. Defrontámos professores com vontade de ser professores, mas desgastados e, arriscamos dizer, dececionados com o atual sistema educativo,

onde a “luta” pela falta de recursos, cada vez mais escassos, se destaca claramente de um conjunto de fatores. Deparámo-nos com escolas que até oferecem um leque bastante alargado de respostas educativas diferenciadas, para os quais ainda vão havendo alguns recursos, provindos dos CRI e de algumas parcerias que se vão mantendo com instituições da comunidade. Já as “outras” NEE (nas quais se englobam as DAE), aquelas cujas deficiências ou disfunções não são tão “visíveis”, também elas parecem ter tendência para se tornarem, de alguma forma, “invisíveis” para o próprio sistema de ensino. E no caso específico das DAE, essa “invisibilidade” é mais notória ainda, uma vez que essas disfunções ocorrem, regra geral, em indivíduos com um QI médio ou mesmo acima da média. Assim sendo, vejamos: ao tratar-se de uma problemática que, aparentemente, não implica limitações marcadamente significativas na criança (queremos dizer, que se vejam “só de olhar”), é encarada tendencialmente, como “um mal menor”. Porém, não nos devemos esquecer que a verdadeira batalha ocorre no interior das crianças que lutam (muitas vezes silenciosamente) contra esta problemática, e lutam por uma aceitação e compreensão que, com dificuldade, apenas algumas alcançam. Essas NEE ocultas ou ofuscadas por uma aparente funcionalidade, só ganham visibilidade quando as discrepâncias do desempenho se tornam evidentes e, ainda assim, com muitos enviesamentos. Nas DAE, elas são particularmente difíceis de detetar dado o potencial revelado pela maioria dos alunos, apesar das dificuldades evidenciadas na aprendizagem e nas áreas muito específicas da leitura, da escrita ou do cálculo. A ambivalência na forma como muitos professores ainda encaram essas dificuldades, não se alvitra facilitadora para encontrar respostas congruentes às mesmas. Entendemos que no seio da comunidade educativa ainda impera algum desconhecimento, uma espécie de desconfiança ou tabu relativo às DAE. Quer dizer, assume-se que grande parte dos alunos tem dificuldades em aprender mas depois parece ter-se dificuldade em assumir que determinados alunos podem necessitar de apoio educativo especializado, o qual deve ocorrer em tempo útil, pois caso contrário, pode tornar-se obsoleto. Ou pior, não se assume a existência do problema e da dificuldade e o aluno passa por preguiçoso, indisciplinado, etc., etc. Mas nem

tem de ser o caso das DAE que, tal como está certificado pela ciência, é uma *descapacidade* de origem neurobiológica e genética que, portanto, se mantém ao longo da vida. Além do mais, tem a vantagem de que se as suas diferenças forem atempadamente sinalizadas e adequadamente intervencionadas, em grande parte dos casos estes alunos têm uma forte probabilidade de alcançar níveis de realização que, para além de melhorar significativamente os resultados escolares, lhes permite terem um sucesso profissional e social, tanto mais ajustado quanto justo.

Inquieta-nos saber que a atual conjuntura das políticas educativas une-se à mentalidade tecnocrata e economicista, onde tudo se mede exclusivamente pela produtividade económica. Vivemos invadidos por uma cultura moldada por ideais materiais, onde os números se sobrepõem aos valores humanos. Às mais altas esferas das hierarquias que nos chefiam interessa um conjunto de estatísticas que, nas escolas, reduzem a números tanto professores como alunos. Temos de reconhecer que, mais do que tecnologias e estruturas físicas adaptadas, o maior capital numa escola é, e sempre serão, as pessoas. Sem esse valioso recurso, todo o processo de ensino e aprendizagem está em risco.

Os dados obtidos na nossa investigação pressupõem a necessidade de repensar os moldes em que se afigura a organização do nosso sistema educativo, muito particularmente no que respeita às DAE.

Na mesma medida em que sem formação não há conhecimento, também sem recursos não há inclusão. Nas nossas escolas ainda há demasiados professores pouco informados acerca desta disfunção e grande parte deles não tem conhecimentos adequados para implementar estratégias proporcionais às diferentes tipologias das DAE. Falamos particularmente dos professores do ensino regular, mas também os professores de educação especial passam por este crivo. Exigir que os professores façam um trabalho “excelente” sem lhes proporcionar meios, parece-nos incongruente e inadequado. Entendemos que, tal como consagrado no ECD, é dever do Estado proporcionar ao corpo docente a formação contínua que melhor se ajuste às necessidades da comunidade educativa. Acreditamos que se houver

um maior investimento na formação dos professores que diariamente lidam com estas situações, a qualidade do ensino pode, também ela, melhorar.

Ao assumirmos que as crianças e jovens com DAE carecem de apoios específicos individualizados, arrogamos que as escolas carecem de recursos humanos especializados que possibilitem um treino efetivo destes alunos, que os ajude a desenvolver competências cerebrais (estruturais e cognitivas), facilitadoras do acesso ao código da leitura, da escrita e do cálculo. De igual forma, carecem de um processo de diagnóstico precoce que intervenha como medida preventiva do insucesso destes alunos. Se o sistema educativo previsse mecanismos que permitissem proceder a uma triagem atempada destas situações, poder-se-iam prevenir ou minimizar as consequências das DAE numa percentagem muito significativa de crianças. Porém, para que esta triagem possa surtir os efeitos desejáveis, deverá ser acompanhada de um apoio individualizado igualmente precoce e, para tal, há que quebrar barreiras administrativas associadas ao processo de avaliação e elegibilidade para apoios educativos especializados.

Não nos podemos esquecer que as DAE, mais do que um problema pessoal e escolar, é um problema social que afeta a autonomia e o desempenho dos indivíduos que, por apresentarem estas disfunções, não são adequadamente escolarizados, mergulhando numa iliteracia funcional que abarca inúmeros contextos do quotidiano. Conforme observado no estudo efetuado, são alunos que sofrem devido ao reconhecimento tardio das suas limitações que, regra geral, são inadequadamente intervencionadas. À medida que avançam no seu percurso escolar e as diferenças se acentuam, estes alunos vão ficando, tendencialmente, cada vez mais isolados, menos apoiados e, em grande medida, condenados ao fracasso escolar. Os órgãos e departamentos ministeriais deveriam repensar seriamente nas consequências de obrigarem as escolas a manterem os seus alunos no sistema de ensino durante 12 anos, sem lhes assegurarem as condições necessárias para darem resposta aos alunos com dificuldades de aprendizagem e NEE. É certo que o nosso sistema de ensino prevê diferentes percursos académicos e vias profissionalizantes, pressupostamente adequáveis aos diferentes perfis e

capacidades de cada aluno. Porém, para qualquer via de acesso a outros níveis de ensino são necessárias competências linguísticas (que se relacionam, tanto com o conhecimento, como com o domínio e a compreensão) que grande parte dos alunos com DAE dificilmente alcançarão sem um treino harmonizado e sem um acompanhamento ajustado às suas necessidades, ao longo da sua escolaridade. E essa realidade é para nós intrigante e inquietante.

Não negligenciando o esforço que tem sido feito pelas autoridades competentes, consideramos, como já foi frisado, que um investimento do Estado em recursos preventivos poderia ser compensado a curto prazo pela melhoria significativa da aprendizagem e sucesso escolar dos alunos com DAE, evitando “arrastá-los” pelos diferentes ciclos de ensino e dando, com isto, mais sentido pessoal e social à sua escolarização.

Sem demagogia e conscientes das limitações da validade das nossas conclusões, lançamos um alerta para o facto de que o desinvestimento nos recursos das escolas, especialmente humanos, pode estar a provocar um *descaminho* para a inclusão, pondo em causa, não só o desempenho educativo dos nossos alunos com dificuldades de aprendizagem, como todo o seu desenvolvimento e envolvimento – sobretudo pessoal e social. Acautelamos, ainda, que (por ser uma problemática que afeta uma percentagem significativa da população) essas consequências não têm reflexos negativos somente nos indivíduos com essas disfunções, mas também na qualidade dos serviços de que usufruímos (industriais, comerciais, sociais,...) e, inerentemente, na própria sociedade.

Por último, retomando as considerações feitas no âmbito do desenho do nosso projeto de investigação, cabe-nos referir que, ao assumirmos uma metodologia dedutiva na nossa investigação, perspetivámos atingir nas nossas conclusões um grau de profundidade que não se veio a verificar. Essa impossibilidade deveu-se a constrangimentos de ordem vária que não conseguimos controlar da forma desejável. Uma das principais limitações prendeu-se a baixa participação dos docentes convidados a colaborar neste estudo, que dificultou o acesso às respostas que nos propusemos encontrar. Outro fator que nos constrangeu relaciona-se com os instrumentos de recolha

de dados utilizados. Se tivéssemos dado uma maior prioridade às entrevistas provavelmente teríamos conseguido envolver de forma mais eficaz os participantes e teríamos alcançado uma maior profundidade na análise dos factos. Porém, esse processo implicaria um tempo alargado, de que não dispusemos para a conclusão desta tese.

Apesar dos constrangimentos sentidos, este estudo permitiu-nos refletir sobre um aspeto que consideramos essencial: quais as respostas que as escolas propõem para atenderem às necessidades educativas dos alunos com DAE e, nesse sentido, atingimos um patamar de realização que considerámos significativo, porque este trabalho nos permitiu alcançar um maior grau de conhecimento relativo às DAE e também ao próprio sistema educativo. Apesar de os resultados não poderem ser generalizados, permitiram fazer sobressair alguns pontos comuns, com os quais diferentes escolas se poderão identificar. Podemos ainda refletir sobre o facto de o processo de inclusão ser limitado pela falta de meios, sobretudo humanos, e sobre este aspeto esperamos conseguir avivar algumas mentalidades eventualmente “adormecidas” ou que, por distintos motivos, se têm vindo a afastar deste processo.

Por nós, seremos seguramente professores diferentes, com novos *construtos* e, sobretudo, com uma maior sensibilidade e capacidade de intervenção face às DAE. E esperamos que possa despertar o interesse de outros profissionais por esta área, na procura de um aperfeiçoamento das suas competências face às necessidades educativas dos seus alunos, particularmente com DAE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OBRAS CITADAS

- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Braga: Lusografe.
- Antunes, N. L. (2012). Mal-entendidos (7.ª ed.). Lisboa: Verso de Kapa
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais - subsídios para o sistema de educação (1.ª ed.). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. d. (2008). História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar Caetano (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Clough, P. (2000). Theories of Inclusive Education: a student's guide. London: Sage/Paul Chapman Publishing.
- Coelho, D. T. (2013). Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Porto: Areal Editores.
- Conselho Nacional de Educação. (1999). Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Correia, L. d. (2004). Problematização das Dificuldades de Aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais. *Revista Análise Psicológica*, 22, pp. 369-376. Lisboa: ISPA.
- Correia, L. M. (2008). Dificuldades de Aprendizagem Específicas: contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2008). A Qualidade da Investigação Educativa de Natureza Qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*, 12, pp. 5-15. Brasil, Rio Grande do Sul: Editora Gelsa Knijnik.
- Cruz, V., & Fonseca, V. d. (2002). Educação Cognitiva e Aprendizagem (vol. 9). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, H. S. (2002). Educação Especial: integração das crianças e adaptação das estruturas de educação. Braga: APPACDM distrital de Braga.
- Fonseca, V. d. (2009). Dislexia, Cognição e Aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. *Revista Psicopedagogia*, 81, pp. 339-356. Brasil, São Paulo: Edições ABPsicopedagogia.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica (1.ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação - DGIDC.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). Investigação por Questionário. Lisboa: Edições Sílabo.

- Kirk, S. A., & Gallagher, J. J. (1987). Education Excepcional Children (1.ª ed.). (M. Z. Sanvicente, trad.) Brasil, São Paulo: Livraria Martins Fonte Editora Lda.
- Lopes, J. A. (2010). Conceptualização, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem: a sofisticada arquitetura do equívoco (1.ª ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Lopes, M. d., & Peres, M. S. (2010). Animação Sociocultural e Necessidades Educativas Especiais (1.ª ed.). Chaves: Editora Intervenção.
- Magila, M. C., & Xavier, G. F. (2000). Interação entre Sistemas e Processos de Memória em Humanos. *Revista Temas em Psicologia na SBP*, vol. 8, n.º 2, pp. 143-154. Brasil, São Paulo: Editorial USP
- Marques, A., Pereira, F., Crespo, A., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2011). Educação Inclusiva e Educação Especial: indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas. Lisboa: Editorial da DGIDC.
- Ministério da Educação. (2006). Avaliação e Intervenção na Área das NEE. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação - DGIDC.
- Ministério da Educação. (2008). Educação Especial: manual de apoio à prática. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação - DGIDC.
- Novak, J. D., & Canas, A. J. (2010). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and use Them. *Revista Práxis Educativa*, n.º 5, pp. 9-29. Brasil, Paraná: Editora UEPG.
- ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Paris.
- ONU. (1994). Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. *Assembleia Geral das Nações Unidas, de 4 de março de 1994*.
- Pereira, R. S. (2011). Programa de Neurociência: intervenção em leitura e escrita (1.ª ed.). Viseu: Psico & Soma Editora.
- Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van. (2005). Manual de Investigação em Ciências Sociais (4.ª ed.). Lisboa: Edições Grávida.
- Reis, A., Faísca, L., Castro, S. L., & Petersson, K. M. (2010). Preditores da Leitura ao Longo da Escolaridade: alterações dinâmicas no papel da consciência fonológica e da nomeação rápida. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, (pp. 3117-3132). Braga: Universidade do Minho.
- Reis, A., Petersson, K. M., & Faísca, L. (2009). Neuroplasticidade: os efeitos de aprendizagens específicas no cérebro humano. In C. Nunes, & S. Jesus, *Revista Temas Atuais em Psicologia* (pp. 11-26). Faro: Universidade do Algarve.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 63-83. Campo Grande: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Selikowitz, M. (2010). Dislexia. Alfragide: Texto Editores.
- Serra, H., Nunes, G., & Santos, C. (2005). Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem: pistas para uma intervenção educativa. Porto: Asa Editores.

- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 135-153. Campo Grande: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Spitzer, M. (2007). Aprendizagem: neurociências e a escola da vida (1.ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, pp. 713-730. Lisboa: Associação Portuguesa dos Médicos de Clínica Geral.
- Tukman, B. W. (2012). Manual de Investigação em Educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca. Espanha: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. *Conferência de Jomtien*. Tailândia: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO. (2000). Educação para Todos: o compromisso de Dakar. *Fórum Mundial de Educação*. Dakar. Senegal: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO. (2005). Orientações para a Inclusão - garantindo o acesso à educação para todos. França: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNICEF. (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Adotada pela *Assembleia Geral das Nações Unidas de 20 de novembro de 1989*, ratificada em Portugal a 21 de setembro de 1990.
- UNICEF. (1959). Declaração dos Direitos da Criança. *Ata da Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas 1386 (XIV) de 20 de novembro*.
- Viana, F. L. (2006). Aprender a Ler: apenas uma questão de métodos? In Pereira, A. [et al.]. *Estratégias eficazes para o ensino de Língua Portuguesa*. (pp. 43-59). Braga: Edições Casa do Professor.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

- 1911 - Decreto de 29 de março. *Diário do Governo*, 73, pp. 1341-1347. Direção Geral da Instrução Primária. (Reorganização dos serviços de instrução primária).
- 1936 - Lei n.º 1 941 de 11 abril. *Diário do Governo*, I série-84, p. 441. Ministério da Educação Nacional. (Remodelação do Ministério da Instrução Pública).
- 1936 - Decreto-lei n.º 27 301 de 4 dezembro. *Diário do Governo*, I série-284, pp. 1591-1594. Ministério da Educação Nacional. (Organização Nacional Mocidade Portuguesa).
- 1945 - Decreto n.º 35/401 de 27 dezembro. *Diário do Governo*, I série-288. Ministério da Educação Nacional. (Criação de classes especiais).
- 1976 - Decreto-lei n.º 769-A/76 de 23 outubro. *Diário da República*, I série-249, pp. 2420(1)-2420(6). Presidência da República. Lisboa. (Gestão democrática dos estabelecimentos de ensino).
- 1979 - Lei n.º 9/79 de 19 março. *Diário da República*, I série-65, pp. 423-425. Ministério da Educação. Lisboa. (Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo).
- 1979 - Lei n.º 66/79 de 4 outubro. *Diário da República*, I série-230, pp. 2564-2567. Ministério da Educação. Lisboa. (Define natureza e objetivos da educação especial).
- 1979 - Decreto-lei n.º 538/79 de 31 dezembro. *Diário da República*, I série-300, pp. 3478(265)-3478(267). Ministério da Educação. Lisboa. (Cumprimento da escolaridade obrigatória 6 anos).
- 1980 - Decreto-lei n.º 553/80 de 21 novembro. *Diário da República*, I série-270, pp. 11-21. Ministério da Educação. Lisboa. (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo).
- 1986 - Decreto-lei n.º 46/86 de 14 outubro. *Diário da República*, I série-237, pp. 3068-3081. Ministério da Educação. Lisboa. (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- 1988 - Despacho conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88 de 17 agosto. *Diário da República*, II série-189, p. 7430. Ministério da Educação. Lisboa. (Regulamentação das equipas de educação especial).
- 1990 - Decreto-lei n.º 35/90 de 21 janeiro. *Diário da República*, I série-21, pp. 350-353. Ministério da Educação. Lisboa. (Cumprimento da escolaridade obrigatória para alunos NEE).
- 1991 - Decreto-lei n.º 190/91 de 17 maio. *Diário da República*, I-A série-113, pp. 2665-2668. Ministério da Educação. Lisboa. (Instituição dos SPO).
- 1991 - Decreto-lei n.º 319/91 de 23 agosto. *Diário da República*, I-A série-193, pp. 4389-4393. Ministério da Educação. Lisboa. (Regula a integração de alunos com NEE nas escolas regulares).
- 1997 - Decreto-lei n.º 5/97 de 10 fevereiro. *Diário da República*, I série-34, pp. 670-673. Ministério da Educação. Lisboa. (Lei-quadro da Educação Pré- Escolar).

- 1997 – Despacho conjunto n.º 105/97 de 1 julho. *Diário da República, II série-149, p. 7544*. Lisboa. Ministério da Educação. (Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo).
- 1997 - Despacho n.º 5220/97 de 4 agosto. *Diário da República, II série-178, pp. 9377-9380*. Ministério da Educação. Lisboa. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)).
- 1997 - Decreto-lei n.º 115/97 de 19 setembro. *Diário da República, I série-217, pp. 5082-5083*. Ministério da Educação. Lisboa. (1ª alteração à LBSE - condições de acesso ao ensino superior e qualificação profissional).
- 1998 – Decreto-lei n.º 7/98 de 15 janeiro. *Diário da República, I-A série-12, pp. 163-165*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade. (Regulamenta o regime jurídico das cooperativas de solidariedade social).
- 1998 - Decreto-lei n.º 296-A/98 de 25 setembro. *Diário da República, I série 222, pp. 4966(2)-4966(7)*. Ministério da Educação. Lisboa. (Regime de acesso ao ensino superior),
- 1999 - Despacho conjunto n.º 891/1999 de 19 outubro. *Diário da República, I série-244, pp. 15566-15568*. Ministério da Educação. Lisboa. (Orientações para a intervenção precoce).
- 2004 - Portaria n.º 550-C/2004 de 21 maio. *Diário da República, I-B série-119, pp. 3254(29)-3254(38)*. Ministério da Educação. Lisboa. (Organização e gestão curricular e avaliação e certificação de aprendizagens de nível secundário).
- 2005 – Despacho 10856/2005 de 13 maio. *Diário da República, II série-93, pp. 7518-7522*. Ministério da Educação Lisboa. (Alteração e republicação do Despacho n.º 105/97, de 30 de Maio).
- 2005 - Decreto-lei n.º 49/2005 de 30 agosto. *Diário da República, I série-166, pp. 5122-5138*. Ministério da Educação. Lisboa. (2ª alteração à LBSE - reorganização do ensino superior).
- 2006 - Decreto-lei n.º 64/2006 de 21 março. *Diário da República, I-A série-57, pp. 2054-2056*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa. (Condições especiais de acesso ao ensino superior).
- 2006 - Decreto-lei n.º 74/2006 de 24 março. *Diário da República, I-A série-60, pp. 2242-2257*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa. (Regulamenta o Processo de Bolonha).
- 2006 - Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006 de 21 setembro, *I série-183, pp. 6954 a 6964*. Lisboa. (PAIPDI 2006-2009).
- 2007 - Decreto-lei n.º 62/2007 de 10 setembro. *Diário da República, I série-174, pp. 6358-6389*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa. (Regime jurídico das instituições de ensino superior).
- 2008 - Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 janeiro. *Diário da República, I série-4, pp. 154-164* 2008. Ministério da Educação. Lisboa. (Regime da educação especial).
- 2008 - Decreto-lei n.º 37/2008 de 3 maio. *Diário da República, I série-46, pp. 1382-1387*. Ministério da Defesa Nacional. Lisboa. (Regime ensino superior público militar).

- 2008 - Lei n.º 21/2008 de 12 maio. *Diário da República, I série 91*, pp. 2519-2521. Ministério da Educação. Lisboa. (1.ª alteração ao DL n.º 3/2008).
- 2008 - Decreto-lei n.º 90/2008 de 30 maio. *Diário da República, I série-104*, pp. 3082-3089. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa. (Alteração ao regime de acesso ao ensino superior).
- 2008 - Decreto-lei n.º 107/2008 de 25 junho. *Diário da República, I série-212*, pp. 3835-3853. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa. (Alteração ao Processo de Bolonha).
- 2009 - Portaria n.º 782/2009 de 23 julho. *Diário da República, I série-141*, pp. 4776-4779. Ministério da Educação. Lisboa. (Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações).
- 2009 - Decreto-lei n.º 85/2009 de 27 agosto. I série-166, pp. 5635-5636. Ministério da Educação. Lisboa. (Alargamento da escolaridade obrigatória ao 12º ano e universalidade da educação pré-escolar após 5 anos de idade).
- 2009 - Decreto-lei n.º 281/2009 de 6 outubro. *Diário da República, I série-193*, pp. 7298-7301. Ministério da Educação. Lisboa. (Regula o SNIPI).
- 2010 - Despacho normativo n.º 6/2010, de 10 fevereiro. *Diário da República, II série-35*, pp. 7462-7467. Ministério da Educação. Lisboa. (Normas de avaliação de alunos com NEE).
- 2012 - Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 julho. *Diário da República, I série-129*, pp. 3476-3490. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Revisão da estrutura curricular).
- 2012 - Decreto-lei n.º 33/2012 de 23 agosto. *Diário da República, I série-163*, pp. 4621-4624. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (6ª alteração do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo).
- 2012 - Portaria n.º 265/2012 de 30 agosto. *Diário da República, I série-168*, pp. 4908-4912. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Desenvolvimento e reforço da autonomia das escolas).
- 2012 - Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 dezembro. *Diário da República, II série-236*, pp. 38904(4)-38904(10). Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos).
- 2013 - Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 abril. *Diário da República, II série-72*, pp. 12320(4)-12320(10). Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Regime de matrículas e constituição de turmas).
- 2013 - Decreto-lei n.º 152/2013 de 4 novembro. *Diário da República, I série-213*, pp. 6340-6354. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- 2013 - Decreto-lei n.º 91/2013 de 10 julho. *Diário da República, I série-131*, pp. 4013-4015. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Alteração ao DL n.º 139/2012).
- 2013 - Decreto-lei n.º 115/2013 de 7 agosto. *Diário da República, I série-151*, pp. 4749-4769. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa. (Requisitos do corpo docente do ensino superior).
- 2014 - Portaria n.º 44/2014 de 20 fevereiro. *Diário da República, I série-36*, p. 1514. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Reforço da autonomia das escolas).

2014 - Despacho n.º 5-A/2014 de 10 abril. *Diário da República, II série-71, pp. 10104(9)-10104(31)*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Regime de realização de provas (avaliação externa)).

SITES CONSULTADOS

- Araújo, H. (22 de março de 2012). *Hemisférios cerebrais*. Obtido em 23 de junho de 2014, de Alta-mente:
<http://alta-mente13.blogspot.pt/2012/03/hemisferios-cerebrais.html>
- Capovilla, A. G. (2009). *Dislexia do Desenvolvimento: definição, intervenção e prevenção*. (A. B. Psicopedagogia, Ed.) Obtido em 30 de junho de 2014, de ABPp: <http://www.abpp.com.br/artigos/59.htm>
- Casulo, J. (1988). *As Leis de Bases da Educação Nacional: percurso histórico e condições de aplicabilidade*. Obtido em 3 de maio de 2014, de Uminho:
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/443/1/1988_1\(3\)_2_1-28\(JoseCarlosCasulo\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/443/1/1988_1(3)_2_1-28(JoseCarlosCasulo).pdf)
- Cunha, M. (14 de janeiro de 2013). *O Aluno com Dislexia*. Obtido em 26 de junho de 2014, de Educare:
<http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12707&langid=1>
- Direção Geral de Educação (s.d.). *Organização do sistema educativo português*. Obtido em 12 de julho de 2014, de Euroguidance:
<http://euroguidance.gov.pt/index.php?c=int&id=2>
- Dislexia. (s.d.). *Dislexia*. Obtido em 14 de julho de 2014, de Dislexia:
<http://www.dislexia.org.pt/dislexia.php>
- Duarte, T. (2009). *A Possibilidade da Investigação a Três: reflexões sobre triangulação metodológica*. Obtido em 24 de julho de 2014, de CIES.ISCTE: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf
- Enciclopédia lives Wikipédia. (18 de junho de 2014a). *Dislexia*. Obtido em 26 de junho de 2014, de Wikipédia:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Dislexia#Hist.C3.B3ria>
- Enciclopédia livre Wikipédia. (30 de junho de 2014b). *Necessidades educativas especiais*. Obtido em 14 de julho de 2014, de Wikipédia:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Necessidades_educativas_especiais
- Enciclopédia livre Wikipédia. (18 de maio de 2013). *Neurofisiologia da memória*. Obtido em 24 de junho de 2014, de Wikipédia:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Neurofisiologia_da_mem%C3%B3ria
- European Commission. (28 de abril de 2014). *European Encyclopedia on National Education System - Portugal*. Obtido em 15 de maio de 2014, de Eurydice:
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Portugal_pt:Resumo
- Fontes, C. (2009). *Navegando na Educação: cronologia do ensino secundário*. Obtido em 15 de maio de 2014, de Educar no Sapo:
<http://educar.no.sapo.pt/CRONOLS.htm>

- Ibarra, R. (9 de dezembro de 2013). *Desvelan las raíces de la dislexia*. Obtido em 2 de abril de 2014, de ABCsalud:
<http://www.abc.es/salud/noticias/20131206/abci-dislexia-causas-science-201312051917.html#.UqgQalp8R3s.email>
- Lima, J. P. (2006). *Dislexia - do diagnóstico à intervenção*. Obtido em 5 de fevereiro de 2014, de sapo:
<http://dislexia.paginas.sapo.pt/Definicao.htm>
- Ministério da Educação. (janeiro de 2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Obtido em 7 de maio de 2014, de DGE:
http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Organizacao_curricular_programas1CEB.pdf
- Ministério da Educação. (junho de 2004). *Reorganização das Escolas Especiais em Centros de Recursos*. Obtido em 8 de maio de 1914, de DGIDC:
<http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=4>
- Rosemary T., P. D. (janeiro de 2014). *O DSM-5 e as DEA: mudanças e implicações*. Obtido em 21 de julho de 2014, de dislex:
<http://dislex.co.pt/index.php/impactodivugacao/noticias/132-dsn>
- Ruivo, J.B. (1983) *Subsídios para um Modelo de Integração*. Obtido em 10 de agosto de 2014:
<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/53703/2/71310.pdf>
- Teles, P. (março de 2012). *Dislexia e Disortografia: da linguagem falada à linguagem escrita*. Obtido em 18 de julho de 2014, de Profforma:
http://cefopna.edu.pt/revista/revista_06/pdf_06/es_01_06_pt.pdf

APÊNDICES DOCUMENTAIS

Anexo I

[Pedido de autorização para realização da investigação]

A/C [REDACTED]
[REDACTED]

Assunto: **PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO**

Porto, 11 de abril de 2014

Eu, Dulce Maria Pereira Simões, docente e discente de mestrado na ESE Paula Frassinetti, no Porto, venho por este meio solicitar a colaboração da V. instituição, no sentido de realizar recolha de dados para fins de investigação científica relativa à unidade curricular de Projeto de Investigação, integrada no curso de Mestrado em Ciências da Educação no domínio da educação especial, sob orientação da Doutora Helena Serra.

Os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, os participantes serão identificados, acrescentando, ainda, sob compromisso de honra, que o funcionamento da instituição não será posta em causa.

Nesta investigação, situada no âmbito da temática “Dificuldades de Aprendizagem Específicas”, pretende-se identificar quais as medidas educativas aplicadas a alunos com DAE, recorrendo, desta forma, à experiência profissional dos docentes de educação especial e docentes de turmas com alunos DAE, das escolas do 1.º e 2.º ciclos do vosso prestigiado Agrupamento de escolas. Será inquirido (por entrevista) o coordenador do departamento de educação especial; serão questionados (por inquérito) os docentes das turmas com alunos com DAE e os docentes de educação especial; Pretendemos ainda consultar, pela mão dos respetivos professores de educação especial, os processos dos alunos com DAE. Por motivos éticos e deontológicos, reitero de que será salvaguardado o sigilo de todos os dados obtidos.

Anexo declaração da ESEPF.

Com os melhores cumprimentos

(Dulce Simões)

Anexo II

[Pedido de autorização aos encarregados de educação]

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Especial

Pedido de autorização

Ex.^{mo} Sr. Encarregado de Educação

Sou professora e estou a fazer o Mestrado em Ciências da Educação, no domínio da educação especial, na ESE Paula Frassinetti, no Porto.

No âmbito da tese de mestrado, realizarei uma investigação que tem por objetivo compreender como as escolas se organizam para responder às necessidades educativas dos alunos com DAE (dificuldades de aprendizagem específicas) e, conseqüentemente, quais são essas mesmas respostas.

A investigação será desenvolvida durante o terceiro período letivo, no Agrupamento [REDACTED], tendo sido já autorizada pela respetiva Direção.

Para o seu desenvolvimento, será necessário proceder à análise de documentos dos alunos com DAE, para, deste modo, inteirar-me do perfil funcional desses mesmos alunos e de quais medidas educativas estão a auferir.

Para o efeito, solicito a sua autorização para consultar o Processo Escolar do seu educando, salientando que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho para a elaboração da minha tese, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes.

Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com a maior consideração.

A Investigadora

Anexo III

[Guião de entrevista]

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Especial

Guião de entrevista

[Apresentação prévia, explicitando o teor e objetivos da investigação e pedido de autorização para recolha dos dados, relembrando os aspetos éticos inerentes à confidencialidade dos mesmos]

Categoria I- Perfil do coordenador de educação especial

1. Começo por lhe perguntar qual a sua idade?
2. Qual o seu vínculo profissional? Que função exerce no Agrupamento?
3. Como está organizado o seu horário? Tem redução de horário? Inclui quantas horas semanais de componente letiva e não letiva?
4. Qual a sua formação académica?
5. Que habilitação possui para a educação especial?
6. Quanto tempo de serviço tem? Há quantos anos trabalha na educação especial?
7. Há quanto tempo exerce funções de coordenador neste Agrupamento? Exerceu as mesmas funções em outro/s Agrupamento/s?

Categoria II - Organização dos apoios especializados

8. Como está organizado o departamento de educação especial? Quais os recursos técnicos e humanos que possui e como estão distribuídos?
9. Dos professores de educação especial, quantos estão no Quadro e quantos são contratados?
10. Considera os professores de educação especial suficientes para a quantidade e problemáticas dos alunos com NEE existentes no Agrupamento?
11. Que outros técnicos especializados ligados, ou que se articulem com a educação especial, existem ou prestam serviços no Agrupamento?
12. Como se articulam com os serviços da educação especial?

Categoria III - Alunos com NEE e critérios de avaliação

13. Quantos alunos NEE ao abrigo do DL nº 3/2008 existem no Agrupamento? Quais as suas problemáticas? Quantos alunos com DAE existem no Agrupamento? Desses, quais/quantos foram considerados elegíveis para a educação especial e quantos não o foram?
14. Quais os passos a ter em conta num processo de referenciação para a educação especial, desde o diagnóstico, à avaliação e tomada de decisão das medidas educativas?
15. Quem é que determina quais as medidas educativas a aplicar a cada aluno NEE, em particular aos alunos com DAE?
16. Se todos os alunos com DAE estão integrados no 3/2008, quais são ou foram os critérios de decisão?
17. Se alguns alunos com DAE não estão integrados no 3/2008, que outras medidas ou recursos educativos o Agrupamento dispõe e estipula para esses alunos?
18. Considera que o D.L. nº 3/2008 está devidamente ajustado para responder adequadamente à problemática das DAE? (Se não) na sua opinião, o que acha que deveria mudar?

Não tenho mais questões. Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo IV

[Dados das entrevistas]

DADOS DAS ENTREVISTAS

	Unidades de TEXTO	Unidades de SENTIDO
	Categoria de análise 1: Perfil do coordenador de educação especial	
Coord. A	<p>Sou funcionária do quadro e coordenadora do grupo de educação especial há 1 ano. Quer dizer, no agrupamento, mas fui coordenadora de educação especial 8 anos no ECAI... ao todo há 9 anos.</p> <p>Eu tenho o curso de educadora há 36 anos e tenho um Cese em problemas graves de cognição, ora bem, há 26 anos...estou há 26 anos na educação especial.</p> <p>Tenho redução de horário pela idade...o meu horário são 15 horas e 7 horas de redução... não me dão horas por ser coordenadora.</p>	<p>Funcionária do quadro; 36 anos de serviço; 26 na educação especial, 9 anos coordenadora; Cese em problemas graves de cognição; Educadora; Redução de horário</p>
Coord. B	<p>Sou professora do quadro. Formei-me, ora bem, entrei em 1975 no magistério primário, sou formada há 32 anos, mas tive pouco tempo, estou na educação especial há 30 anos.</p> <p>Tirei o Cese no domínio cognitivo e funcionamento intelectual deficitário e entrei logo para a educação especial.</p> <p>Sou coordenadora, deixa-me ver, há 10 anos...não foram seguidos, mas no total são 10 anos.</p> <p>Eu tenho redução de horário mas não é por ser coordenadora, é pela idade, mas faço o horário completo, quer dizer, o meu horário é 15 horas mas estou todo o dia na escola, das 9 às 17 horas...por opção, de outra forma não conseguia fazer o meu trabalho.</p>	<p>Professora do quadro; 32 anos de serviço; 30 anos na educação especial, 10 anos coordenadora; Cese no domínio cognitivo e funcionamento intelectual deficitário; Professora 1º ciclo; Redução horário</p>
	Categoria de análise 2: Organização dos apoios especializados	
	<p>Eu estou como coordenadora, mas tenho uma colega no outro polo que me auxilia...como o agrupamento é recente e está muito disperso, eu estou mais neste polo e a colega no outro, que também tem unidades... ajuda na supervisão, mas sou eu a coordenadora.</p>	<p>Tem colega que auxilia na coordenação</p>
	<p>Nós temos 2 unidades de multideficiência, uma no 1ºc e outra no 2/3ºc (...), temos 2 unidades de autismo, no pré-escolar e 1ºc (...), somos uma escola de referência para alunos com baixa visão, funciona no polo 2 (...), somos também escola de referência para surdos, temos alunos no jardim-de-infância, no 1º ciclo e na 2/3.</p> <p>Também temos 1 sala que chamamos unidade de apoio aos CEI, para apoiar os alunos com CEI.</p>	<p>2 unidades de multideficiência e 2 de autismo; escola de referência para alunos com baixa visão e de alunos surdos; sala de apoio CEI</p>
Coord. A	<p>Olha, nós somos muito poucos na educação especial...o ministério não colocou...o que nos valeu foi que havia muitos colegas com horário zero e que, por acaso tinham a especialização e são esses colegas que estão a apoiar. São 12 do 910, 4 do 920 e 2 do 930. São todos do quadro, apenas 1 é contratado no 910. Mas veja, no 910 temos 2 em cada unidade, tem que ser e na sala CEI... só temos 3 professores a dar apoio aos outros alunos... não é nada.</p> <p>É óbvio que são insuficientes, mas como é um agrupamento com muitos horários zero, eles fazem assim, não metem pessoal.</p>	<p>São muito poucos professores na educação especial; colegas com horário zero colocados na educação especial; Apenas 1 contratado; Professores são insuficientes</p>

<p>No outro polo são apoiados pelo CRI (só os CEI) porque já estavam a receber e continuaram. Neste polo não têm apoios, exceto na multideficiência, foram retirados no ano passado. Os da multideficiência é que têm apoio da APPCDM e do CRI, os outros não têm nada.</p> <p>Nós articulamos com o SPO, ajuda nas avaliações, orienta e faz reencaminhamentos, quando necessário. Articulamo-nos também com outros serviços da comunidade, sobretudo serviços de saúde, daqueles miúdos que estão a ser seguidos, por ex.</p>	<p>Só os CEI são apoiados pelo CRI e os multideficientes; restantes alunos não têm qualquer apoios, foi-lhes retirado;</p> <p>Articulam com o SPO e serviços da comunidade que seguem alunos</p>
<p>Este ano, eu sou a coordenadora do departamento, mas o colega que estava como coordenador, ficou a orientar o grupo 910. Eu sou a coordenadora de todos, digamos, e depois existe um coordenador do 910 e outro do 930. Como somos muitos, é uma forma de facilitar o nosso trabalho, por causa das reuniões e isso, que nos consomem muito do nosso tempo.</p>	<p>Delega funções a subcoordenadores do 910 e 930</p>
<p>No agrupamento funcionam 3 unidades de autismo: uma na 2/3 e 2 no 1º. Temos uma unidade de multideficiência no 2º ciclo e somos uma escola de referência para alunos cegos ou com baixa visão.</p> <p>Aah e também temos a ELI, somos escola de referência para a intervenção precoce.</p> <p>A escola, pela autonomia que lhe é consagrada, criou uma unidade de apoio aos CEI, uma sala que funciona aqui na sede de agrupamento.</p>	<p>3 unidades de autismo e 1 de multideficiência; escola de referência para alunos cegos e de intervenção precoce; Sala de apoio CEI</p>
<p>Este ano temos menos e tem vindo a ser assim de ano para ano, nós pedimos mas não metem...são contenções.</p> <p>Temos 16 no 910, 3 do 930 e temos 9 educadoras na intervenção precoce... 19 mais 9 da intervenção precoce. Sete são do quadro, 2 QZP e os restantes são contratados.</p> <p>Temos 8 do 910 nas unidades e os outros estão distribuídos pelos alunos. São manifestamente insuficientes porque o agrupamento é muito grande e há muitos casos, mas cada vez mais há menos recursos...não sei onde isto vai parar.</p>	<p>Redução de professores de educação especial;</p> <p>Cada vez menos recursos e mais casos</p>
<p>Os nossos serviços são articulados com o SPO... apoia-nos na avaliação dos NEE, articula com outros serviços, etc.</p> <p>Temos parcerias com outros serviços da comunidade... serviços de saúde, hospitais, centros de avaliação e diagnóstico (...)</p> <p>Temos uma parceria com a CECA, de onde vêm os fisioterapeutas, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais.... Esses apoios são para os alunos que estão nas unidades porque os outros, ou os pais os levam por fora ou não têm nada, os que têm são os pais por fora.</p>	<p>Os serviços são articulados com o SPO; Têm parcerias com outros serviços da comunidade; só os alunos da unidades são apoiados, os restantes não têm qualquer apoio</p>
<p>Categoria de análise 3: Alunos com NEE e critérios de avaliação</p>	

<p>No agrupamento existem 134 alunos com NEE, se não estou em erro. No início do ano eram menos mas agora já são mais. Só temos creio que 5 com DAE no 1º e 2º ciclo. Isto é assim, o ano passado a Universidade de Coimbra desenvolveu um projeto na escola que envolveu fazer uma triagem para despistar DAE. Até ai não tínhamos alunos com dislexia, mas depois disso têm chovido casos. Entretanto o projeto acabou mas alguns alunos ainda estão a ser diagnosticados por eles, por isso daqui por pouco tempo, haverá mais. E claro, os professores ficaram mais sensibilizados e agora sinalizam mais.</p>	<p>134 alunos NEE, 5 com DAE; Um projeto de triagem revelou casos de dislexia, antes disso não havia DAE diagnosticadas; Professores ficaram mais sensibilizados</p>
<p>A avaliação é feita por uma equipa pluridisciplinar, normalmente pelo titular de turma e professor de educação especial, mas podem estar envolvidos outros técnicos (...). O processo é de acordo com a lei: faz-se a referência e depois seguem-se os passos descritos no 3/2008. E claro, tem de haver a anuência dos encarregados de educação, sem eles não podemos fazer nada.</p>	<p>Avaliação pluridisciplinar; À cabeça, o titular de turma e professor de educação especial; Necessária a anuência do encarregado de educação</p>
<p>Todos os alunos que estiverem diagnosticados com DAE são automaticamente elegíveis... é um critério da escola para assegurar as medidas educativas nos exames, porque não têm outros apoios de educação especial...esses alunos entram para o 3/2008 mas não há professores para os apoiar. Por acaso estes estão a ser apoiados por um professor de apoio que estava com horário zero que, por acaso, e é uma mais-valia, tem formação em dislexia e tem desenvolvido um bom trabalho, mas não está como professor de educação especial, é professor de apoio educativo.</p>	<p>Todos os alunos diagnosticados são automaticamente elegíveis; O 3/2008 assegura as medidas educativas para os exames; Estes alunos não têm apoio direto da educação especial</p>
<p>Eu diria que o 3/2008 não é que não seja adequado, mas tem coisas que constroem o processo de avaliação... nós para avaliar temos de usar a Cifcj mas no meu entender ela não é adequada, foi elaborada para determinar o perfil no campo da medicina, não foi para os professores. E depois o 3/2008 não nos dá pistas do que fazer com um conjunto de NEE que não se enquadram nas NEE de caráter permanente, deixa muitos alunos de fora que precisam de apoio e não sabemos muito bem o que fazer com eles. Eu concordo que as DAE sejam elegíveis para a educação especial, de outro modo esses alunos não conseguem fazer os exames de passagem de ciclo. De resto aqui no agrupamento esses alunos vão para o 3/2008 mas não são apoiados pelos professores de educação especial porque também não temos, como sabe.</p>	<p>O 3/2008 não é adequado; A Cifcj não é adequada para a educação especial; O 3/2008 não diz o que fazer com os NEE que não são de caráter permanente; Concorda que as DAE sejam elegíveis para a educação especial; É a única forma de conseguirem fazer os exames; Os alunos com DAE não são apoiados pelos professores de educação especial.</p>

Nós temos, ao todo cerca 200 NEE's...já devem ser mais porque ao longo do ano vão aparecendo casos. DAE diagnosticados são, deixa ver...48. Uns 18, 20 no 1º ciclo e os restantes na 2/3...não estou a contar com as comorbidades com outras doenças, só os que a dislexia é a problemática primária...são muitos e cada vez mais... o sistema de ensino não ajuda.

Acima de 200 NEE's;
48 com DAE, cerca de ¼ das NEE;
Outras dislexias secundárias em comorbidade com outras doenças;
Cada vez há mais NEE e dislexias;
Responsabiliza défices no sistema educativo

O processo de avaliação é o que está estipulado na lei: o aluno é avaliado ao abrigo do 3/2008... se o aluno tem DAE, é feita a referenciação e é avaliado por uma equipa pluridisciplinar, obrigatoriamente o professor titular e o encarregado de educação, e obviamente um professor de educação especial, mas também outros que seja útil o seu envolvimento, sei lá, terapeutas, médicos, etc.

Avaliado ao abrigo do 3/2008 por equipa pluridisciplinar, obrigatoriamente o professor do aluno, encarregado de educação e professor de educação especial.

Se têm comprovadamente DAE são elegíveis...só assim podem ter apoio especializado que precisam... e assegurar as medidas educativas para os exames, se não estes miúdos não se safam de outra forma.

Os alunos com DAE são elegíveis para poderem ter apoio especializado e usufruir das medidas educativas nos exames

Os que é possível, são apoiados pelos professores de educação especial, mas o tempo que lhes é disponibilizado é manifestamente insuficiente... faz-se o que se pode...

Na minha opinião o 3/2008 não é adequado, quer dizer, a CIF é desadequada, não determina as NEE, não estabelece parâmetros de elegibilidade, só nos diz que as medidas do 3/2008 são para NEE de carácter permanente com limitações significativas num ou mais aspetos funcionais, mas isso não nos diz nada em termos operacionais.

A Cif é desadequada, não estabelece parâmetros de elegibilidade;
Concorda com a elegibilidade das dislexias como forma de assegurar o apoio que esses alunos efetivamente necessitam

Mas concordo que as dislexias sejam elegíveis porque é a única forma de lhe assegurar algum apoio... são crianças que precisam de ser reeducadas, de estratégias diferenciadas, apoio individualizado... isso só se consegue se estiverem no 3/2008.

Anexo V

[Questionários]

LINK DO INQUÉRITO para professores de educação especial e

professores do ensino regular:

https://docs.google.com/forms/d/13VUJ7BpsiLu9FH2IL_PQuzpwfHkepAgl2ApDtwWqFZs/viewform

Questionário aos professores (parte comum)

Este questionário insere-se num trabalho de investigação com objetivos meramente académicos, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio da Educação Especial, da ESE Paula Frassinetti.

Na pesquisa, pretende-se sondar que estratégias de intervenção educativa os professores utilizam com alunos com DAE.

Garantimos a confidencialidade das informações recolhidas.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

1. Indique qual o seu género.

2. Qual a sua idade?

Responda em anos.

3. Quais as suas habilitações académicas?

4. Quais as suas habilitações profissionais?

Indique os grupos de recrutamento para os quais possui habilitação profissional ou própria.

4.1 Outra(s)

(Ex. psicólogo)

5. Qual a sua experiência profissional?

Indique o seu tempo de serviço docente, em anos.

6. Em que escola exerce funções?

Indique o(s) ciclo(s) de ensino onde exerce funções.

- Pré escolar
- 1º ciclo
- 2º ciclo
- 3º ciclo
- Secundário

7. Qual o seu vínculo laboral?

8. Que funções exerce?

Indique em que grupo de recrutamento exerce funções.

9. Qual a sua experiência profissional no grupo de recrutamento onde exerce funções?

Indique a sua experiência, em anos.

10. Clique na opção que se adequa ao seu perfil.

Questionário aos professores do ensino regular (parte 2)

Professores do ensino regular

Continuação do inquérito.

11. Por quantos alunos é composta a sua turma?

Indique o número de alunos da turma.

12. Tem alunos com NEE na sua turma?

12.1. Se respondeu "sim" à pergunta anterior, quantos?

13. Quais as problemáticas dos seus alunos com NEE?

- DAE
- Défice auditivo
- Défice visual
- DID
- Espetro do autismo
- Paralisia cerebral
- Síndrome de Down
- Outro:

14. Se tem alunos com DAE na sua turma, quantos?

15. Descreva a(s) tipologia(s) do(s) seu(s) aluno(s) com DAE.

- Dislexia
- Disgrafia
- Disortografia
- Discalculia
- Outro:

15.1. Identifique o grau da(s) DAE do(s) seu(s) aluno(s).

- Leve
- Moderada
- Severa

16. Os seus alunos diagnosticados com DAE beneficiam de apoios ao abrigo do D.L: nº3/2008 de 7 janeiro?

17. De que medidas educativas beneficiam os seus alunos com DAE, ao abrigo do D.L.

nº3/2008 de 7 janeiro?

- Apoio pedagógico personalizado
- Adequações curriculares individuais
- Adequações no processo de matrícula
- Adequações no processo de avaliação
- Currículo específico individual
- Tecnologias de apoio

18. De que recursos educativos beneficiam os seus alunos com DAE, que não estão abrangidos pelo D.L.nº3/2008 de 7 janeiro?

- Nenhum
- Apoio ao estudo
- Adaptações curriculares
- Outro:

19. Tem formação específica na área de intervenção de alunos com DAE?

20. Que estratégias de intervenção utiliza com os seus alunos com DAE?

- Encoraja/ elogia
- Corrige conteúdos gramaticais, não os erros ortográficos e faltas
- Destaca acertos
- Realça erros
- Privilegia comunicação e avaliação oral
- Solicita leitura em voz alta
- Divide matéria em pequenas partes
- Permite mais tempo na execução das tarefas
- Insiste na correção de todos os erros
- Verifica se o aluno compreende
- Sobrecarrega com TPC para reforçar aprendizagem
- Permite mecanismos visuais para resolver problemas
- Obriga o aluno a reescrever o trabalho
- Reforça as iniciativas e progressos
- Pede-lhe para alterar a caligrafia

- Estipula limite de tempo nas tarefas
- Elabora perguntas extensas
- Não permite uso de calculadora
- Exige TPC pouco extensos
- Permite gravação de aulas
- Permite a consulta da tabuada e lista de fórmulas
- Outro:

21. Que método(s) de aprendizagem de leitura e escrita aplica aos seus alunos com DAE?

21.1. Quais os critérios de escolha para uso da metodologia de ensino de leitura e escrita, que aplica ao(s) seu(s) aluno(s) com DAE?

- Características das DAE de cada aluno
- Método(s) aconselhado pelo professor de educação especial
- Método(s) que utilizo sempre com alunos com DAE
- Método(s) que utilizo com toda a turma
- Outro:

22. Dos seus alunos com DAE, quais os que beneficiam de condições especiais nos exames?

- Todos os que estão diagnosticados com DAE
- Apenas os que são abrangidos pelo D.L. nº 3/2008 de 7 de janeiro
- Somente os alunos com DAE severa
- Outro:

23. Na sua turma, suspeita de algum aluno com DAE que não se encontre diagnosticado?

24. Se respondeu "sim" à pergunta anterior, quais as medidas que já tomou?

- Nenhuma
- Aconselhei o encarregado de educação a pedir diagnóstico clínico
- Encaminhei o aluno para o psicólogo da escola
- Pedi opinião ao professor de educação especial que acompanha outros alunos NEE na turma

- Fiz um processo de referenciação ao abrigo do D.L. nº 3/2008 de 7 janeiro

24.1. Que outras medidas tomou, para além das mencionadas?



25. As medidas que tomou, resolveram a situação?

25.1. Especifique.

(Ex. " o aluno foi diagnosticado e avaliado..."; "foi avaliado mas não beneficiou de medidas educativas especiais porque...)



26. Concorda que os alunos com DAE beneficiem de apoios especializados ao abrigo do D.L. nº3/2008 de 7 janeiro?

26.1. Justifique a sua resposta.

Explique de forma sucinta e sugira medidas educativas que considere adequadas.



Questionário aos professores de educação especial (parte 2)

Educação especial

Continuação do inquérito.

11. Quantos alunos com NEE apoia?

Indique o número de crianças com NEE que apoia.

12. Quais as problemáticas dos seus alunos com NEE?

- DAE
- Espectro do autismo
- Défice auditivo
- Défice visual
- DID
- Paralisia cerebral
- PHDA
- Síndrome de Down
- Outro:

13. Quantos tempos letivos disponibiliza aos seus alunos com NEE?

Indique a sua carga horária letiva.

14. Se tem alunos com DAE, quantos apoia?

Indique o número total de alunos com DAE, que apoia.

15. De que medidas educativas beneficiam os alunos com DAE que apoia?

- Apoio pedagógico personalizado
- Adequações curriculares individuais
- Adequações no processo de matrícula
- Adequações no processo de avaliação
- Currículo específico individual
- Tecnologias de apoio

16. Indique quais os seus alunos com DAE que beneficiam de apoio direto.

Discrimine quantos

17. Quantos tempos letivos/semana dedica aos seus alunos com DAE?

18. Quais os critérios utilizados na determinação dos tempos letivos atribuídos a cada aluno com DAE?

- Dificuldades do aluno
- Tempos de apoio do ano anterior
- Tempos letivos disponíveis
- Outro:

18.1. Dos critérios anteriormente referidos, qual o que pesou mais na decisão?

- Dificuldades do aluno
- Tempos de apoio do ano anterior
- Tempos letivos disponíveis
- Outro:

19. Tem formação específica na área de intervenção de alunos com DAE?

20. Que estratégias de intervenção utiliza com os seus alunos com DAE?

- Encoraja/ elogia
- Corrige conteúdos gramaticais, não os erros ortográficos e faltas
- Destaca acertos
- Realça erros
- Privilegia comunicação e avaliação oral
- Solicita leitura em voz alta
- Divide matéria em pequenas partes
- Permite mais tempo na execução das tarefas
- Insiste na correção de todos os erros
- Verifica se o aluno compreende
- Sobrecarrega com TPC para reforçar aprendizagem
- Permite mecanismos visuais (redigir imagens, contar pelos dedos, etc.) para resolver problemas
- Obriga o aluno a reescrever o trabalho
- Reforça as iniciativas e progressos
- Pede-lhe para alterar a caligrafia
- Estipula limite de tempo nas tarefas
- Elabora perguntas extensas

- Não permite uso de calculadora
- Exige TPC pouco extensos
- Permite gravação de aulas
- Permite a consulta da tabuada e lista de fórmulas
- Outro:

21. Utiliza manuais de apoio específico às DAE?

21.1 Se respondeu "sim" à pergunta anterior, indique qual ou quais?

22. Utiliza outro software educativo de apoio específico às DAE?

22.1. Se respondeu "sim" à pergunta anterior, indique qual ou quais?

23. Na sua prática educativa, já participou em algum processo de referência de alunos com DAE?

Indique se já participou em avaliações de referência de alunos com DAE, ao abrigo do D.L. nº3/2008 de 7 janeiro.

24. Se respondeu "sim" à pergunta anterior, esses alunos foram abrangidos pelas medidas educativas previstas no D.L. nº3/2008 de 7 de janeiro?

24.1. Qual o motivo que levou à tomada de decisão?

25. Nas turmas que apoia, tem conhecimento de alunos diagnosticados com DAE, não abrangidos pelo D.L. nº3/2008 de 7 janeiro?

26. Se respondeu "sim" à pergunta anterior, que iniciativas tomou?

Iniciativas articuladas com o professor do aluno.

- Nenhuma
- Aconselhei novo diagnóstico clínico
- Aconselhei reavaliação ao abrigo do D.L. nº3/2008 de 7 janeiro
- Sugeri estratégias educativas diferenciadas
- Outro:

27. Nas turmas que apoia, suspeita de algum caso de DAE não diagnosticado?

28. Se respondeu "sim" à pergunta anterior, que iniciativas tomou?

- Nenhuma
- Sugeri encaminhamento para diagnóstico clínico
- Sugeri processo de referenciação
- Sugeri estratégias educativas
- Outro:

29. Concorda que os alunos com DAE beneficiem de apoios especializados ao abrigo do D.L. nº3/2008 de 7 janeiro?

29.1. Justifique a sua resposta.

Explique de forma sucinta e sugira medidas educativas que considere adequadas.