

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti



Visão dos docentes do 1º ciclo sobre a sua preparação no domínio das DAE

Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em
Educação Especial

U. C. Dissertação de Mestrado

De Vanessa Filipa Rocha Carvalho | 2013019

Sob a orientação de Professora Doutora Helena Serra

Porto, 2019

DEDICATÓRIA

Dedico esta investigação a todos os profissionais de ensino que têm como foco um melhor envolvimento escolar e que procuram abrir os horizontes para que num futuro próximo os estabelecimentos escolares possam possibilitar uma educação de todos para todos.

*“Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,
Mas não esqueço de que minha vida
É a maior empresa do mundo...
E que posso evitar que ela vá à falência.
Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver
Apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.
Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e
Se tornar um autor da própria história...
É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar
Um oásis no recôndito da sua alma...
É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.
Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.
É saber falar de si mesmo.
É ter coragem para ouvir um “Não”!!!
É ter segurança para receber uma crítica,
Mesmo que injusta...
Pedras no caminho?
Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”*

(Fernando Pessoa)

RESUMO

O tema escolhido para esta investigação foca-se nas Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE). Ao longo da realização desta dissertação, e com base nas leituras para o enquadramento teórico, vários autores referiam a importância de uma formação na área das Necessidades Especiais para realizarem uma identificação e referenciação do aluno com DAE, bem como a importância do papel do professor na utilização de estratégias inclusivas para um bom desempenho do aluno com DAE.

Com base numa metodologia de carácter misto, a quantitativa aliada à qualitativa, após análise das entrevistas e inquéritos realizados no âmbito deste estudo, pode-se afirmar que os resultados da investigação revelam que a maioria docentes não têm formação de base suficiente para identificar e referenciar estes alunos e que por essa razão têm que recorrer a formações específicas. Contudo, conseguem realizar a identificação e referenciação através do trabalho em parceria com outros profissionais, nomeadamente professores de educação especial. Relativamente às estratégias inclusivas todos os docentes as utilizam de uma forma variada.

Palavra-chave: Dificuldades de Aprendizagem Específicas, identificação, referenciação, estratégias inclusivas, envolvimento escolar

ABSTRAT

The subject chosen for this research focuses on Specific Learning Disabilities (AEDs). Throughout this dissertation, and based on the readings for the theoretical framework, several authors referred the importance of a Special Needs training to carry out an identification and referral of the student with AED, as well as the importance of the role of the teacher in the use of inclusive strategies for a good student performance with AED.

Based on a methodology of mixed character, the quantitative allied to the qualitative one, after analyzing the interviews and surveys carried out in the scope of this study, it can be affirmed that the results of the investigation show that the majority of the teachers do not have enough basic formation to identify and refer these students and for that reason have to resort to specific training. However, they can identify and refer through work in partnership with other professionals, especially special education teachers. With regard to inclusive strategies, all teachers use them in a variety of ways.

Key words: Specific Learning Difficulties, identification, referral, inclusive strategies, school involvement

AGRADECIMENTOS

É com grande satisfação que agradeço a todos aqueles que contribuíram e me ajudaram ao longo deste percurso e na concretização desta dissertação de Mestrado.

À minha família do coração que sempre me apoiou nas etapas mais difíceis e duras da minha vida, que fez com que esta etapa acontecesse e me tornou o ser humano que sou hoje.

Agradeço, especialmente, à Professora Doutora Helena Serra que, enquanto orientadora desta dissertação, me deu sempre o apoio e a segurança necessária à concretização deste trabalho, especialmente à paciência que teve para que se concretizasse.

Agradeço em especial a uma grande amiga que me acompanhou, eu a acompanhei, ajudámo-nos mutuamente e demos sempre esperança uma à outra para chegar ao fim deste processo.

Por último, agradeço a todos os docentes que prestaram o seu apoio e contribuíram para que fosse possível a realização desta investigação.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRAT.....	iv
AGRADECIMENTOS	v
ÍNDICE DE TABELAS	9
ÍNDICE DE FIGURAS	10
ÍNDICE DE GRÁFICOS	11
1ª PARTE- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
CAPÍTULO I- DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS.....	16
1. Evolução Histórica do estudo das dificuldades de aprendizagem.....	16
2. Conceito de Dificuldades de Aprendizagem.....	17
3. Etiologia das dificuldades de aprendizagem	19
4. Classificação das DA	20
4.1 Classificação de kirk & Chalfant.....	20
4.2 - Classificação de Lyon	21
4.4 Classificação do DSM-V	22
5. Caraterização das DAE	22
5.1 Caraterísticas físicas.....	22
5.1.1 Problemas de atividade motora e psicomotora.....	22
5.2 Caraterísticas psicológicas	23
5.3 Caraterísticas cognitivas.....	24
5.3.1 Indícios ou sinais neurológicos	24
5.3.2 Problemas de atenção	24
5.3.3 Problemas de perceção	25
5.3.4 Défices de memória	25
5.3.5 Défices cognitivos	25

5.3.6 Problemas psicolinguísticos.....	25
5.4 Caraterísticas sociais.....	26
5.4.1 Problemas emocionais e socio emocionais	26
6. Diagnóstico	26
6.1 Critério de especificidade.....	28
6.2 Critério de exclusão	28
6.3 Critério de discrepância	28
7. Tipificação das dificuldades de aprendizagem específicas	29
7.1 Dificuldades na leitura- dislexia.....	29
7.2 Dificuldades na escrita- disgrafia e disortografia.....	30
7.3 Dificuldades na matemática- discalculia	31
8. Da Despistagem precoce à intervenção.....	32
9. As mudanças do Decreto-lei 54/2018	34
Capitulo II – Os professores face aos alunos com DAE.....	39
1. Formação dos professores.....	39
2. Papel do professor do 1ºciclo no trabalho com DAE	40
2.1 Inclusão dos alunos com DAE nas turmas regulares.....	42
3. Importância da utilização de estratégias inclusivas.....	44
3.1 Intervenção com alunos com DAE.....	46
3.2 Estratégias inclusivas na sala de aula	47
2ª PARTE- ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	51
CAPITULO I- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
1. Objeto e objetivos do estudo	52
1.1 Problemática e pergunta de partida.....	52
1.2 Objetivos do estudo	52
2. Metodologia de Investigação.....	54
3. Caraterização da amostra	55

4. Procedimentos metodológicos	55
Capitulo II- Apresentação e tratamento de dados.....	57
1. Definição de categorias analíticas das entrevistas	57
2. Informações dos dados recolhidos nas entrevistas.....	58
2.1 Dados sobre formação sobre as Necessidades Especiais	58
2.2 Dados sobre o contacto com alunos com DAE	58
2.3 Dados sobre a Referenciação/Identificação.....	59
2.4 Dados sobre as Estratégias dos docentes.....	59
2.5 Dados sobre práticas da educação inclusiva	60
Considerações finais	71
BIBLIOGRAFIA	75
WEBGRAFIA.....	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Causas das DAE	20
Tabela 2-Categorias e sub-categorias da entrevista	57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Fonte: Ministério da Educação -DGE.....	36
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Sexo dos docentes	62
Gráfico 2-Anos que o professor do 1º ciclo leciona	63
Gráfico 3-Formação académica dos docentes	63
Gráfico 4-Anos que o docente leciona	64
Gráfico 5-Formação continua	64
Gráfico 6-Formação base suficiente.....	65
Gráfico 7 Conhecimento das DAE.....	66
Gráfico 8-Contacto com um aluno com DAE.....	66
Gráfico 9-Identificação/referenciação do aluno com DAE	67
Gráfico 10-Ajudas dos profissionais na referenciação/identificação.....	68
Gráfico 11-Utilização de estratégias inclusivas	69
Gráfico 12-Estratégias inclusivas	69
Gráfico 13-Envolvimento	70

ABREVIATURAS

NE- Necessidades Especiais

DAE- Dificuldade de Aprendizagem Específicas

DA- Dificuldade de Aprendizagem

NACHC- National Advisory Committee on Handicapped Children

R-S- Reading-spelling

NLD- Non verbal Learning Disability

CAA- Centro de Apoio à aprendizagem

NJCLD- National Joint Committee on Learning Disabilities

PEI- Programa Educativo Individual

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

DSM-V- Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - especialização em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Os objetivos desta dissertação, no âmbito da unidade curricular que a suporta, visam aprofundar conhecimentos e competências na área da investigação, de modo a que os estudantes sejam capazes de organizar uma dissertação original de forma adequada do ponto de vista científico e complementar, e ainda aprofundar, saberes nas áreas específicas das dissertações.

As motivações que estiveram na origem desta investigação prenderam-se, em primeiro lugar em perceber se os professores conseguem identificar e referenciar alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específica através da sua formação base e em segundo lugar perceber se existe envolvimento escolar da parte dos docentes do 1º ciclo com estes alunos.

O grande objetivo desta investigação é perceber se os professores do 1º ciclo estão qualificados para referenciar e intervir com alunos com DAE. São objetivos específicos baseiam-se em perceber se os professores do 1º ciclo identificam alunos com DAE; perceber se os professores do 1º ciclo realizam a referência de alunos com DAE; perceber se os professores conhecem estratégias inclusivas e finalmente perceber quais as estratégias inclusivas utilizadas pelos professores do 1º ciclo dentro da sala de aula com alunos com DAE.

Este documento está dividido em duas partes, a Parte I, que é constituída por dois capítulos: o Capítulo I que corresponde ao enquadramento teórico-conceitual, onde se aborda o conceito de dificuldades de aprendizagem específica, a sua evolução, a sua etiologia, as características desta população, a classificação, o diagnóstico, a tipificação, a despistagem e a intervenção, e por último as mudanças trazidas pelo do Decreto-Lei 54/2018. No Capítulo II, abordam-se os seguintes temas: os professores face ao aluno com DAE, a formação dos professores, o papel dos professores do 1º ciclo no trabalho com DAE, a inclusão dos alunos com DAE nas turmas regulares, a importância da

utilização de estratégias inclusivas, a intervenção com alunos com DAE e por fim as estratégias inclusivas na sala de aula.

Na Parte II encontra-se descrita a investigação empírica, onde se clarifica em que consiste a investigação qualitativa, é feita a definição do problema e dos objetivos da investigação, colocada a questão de partida, e apresentados o esquema geral da investigação, a metodologia utilizada, a amostra, os procedimentos e instrumentos de pesquisa, o tratamento e a análise de dados, e por fim, as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

Este é um tema delicado devido ao facto de se estar a colocar em questão a formação dos docentes do primeiro ciclo, contudo é um tema importante pois é necessário perceber-se se a formação base destes profissionais está atualizada para a atualidade e para as diversas problemáticas que se encontram agora nas escolas. Também se pretende perceber se estes alunos estão ou não envolvidos na comunidade escolar, ou seja, se realmente existe inclusão.

1ª PARTE- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I- DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

1. Evolução Histórica do estudo das dificuldades de aprendizagem

A área das dificuldades de aprendizagem é ainda bastante recente e é também uma área que tem crescido bastante, mas ainda é a mais confusa de todas as que se inserem no espectro das necessidades educativas (NE).

A evolução histórica das dificuldades de aprendizagem revela um grande interesse e uma tomada de atenção permanente por parte de uma grande variedade de profissionais, nomeadamente educadores, psicólogos, médicos, terapeutas, nutricionistas e pais. Estes profissionais estão empenhados no estudo de processos que respondam às necessidades destas crianças. Estes interesses resultaram num conjunto de teorias orientadas para o estudo de características e para a elaboração de uma definição que pudesse explicar esse afastamento de “*uma aprendizagem típica*” por parte de um grupo significativo de crianças (Correia, 1991).

Ao analisar a literatura verificamos que foram propostos vários termos, como por exemplo, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, hiperatividade, dificuldades perceptivas, dificuldades de linguagem, dislexia, distúrbios de aprendizagem psiconeuróticos e muitos mais para designar uma problemática, hoje conhecida, como Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE).

O termo Dificuldades de Aprendizagem (DA) começou a ser utilizado frequentemente no início dos anos 60 do século XX para descrever uma série de *discapacidades* relacionadas com o insucesso escolar que não deviam ou não podiam ser atribuídas a outros tipos de problemas de aprendizagem. Nesta mesma época surgiram duas definições (Kirk, 1962; Batman, 1965) que deram corpo a um conjunto de definições posteriores, algumas usadas atualmente, visto que cada uma delas continha elementos que hoje em dia se reconhecem como essenciais para a identificação de indivíduos com DAE, referindo-se a:

“...um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos.” (Kirk, 1962, p.263)

Em 1968, quando Kirk presidia ao *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC), propôs uma nova definição de DA que dizia o seguinte:

“As crianças com dificuldades de aprendizagem específicas possuem uma desordem em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Estas dificuldades podem manifestar-se por desordens na recepção da linguagem, no pensamento, na fala, na leitura, na escrita, na soletração ou na aritmética. Tais dificuldades incluem condições que têm sido referidas como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento, etc. Elas não incluem problemas de aprendizagem resultantes, principalmente, de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental.” (USOE, 1968, p. 34)

Esta definição, assim como a do autor Batman, dava ênfase ao fator de exclusão, incluindo nesse fator as perturbações emocionais, que na definição inicial (Kirk,1962), eram consideradas como uma possível causa das DA. O autor propunha também a inserção das *“desordens do pensamento”* como uma das características das DA e incluía o termo *“crianças”*, para que fosse possível subsidiar os sistemas escolares e permitir aos alunos que apresentassem esta patologia o usufruto de serviços de educação especial. (Smith, Dowdy, Polloway &Blalock, 1997).

2. Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

As definições citadas (Kirk, 1962,1968;Batman, 1965) influenciaram a definição corrente de dificuldades de aprendizagem, porque elas deixavam dúvidas quanto à identificação, elegibilidade e intervenção com as crianças que apresentassem esta patologia.

Assim, apesar de ter existido sempre um baixo nível de concordância na literatura relativamente à definição de dificuldades de aprendizagem, tal como era formulada antes de 1975, os regulamentos ordenados pelo Congresso Americano, e formulados pelo autor King, deram lugar a uma definição oficial (Federal Register, 1977, p.65), onde se referia:

“Dificuldades de aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia do desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiência visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas”

Em 1994, a NJCLD após várias tentativas encontrou uma nova definição que recebeu a concordância de todos os seus membros, à exceção da Division for Learning Disabilities. Onde refere:

“Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemática. Estas desordens presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem.

Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências” (NJCLD, p.61-64)

Para além destas definições, existem ainda as propostas efetuadas por um conjunto de organizações e associações que se esforçaram para encontrar uma outra definição. Como por exemplo, a *The National For Learning Disabilities* que propõe uma definição, referindo-se às DA como sendo um conjunto de desordens neurológicas que interferem com a capacidade de um indivíduo para armazenar, processar ou produzir informação criando um intervalo entre o seu potencial estimado (dentro da média ou superior) e a sua realização, podendo afetar as áreas da fala, da leitura, da escrita ou da matemática e impedir interações sociais adequadas.

Correia (2005) define as DAE como:

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação, a recebe, a integra, a retém e a exprime-, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes

ocorrerem em concomitância com elas, ainda, alternar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente” (Correia, 2005)

3. Etiologia das dificuldades de aprendizagem

O aluno, com ou sem dificuldades de aprendizagem Específicas, está em permanente construção, desconstrução, reconstrução. O conjunto de fatores que sobre ele atua, atuou ou atuará, configuram-se como imenso e inesgotável.

É importante referir que a discussão quanto às causas das DAE está impregnada da *questão “hereditariedade versus meio”*. Os investigadores com formação médica tendem a enfatizar a origem constitucional, neurológica ou bioneurógica desta patologia, influências hereditárias, genéticas ou anormalidades bioquímicas. Os psicólogos e pedagogos propõem uma etiologia plural das DAE, em que os fatores de ordem linguística, sociocultural, de capacidade de processamento da informação, fatores emocionais e pedagógicos são relevados.

No campo interno da psicologia, esta discussão tem igualmente repercussões, existindo autores que privilegiam os fatores etiológicos intrapessoais e aqueles que evidenciam a pluralidade etiológica, com particular realce para variáveis dos contextos em que o indivíduo se movimenta.

Atualmente, verifica-se alguma tendência para considerar as DAE como intrínsecas ao indivíduo, independentemente de se lhes reconhecer ou não uma causa orgânica.

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas da leitura e da escrita são encaradas fundamentalmente como problemas de desenvolvimento de um tipo específico de linguagem- a linguagem escrita- cuja origem é, no entanto, anterior ao contacto formal com esta. Estes problemas podem ser detetáveis antes da entrada para a escola, através de provas formais ou informais que incidam sobre o vocabulário (léxico mental), a construção do discurso, o processamento

fonológico ou os conhecimentos acerca da escrita (funções da escrita, suportes possíveis da escrita, direccionalidade da escrita, entre outras). Contudo

Uma parte dos défices linguísticos poderão derivar dos fatores neurológicos, eventualmente agravados por fatores socioculturais. O efeito cumulativo destes fatores podem originar défices linguísticos, de memória e atenção. Pode acontecer, ainda que não exista (ou não seja possível detetar), qualquer disfunção neurofisiológica, mas o sujeito pode apresentar défices significativos ao nível da linguagem oral, cuja origem pode ser devido à falta de estimulação inicial.

Dadas as dificuldades em detetar com exatidão as razões das DAE, que são múltiplas e mutuamente potenciadoras e visto que variam de sujeito para sujeito, é aconselhado que as intervenções sejam mais sintomatológicas do que etiológicas. O que não quer dizer que em casos muito específicos seja possível dirigir a intervenção para as causas.

Tabela 1- Causas das DAE

Fatores Neurofisiológicos	Fatores Psicológicos			Fatores Socioculturais	Fatores Institucionais
	Linguagem	Memória	Atenção		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Disfunção cerebral mínima ✓ Fatores genéticos ✓ Fatores bioquímicos e endocrinológicos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fatores linguísticos de ordem global ✓ Fatores linguísticos de ordem específica 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Défices de memória a curto prazo ✓ Défices de memória a longo prazo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Défices no alerta, ativação, seletividade, manutenção, nível de apreensão, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pobreza linguística no contexto familiar ✓ Falta de estimulação, indisponibilidade de livros ✓ Desvalorização das aprendizagens por parte da família 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensino insuficiente ou inadequado ✓ Condições materiais deficitárias ✓ Inadequação dos programas, da avaliação, etc.

4. Classificação das DA

4.1 Classificação de kirk & Chalfant

Baseando-se no âmbito e no momento em que aparecem as DA, kirk & chalfant (1984) agrupam-nas em duas categorias: DA desenvolvimentais e DA académicas. Deste modo, o primeiro grupo é constituído pelas dificuldades nos processos psicológicos básicos e não específicos que estão implicados na execução de todas as atividades cognitivas, nomeadamente as académicas. Por

sua vez, as DA desenvolvimentais subdividem-se em dificuldades básicas ou primárias, que são dificuldades ao nível da atenção e da perceção e em dificuldades secundárias, que se referem às dificuldades no pensamento e na linguagem oral. Quanto às DA académicas, estas dizem respeito àquelas dificuldades que os indivíduos experimentam durante a sua vida escolar e que compreendem as dificuldades específicas na leitura, na escrita, na soletração/expressão escrita e na aritmética.

Em síntese, Kirk & Chalfant (1984) sugerem que, quando um indivíduo parece ter potencial para aprender, devido ao facto de ter tido as oportunidades para aprender na escola e falhar na aprendizagem depois da instrução adequada, então pode-se considerar que ele tem DA na leitura, ou na escrita, ou na soletração/expressão escrita, ou na aritmética.

4.2 - Classificação de Lyon

O autor propõe a distinção dos seguintes quatro subgrupos de DA:

1. Grupo de perturbações da linguagem, que resultam de problemas nas áreas secundárias de associação do lobo temporal esquerdo;
2. Grupo de perturbações visio-espaciais, que resultam de problemas na região parietoccipital direita;
3. Grupo de perturbações na sequencialização auditiva, que resultam de problemas na área temporoparietal esquerda e no opérculo esquerdo;
4. Grupo de perturbações mistas (linguagem/visio-espaciais), que resultam de problemas nas regiões parietal inferior e temporoparietal do hemisfério esquerdo.

O autor propõe a distinção em subgrupos, demonstrando a origem do problema a nível cerebral, especificando o hemisfério ou região no cérebro.

4.3- Classificação de Rourke

Esta classificação tem por igual base o modelo neuropsicológico, o autor considera a população com DA heterogénea na sua natureza, reforça ainda a importância de uma abordagem desenvolvimental sistemática (Rourke, 1989) e

adapta uma abordagem intra-hemisférica, assim propõe a existência de dois subtipos de DA.

Rourt sugere a existência de um grupo R-S (reading-spelling) e de um grupo A ou de síndrome NLD (non verbal learning disability).

4.4 Classificação do DSM-V

Segundo o DSM-V, a perturbação da aprendizagem específica é uma perturbação do neurodesenvolvimento com uma origem biológica, que é a base das anomalias a nível cognitivo, que estão associadas aos sinais comportamentais da perturbação.

5. Caraterização das DAE

Os indivíduos com DA caraterizam-se por uma discrepância acentuada entre potencial estimado do indivíduo e a sua realização escolar, que situa-se abaixo da média numa ou mais áreas académicas. (Correia, e Fonseca, 1983). Outra caraterística genérica da população com DA, sugerida por Fonseca (1984) é a exclusão de problemas sensoriais (deficiência visual, ambliopia, deficiência auditiva ou hipoacusia), bem como de perturbações emocionais severas ou de disfunções motoras (Fonseca, 1984). Por outro lado, os mesmos autores referem, que estes indivíduos manifestam problemas processológicos que derivam de problemas relacionados com a receção (input), organização ou integração (processamento) e expressão (output) de informação, os quais para Fonseca (1984) refletem-se numa DA nos processos simbólicos, como a fala, a leitura, a escrita e a aritmética.

5.1 Caraterísticas físicas

5.1.1 Problemas de atividade motora e psicomotora

Martín (1994) sugere quatro perturbações da atividade motora que podem manifestar-se em indivíduos com DA:

1. hiperatividade: é a forma mais comum de perturbações motoras nos indivíduos com estes problemas. Podem apresentar vários sintomas entre eles: movimentar-se continuamente; têm um baixo conceito de si mesmos; têm grande variabilidade nas suas respostas; e são incapazes de estar quietos, durante um breve período de tempo sem mexerem os pés, baterem com o lápis ou mexerem-se na cadeira.

2. Hipoatividade: termo utilizado para descrever os indivíduos que, em oposição ao caso da hiperatividade, têm uma atividade motora insuficiente (Martín, 1984)

3. Falta de coordenação: os sinais mais usados para definir são a lentidão física e a falta de integração motora. Os indivíduos com DA apresentam os seguintes comportamentos: ao andar parecem ter as pernas rígidas e duras; desempenham mal as atividades que requeiram muita coordenação motora, como correr, agarrar bolas, saltar, etc.

4. Perseverança: que consiste na continuação automática e muitas vezes involuntária de um comportamento expressivo, que pode observar-se em comportamentos expressivos (motores) como fala, escrita, a leitura e o desenho.

5.2 Caraterísticas psicológicas

Fonseca (1984) e Lich (1984, cit in Mercer, 1984) sugerem mesmo, que devido aos seus repetidos fracassos, os indivíduos com DA frequentemente desenvolvem crenças inadaptadas sobre o seu rendimento, as quais, por sua vez, criam problemas que prolongam-se para além da dificuldade original.

De um modo geral, as dificuldades emocionais mais frequentes e com maior repercussão na aprendizagem escolar são (Martín, 1994 e Fonseca 1984): ansiedade, instabilidade emocional e dependência; tensão nervosa; inquietude para manter a atenção; inquietude e por vezes desobediência; reações comportamentais bruscas e desconcertantes, por vezes sem razão aparente;

falta de controlo de si mesmo; dificuldade de ajustamento à realidade; problemas de comunicação; autoconceito e autoestima baixos, com reduzida tolerância à frustração.

5.3 Caraterísticas cognitivas

5.3.1 Indícios ou sinais neurológicos

Para Martín (1994), Hynd, Marshall & Gonzalez (1991) e Monedero (1989), os indivíduos com DA manifestam a existência de indícios ou sinais neurológicos, por outras palavras, têm significativamente mais antecedentes de afeções cerebrais ou de situações nas quais o cérebro por ter sido afetado.

Monedero (1989) assinala que os indivíduos com DA têm significativamente mais antecedentes de afeções cerebrais ou de situações nas quais o seu cérebro pode ter sido afetado, verificando-se que investigações como as electroencefalográficas têm revelado cada vez mais alterações nos indivíduos com DA quando comparados aos sem DA.

5.3.2 Problemas de atenção

Um dos comentários mais frequentes acerca dos indivíduos com DA é que eles são desatentos (Kirk & Chalfant, 1984). No que se refere aos indivíduos com problemas de atenção, estes foram descritos por Strauss & Lehtien (1947, cit. In Kirk & Chalfant, 1984) como tendo: hiperatividade, porque caracterizavam-se por realizar movimentos motores excessivos; distrações constantes, pois orientam-se para estímulos irrelevantes e têm dificuldade em manter a atenção/ o foco; desinibição, porque têm tendência para responder tanto a distrações internas como externas; e perseveração, pois repetem comportamentos quando eles já não são apropriados.

5.3.3 Problemas de percepção

No que se refere à percepção, esta envolve o reconhecimento, a discriminação e a interpretação sensorial (Mercer, 1994, e Kirby & Williams, 1991). Martin acrescenta (1994) que esta refere-se especificamente às operações cerebrais que exigem a interpretação e a organização dos elementos físicos dos estímulos, mas não os aspectos simbólicos.

5.3.4 Défices de memória

A memória é a habilidade para codificar, processar e guardar informação a que se esteve exposto, como capacidade, inseparável do funcionamento intelectual e da aprendizagem (Swanson & Cooney, 1991). Os défices de memória relacionados com DA surgem na memória semântica, ou seja, ao nível da codificação, da catalogação ou do armazenamento e da recuperação da informação (Kirby & Williams, 1991). Alguns indivíduos com DA têm dificuldade em recordar o que viram ou ouviram poucos segundos atrás (memória de curto tempo) ou no dia anterior (memória de longo tempo), não se recordando por exemplo do nome das letras que lhe estão ou que o foram ensinadas nos dias anteriores.

5.3.5 Défices cognitivos

Fonseca (1984) e Kirk & Chalfant (1984) referem que as aprendizagens simbólicas como a leitura, a escrita e o cálculo envolvem processos cognitivos complexos. Os indivíduos com DA apresentam vários problemas nos processos sensoriais, quer a nível de uma modalidade (intra-sensorial), quer ao nível da combinação de duas ou três modalidades (inter-sensorial).

5.3.6 Problemas psicolinguísticos

Os problemas linguísticos são desordens que ocorrem nos indivíduos com DA e que lhes dificulta a receção, a integração e a expressão de conteúdos escolares. Para Martin (1994) estes problemas podem ser diferenciados em dois grupos: tipo afásico e dificuldades na fala. Assim, a afasia é uma dificuldade na

linguagem que surge como consequência de lesões nas áreas do sistema nervoso central responsáveis pela elaboração daquela dificuldade, e que pode adotar várias formas em função da localização dessas lesões.

5.4 Características sociais

5.4.1 Problemas emocionais e socio emocionais

Segundo a opinião de vários autores, muitos indivíduos com DA não parecem ter uma personalidade conflituosa. Os desequilíbrios emocionais encontrados nestes indivíduos podem ser interpretados como consequência da sua deficiente organização neurológica, como uma resposta perante o tipo de dificuldades e insucessos que experimentam quando comparados com os seus companheiros.

Em síntese, Kirby & Williams (1991) sugerem que os problemas emocionais e socioemocionais, que geralmente emergem nos indivíduos com DA, aparentemente são consequência dos seus problemas cognitivos e dos seus repetidos fracassos nas atividades escolares.

6. Diagnóstico

Segundo o DSM-V, o diagnóstico de Perturbação Específica da Aprendizagem é feito pela síntese da história clínica do indivíduo (neurodesenvolvimento, saúde, família, educação), por relatórios psicopedagógicos (pontuações obtidas em testes e observações), e pela resposta à intervenção, utilizando os seguintes critérios de diagnóstico:

- A) História ou apresentação de dificuldades persistentes na aquisição da leitura, escrita, aritmética, ou capacidade de raciocínio matemático durante os anos de escolaridade (ou Perturbação Específica da Aprendizagem Miguel Palha – Pediatra do Desenvolvimento Centro de Desenvolvimento Infantil diferenças seja, durante o período de desenvolvimento).

O indivíduo deve apresentar pelo menos um dos seguintes:

1. Leitura lenta, difícil e imprecisa de palavras.
2. Dificuldade em perceber o significado do que se está a ler (por ex., poderá apresentar uma leitura correta, mas não perceber a sequência, as relações, as inferências, ou os significados mais profundos do que está a ler).
3. Ortografia pobre (por ex., pode adicionar, omitir ou substituir vogais ou consoantes)
4. Expressão escrita deficitária (por ex., faz múltiplos erros gramaticais ou de pontuação dentro das frases, revela falta de clareza na expressão de ideias escritas, uma pobre organização de parágrafos, ou uma caligrafia excessivamente pobre).
5. Dificuldade em recordar factos numéricos.
6. Cálculo aritmético impreciso e lento.
7. Raciocínio matemático ineficaz ou impreciso.
8. Evitamento de atividades que impliquem leitura, escrita, ortografia ou aritmética.

B) Capacidades atuais (numa ou mais das capacidades académicas anteriormente mencionadas) estão muito abaixo da média para a idade ou para a inteligência do indivíduo, grupo cultural ou grupo do mesmo idioma, sexo ou nível de educação, conforme indicado pela pontuação de testes padronizados de desempenho académico na leitura, escrita ou matemática, administrados individualmente, cultural e linguisticamente apropriados ao indivíduo.

C) As dificuldades de aprendizagem não se devem a Perturbações do Desenvolvimento Intelectual, Atraso no Desenvolvimento Global, nem a um Distúrbio Neurológico, Sensorial (visão, audição), ou Motor.

D) Dificuldades de aprendizagem, identificados no Critério A (na ausência das ferramentas, suportes, ou serviços que foram fornecidos para permitir que o indivíduo compense essas dificuldades), interferem significativamente no rendimento académico, desempenho ocupacional, ou atividades da vida quotidiana que requerem capacidades académicas, individualmente ou em qualquer combinação.

6.1 Critério de especificidade

O critério de especificidade (ou inclusão) está relacionado com a maneira como classificam-se ou agrupam-se as realizações ou necessidades da criança, ou seja, as crianças são definidas em termos de deficiências processuais específicas (atenção, percepção, raciocínio, memória...), neurológicas e/ou académicas (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia) (Swanson, 1991, cit. in Cruz, 2009). Para Citoler (1996), a especificidade refere-se ao domínio em que se manifestam as DA, mas esta afeta as habilidades académicas ou os processos cognitivos concretos, apesar de deixar intacta a capacidade intelectual geral. Por outro lado, o mesmo autor refere que os indivíduos com DA constituem uma população muito heterogénea, logo, com características próprias.

6.2 Critério de exclusão

O critério de exclusão pretende determinar o que as DAE não são, ou seja, procura distinguir as DAE de outras problemáticas que constituem as NE. Através deste critério, problemas causados por deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional severo, privação sociocultural, absentismo escolar, inadequação dos métodos educativos, privação envolvimento, privação cultural e económica, bilinguismo, ou aprendizagem normal, devem ser excluídos. Segundo alguns autores, de acordo com este critério, as DAE experimentadas são intrínsecas ao indivíduo e este deve ter uma inteligência normal. Contudo, como refere Swanson (1991, cit. in Cruz, 2009), este critério falha na especificação da inteligência média, pois, para além de saber o que é a inteligência média, também se torna necessário saber como a medir.

6.3 Critério de discrepância

Um indício da existência de DAE é o chamado “*Índice de discrepância*”, referindo-se esta discrepância à diferença entre a inteligência evidenciada pelo aluno e o seu desempenho escolar. Esta discrepância é avaliada na realização de dois testes: um que avalia a inteligência geral do aluno e um outro que avalia o seu desempenho académico. No caso de existirem DA, o

desempenho escolar, não corresponderá ao que seria de esperar tendo em conta o “nível de aptidão mental.” (Rebelo, 1993).

7. Tipificação das dificuldades de aprendizagem específicas

7.1 Dificuldades na leitura- dislexia

Etimologicamente, dislexia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “lexia” (leitura, reconhecimento das palavras).

“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.” (Associação Internacional de Dislexia, 2003, cit. por Teles, 2009).

Refere-se ao ato de ler que é envolvido em alicerces (a pessoa tem a combinação errada no ato de ler), ou seja, com eficiência.

“ É uma dificuldade específica durável da aprendizagem da leitura e da escrita em que não houve aquisição do seu automatismo é experimentada por crianças normalmente inteligentes, normalmente escolarizadas e sem perturbações sensoriais.” (Debrey-Ritzen e Mólékim, 1973)

Na dislexia (consciência fonológica/orientação espacial e temporal/ visual e auditiva) o aluno não obteve uma evolução com eficiência nestas áreas. É uma disfunção neurológica que altera o processamento da informação simbólica, causando transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração.

Existem 3 tipos de dislexia: a visual, que se caracteriza através das dificuldades na discriminação de sons de letras e palavras compostas/fonológica e na lembrança de padrões de sons, sequências, instruções e histórias; a visual que se caracteriza através da dificuldade tanto em seguir como reter sequências visuais como na análise e integração visual de quebra-cabeças; e a mista, que se caracteriza pelo somatório de ambas as anteriores.

As crianças com esta perturbação apresentam as características gerais seguintes: Disfunção comportamental; Ansiedade (65%); Aquisição tardia da fala (39%); Hábitos nervosos (39%); e Hiperativo/impulsivo (27%)

No que diz respeito ao desempenho destas crianças é caracterizado por:
a) Ao ler faz repetições, adições, substituições, inverte letras e sílabas ou salta linhas; b) Não respeita a pontuação; c) Não lê grupos de sentidos; e d) Na compreensão dos textos obtém dificuldades em fazer o reconto, a análise e resumos.

7.2 Dificuldades na escrita- disgrafia e disortografia

Etimologicamente, disgrafia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “grafia” (escrita), ou seja, é “*uma perturbação de tipo funcional que afecta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia.*” (Torres & Fernández, 2001, p. 127); prende-se com a “*codificação escrita (...), com problemas de execução gráfica e de escrita das palavras*” (Cruz, 2009, p. 180).

A disgrafia é uma alteração funcional na componente motora do ato de escrever, que afeta a qualidade da escrita.

A disgrafia atinge cerca de 8% das crianças; por norma está associada a outras patologias como a Dislexia e em cerca de 60% das crianças com défice de atenção, também apresentam esta patologia.

As crianças com esta perturbação apresentam traçados grafomotores com alterações: mudam a forma das letras; têm dificuldades em pegar no lápis; aumentam e diminuem o tamanho das letras; não respeitam as margens; ultrapassam a linha para cima e para baixo; movimentos de direccionalidade alterada; caracteres indecifráveis; escrita desarmónica; ligações com defeito; traçados angulosos e irregulares.

Etimologicamente, disortografia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “orto” (correto) + “grafia” (escrita), ou seja, é uma dificuldade manifestada por “*um conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia*” (Vidal, 1989, cit. por Torres & Fernández, 2001, p. 76), pois uma criança disortográfica não é, forçosamente, digráfica.

“Perturbação que afecta 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.” (Pereira, 2009, p. 9).

Disortografia envolve a formulação e codificação da escrita, e é bastante menos frequente que a dislexia, sobretudo quando se analisa dissociada das outras Perturbações da Aprendizagem Específicas. As crianças com Disortografia apesar de apresentarem um funcionamento intelectual e uma leitura normativas, evidenciam um conjunto significativos de défices na capacidade para compor textos escritos, erros gramaticais ou de pontuação na elaboração das frases, organização pobre dos parágrafos e múltiplos erros ortográficos. É possível haver uma Disortografia sem que esteja presente uma Dislexia.

A criança com esta perturbação apresenta erros de escrita fundados em:

- a) Falhas de evocação e rechamada/associação de grafemas-fonemas;
- b) Dificuldade de percepção e memória sequencial auditiva e/ou visual.

No que diz respeito à escrita-silaba e palavra a criança apresenta as seguintes características: Inversão das letras; Confusão; Repetição; Adição; Substituição; Ligação ou separação

No que diz respeito à expressão escrita a criança apresenta as seguintes características: Frases mal estruturadas e inacabadas; Tempo verbais mal utilizados; Confusão das palavras homófonas; Erros de pontuação; Articulação de ideias incorretas.

7.3 Dificuldades na matemática- discalculia

Etimologicamente, discalculia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “calcolare” (calcular, contar), ou seja, é *“um distúrbio de aprendizagem que interfere negativamente com as competências de matemática de alunos que, noutros aspetos, são normais.”* (Rebelo, 1998a, p. 230). Assim, trata-se de *“uma*

desordem neurológica específica que afeta a habilidade de uma pessoa compreender e manipular números.” (Filho, 2007).

Segundo a *British Dyslexia Assciation* a discalculia afeta aproximadamente 3% a 6% da população e pode ser definida como uma perturbação neurodesenvolvimental onde as competências aritméticas encontram-se significativamente comprometidas apesar de um adequado funcionamento intelectual, estabilidade emocional e práticas pedagógicas consistentes.

Do ponto de vista neurológico, as alterações no cálculo mental da Discalculia parecem estar associadas a alterações funcionais na região interparietal e na região inferior frontal do córtex cerebral.

Quando existem dificuldades na matemática, a primeira coisa que devemos fazer é certificarmo-nos que estas não se devem à incompreensão dos enunciados.

As crianças com esta perturbação apresentam as características gerais seguintes: Dificuldade em ler números; Podem alterar números e parcelas; Esquecer elementos; Dificuldade na realização de cálculos; Dificuldade em memorizar as tarefas sequências nas diferentes operações; Dificuldades na ordenação de passos dentro de uma operação matemática como a adição; Inversão de algarismos; Dificuldades de ordenação; Confusão de sinais; Não retenção de noções “aprendidas”; Incompreensão das relações espaciais; Não decora a tabuada; Pode saber a resposta, mas não sabe indicar as operações.

8. Da Despistagem precoce à intervenção

“A finalidade da identificação precoce é evitar as consequências do insucesso escolar” (Fonseca, 2004, p. 325). As DAE devem ser identificadas o mais precocemente possível através da observação dos comportamentos do indivíduo. É importante estar atento a todos os sinais que o indivíduo possa revelar de forma frequente e contínua.

Fonseca (2004) refere que a identificação precoce deve ser *“simultânea com a intervenção precoce de modo a que possa implicar modificabilidade do potencial da aprendizagem, intervindo no desenvolvimento da cognição, da psicomotricidade, da socialização, da linguagem e da maturidade global requeridas para as aprendizagens escolares simbólicas”* (p.339).

É da responsabilidade de todos os agentes educativos (pais, professores, educadores e outros profissionais como médicos, psicólogos, neurologistas, terapeutas, profissionais da educação especial) efetuar a recolha de informação através de listas de verificação de comportamentos que permitam obter uma noção mais global do indivíduo, assim como um correto diagnóstico. Num primeiro momento deve-se proceder ao levantamento da história de vida do indivíduo, ouvi-lo e registar todos os comportamentos e sintomas manifestados pelo mesmo, a fim de evitar um diagnóstico erróneo e superficial que poderá causar sérios prejuízos à vida escolar e pessoal do indivíduo.

A avaliação tem como função determinar as áreas fortes e as necessidades do discente, tanto na escola como em outros ambientes em que a criança interaja, assim como evitar rotular e/ou estigmatizar a criança como portadora de uma dificuldade de aprendizagem. Somente investigando verdadeiramente o problema será possível descobrir o verdadeiro motivo da não aprendizagem e procurar uma solução para o problema em questão.

No que se refere à identificação precoce das DAE, Fonseca (2004) aponta algumas vantagens: orientação dos pais; predição do potencial de aprendizagem visando a sua maximização; deteção de sinais que escapam ao exame médico e psicológico e que teve importância para o sucesso dialético da aprendizagem; recomendação educacional precoce; evolução e desenvolvimento de processos e métodos pedagógicos; prevenção de problemas de desenvolvimento; diminuição de dispedagogia pelo professor; e, formulação de objetivos pedagógicos para satisfazer as necessidades da criança compensando as áreas fracas e reforçando as áreas fortes.

A intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem Específicas deve ser realizada tendo como base os resultados da avaliação compreensiva e

multidisciplinar que permita estabelecer prioridades educativas, assim como uma atuação mais adequada a cada caso. Fonseca (2004) refere que “o fim da identificação precoce das DA deve ser sobretudo compreender a criança na sua totalidade, estudar o seu perfil intra-individual, diferenciar as suas áreas fortes, hesitantes e fracas e desenhar um programa educacional individualizado (PEI)” (p. 340).

9. As mudanças do Decreto-lei 54/2018

A sociedade tem evoluído com o passar dos tempos e das mentalidades de alguns autores e filósofos, com o grande objetivo de conseguir envolver toda a comunidade e de gerar a mesma com respostas para todos os cidadãos.

Assim, o Ministério de Educação tem procedido nos últimos tempos diversas orientações e projetos de forma a construir uma escola inclusiva, respondendo às necessidades de todos os seus alunos.

Com a publicação do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, o Ministério de Educação tem o objetivo de providenciar oportunidades de aprendizagens efetivas e inclusivas para Todos, como refere o nº1 do art.º 1º , onde se

“Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”.

Com este decreto defende-se que uma escola inclusiva pressupõe uma grande abrangência e visão holística de toda a escola pelo que deverão ser proporcionadas um conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade. Para tal acontecer deve-se considerar um conjunto alargado de normativos que se fundem e interligam, permitindo uma abordagem claramente inclusiva, criando oportunidades para o sistema educativo, para as escolas e suas lideranças, professores e respetivos alunos. São eles: perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, aprendizagens essenciais, autonomia e flexibilidade curricular, currículo do ensino básico e secundário, avaliação, promoção do sucesso escolar.

O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a definição da UNESCO (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar.

O presente Decreto-Lei assenta no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio á aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Neste novo decreto-lei afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Logo, procura-se garantir que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. Assim, este consagra uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória.

As principais medidas alteradas com este decreto-lei baseiam-se são: abandona-se os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “*categoria*” necessidades educativas especiais; abandona-se o modelo de legislação especial para alunos especiais; estabelece-se um *continuum* de respostas para todos os alunos; coloca-se o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos; perspetiva-se a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos.

Reforça-se ainda o papel dos pais ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos, como refere o Decreto-lei, no artigo 4º, 1:

“Os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando...”

Introduz-se, ainda as **medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão** como forma de garantir a todos os alunos a equidade e igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação. Para além destas mudanças, foram criadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dividem-se em:

- ✓ **Universais** – A diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social; a intervenção em foco académico ou comportamental em pequenos grupos.
- ✓ **Seletivas** – Os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens; o apoio tutorial.
- ✓ **Adicionais** – A frequência do ano de escolaridade por disciplinas; as adaptações curriculares significativas; o Plano individual de transição; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.



Figura 1- Fonte: Ministério da Educação -DGE

A decisão quanto à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão compete à equipa multidisciplinar. Esta constitui um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, composta por elementos

permanentes e variáveis, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo. A esta equipa é atribuída um conjunto funções e competências de apoio à operacionalização da escola inclusiva, sendo um elemento fulcral na dinamização de todo o processo

Neste modelo de escola inclusiva, para além da equipa multidisciplinar, existem diversos recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e inclusão, sendo, escolas de referência no domínio da visão; escolas de referência para a educação bilingue; escolas de referência para a intervenção precoce; centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial, todos estes já de continuidade. Como refere o Decreto-lei no artigo 12º, 1 *“Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva”*, mais se salienta no mesmo artigo no ponto 3 *“São elementos permanentes da equipa multidisciplinar: a) um dos docentes que coajuda o diretor; b) um docente de educação especial; c) três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino; d) um psicólogo.*

O centro de apoio à aprendizagem (CAA), também ele um recurso da nova lei, agrega os modelos de unidades especializadas e de ensino estruturado. O centro de apoio à aprendizagem constitui uma estrutura agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola. Como refere o Decreto-lei, no artigo 13º no ponto 1 *“o centro de apoio à aprendizagem é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola.”*

Em síntese, prevêem-se medidas capazes de proporcionar um envolvimento adequado a estes alunos, a ser promovido quer em sala de aula, quer em apoios individualizados.

Concretamente, segundo este decreto-lei, a alunos com estas dificuldades poderão ser disponibilizadas medidas universais que *“...correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.”* Assim, *“as medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista,*

designadamente, a promoção do desenvolvimento.” No entanto, muitas vezes serão necessárias medidas seletivas as quais se concretizam como: “a) Os percursos curriculares diferenciados; b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens; e) O apoio tutorial.”

É que a intervenção educativa específica terá de ser sistemática (não esporádica); ser estruturada (atender às diferentes áreas fracas e emergentes do aluno); ser focalizada (partindo do nível de realização atual do aluno, prosseguir os níveis superiores); ser individualizada (atender ao aluno-pessoa); ser atempada (no início da escolaridade); com modelos e abordagens multissensoriais (que apelam ao recurso a vários sentidos). A intervenção pressupõe o trabalho de uma equipa multiprofissional e implica todos os contextos próximos e saberes acrescidos de docentes especializados que, em parceria com os docentes do regular, atenderão às especificidades de cada caso.

Capítulo II – Os professores face aos alunos com DAE

1. Formação dos professores

Muitos autores referem que a formação de base de qualquer professor é importante, mas ainda mais importante é a formação contínua, ou seja, as formações que acrescem mais conhecimento, técnicas e mais bases para a interação com a diversidade dos estudantes que se encontram nos estabelecimentos escolares da atualidade. Assim, ainda se acrescenta que à medida que os professores adquirem mais competências para responder a qualquer criança, inclusive a criança com problemas na aprendizagem, melhoram os resultados da integração fazendo decrescer então as solicitações aos serviços de educação inclusiva.

Acrescenta-se ainda que as instituições de Ensino Superior têm um papel fundamental a desempenhar no que diz respeito aos vários tipos de formação. Correia (1994) afirma:

“Quanto a nós, e tendo em conta a filosofia da integração que nos parece um processo irreversível e que exige uma preparação diferente, quer do professor do ensino regular, que deverá assumir uma maior responsabilidade quanto ao ensino da criança com NEE (...). Por outro lado, defendemos a tese de que os cursos de formação inicial das Escolas Superiores de Educação do país deverão incluir vertente em educação especial constituída por um mínimo de três módulos (...). Só assim, a nosso ver, é que o professor de ensino regular poderá vir a adquirir um mínimo de aptidões necessárias para lidar com a criança com NEE, ou seja, o tipo de formação recebida permitir-lhe-ia identificar os casos em risco e intervir apropriadamente, com ou sem apoio do professor de educação especial (...).”

Também Mesquita e Rodrigues (1994) são da opinião de que os cursos de formação inicial deviam conter *“pelo menos uma disciplina que deveria ter um regime de funcionamento preferencialmente anual e incluída nos anos terminais dos cursos”*

Concluisse, que no caso dos professores do ensino regular, e tendo em conta a promoção do sucesso da integração/inclusão do aluno com NE, a formação deverá prepará-los para: compreender como as incapacidades ou desvantagens afetam a aprendizagem; identificar as necessidades educativas e desenvolver experiências de aprendizagem prescritivas; individualizar a educação; compreender a situação emocional da criança; utilizar os serviços de apoio; promover uma comunicação efetiva com os pais; e por último, perceber o

processe administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem (a cadeia de refrimento, Correia, 1993, a elaboração de PEI, a elaboração de relatórios, entre outros).

Torna-se então importante estimular os professores de ensino regular e professores de ensino especial a unir esforços e trocar experiências para o desenvolvimento de programas de integração que satisfaçam as necessidades educativas da criança. É primordial uma boa interação entre o professor de ensino regular e o professor de educação especial no sentido de se elaborarem e experimentarem programas de intervenção individualizados dentro do contexto da turma. (Correia, 1994)

2. Papel do professor do 1ºciclo no trabalho com DAE

O professor representa um papel fulcral e relevante na sala de aula, devido ao facto de ser este que influencia as dinâmicas e relações de forma determinante. Assim, é o professor que estabelece as regras, organiza os conteúdos a lecionar, que planifica, que avalia, por outras palavras, é o mediador da aula. Também é importante se reparar na forma como pensa, reage, interage com os alunos e outros adultos, como se sente face à turma e a conteúdos que leciona pois tudo em conjunto origina um certo clima ou atmosfera mais ou menos positiva na aula. As atitudes dos professores, segundo Sprinthall (1993), podem ser agrupadas em três categorias relacionadas entre si: atitudes face ao ensino e à aprendizagem, atitudes face aos alunos e atitudes face a si próprio.

Existe um tipo de ensino que reforça o conceito do conhecimento como verdade, atribuindo assim, o papel e a função de decidir o que está errado ou certo unicamente ao professor. David Hunt (cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993) realça que tanto os professores como os alunos têm diferentes sistemas conceptuais relativamente ao ensino e à aprendizagem. No entanto, Hunt também refere que os professores eficazes, para além de influenciarem os alunos, também são influenciados pelos próprios alunos.

Salienta-se que as investigações de Hunt (op. cit.), baseadas no modelo do nível conceptual, indicaram que as atitudes dos professores em relação ao

ensino e à aprendizagem podem ser agrupadas em três estádios (A, B, C), sendo o B mais indicado para o estudo em questão. Os professores no estádio B utilizam métodos de ensino diferenciados, de acordo com as diferenças que observa nos alunos, está mais aberto à inovação, revela uma maior sensibilidade às necessidades emocionais dos alunos, revela uma tomada de consciência da diferença entre pensamento concreto e abstrato e é capaz de distinguir entre factos, opiniões e teorias sobre o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Robert Rosenthal (cit. in. Sprinthall & Sprinthall, 1993), as expectativas do professor determinam consideravelmente aquilo que os alunos poderão aprender, podendo influenciar de forma considerável o seu desempenho. Rosenthal concluiu através das suas investigações que:

“...os alunos em relação aos quais se espera que tenham bom desempenho tendem a apresentar progressos; os alunos de quem não se espera um bom desempenho tendem a sair-se menos bem do que o primeiro grupo; os alunos que fazem progressos contrariando expectativas que iam em sentido contrário são vistos negativamente pelo professor” (cit. in. Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 366).

Segundo vários autores, um professor que revele auto-confiança, equilíbrio e auto-controlo tende a estabelecer um clima de cooperação e aprendizagem na sala de aula. Deste modo, um professor hiperansioso, trémulo e inseguro tende a estabelecer o clima oposto.

No que diz respeito aos alunos com NE e o papel dos professores, este é um tema que tem vindo a ser cada vez mais estudado, destaca-se o estudo dos autores Minke et al (1996) que pretenderam analisar a opinião dos professores relativamente à eficácia de um modelo de inclusão. Os resultados desse estudo mostraram que os professores que desenvolvem atividades em parceria com outros professores (ensino especial e/ou do ensino regular) demonstram níveis de eficácia mais elevados, pontuações mais elevadas na sua competência (quando comparados com professores que lecionam turmas tradicionais), assim como opiniões mais positivas face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Em Portugal, realizaram-se estudos com o mesmo objetivo, assim, Frade (1996, cit. in Domingues, 2005) pretendia estabelecer relação entre as atitudes dos professores face à integração e a adequação das escolas do 1º ciclo para

integrar crianças com NE. Nesse estudo, concluiu que os fatores mais preponderantes na mudança de atitudes dos professores face à integração são as condições das escolas, ou seja, os currículos, a cooperação entre docentes e a organização de recursos (humanos, materiais e espaços educativos). Como fatores caracterizadores de uma escola adequada ao sucesso da integração, foram identificados fatores relacionados com a organização e práticas da integração por parte da escola, institucionalização da integração e a formação.

O estudo de Camisão (2004) demonstra que alguns professores ainda revelam atitudes resistentes e pouco favoráveis à inclusão destes alunos em sala de aula. Este estudo concluiu que cerca de metade dos professores inquiridos considera que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula prejudica os alunos sem problemas.

Concluiu-se assim, que o envolvimento em programas de educação inclusiva, bem estruturados e com os recursos adequados, promove nos professores do ensino regular atitudes mais positivas face aos alunos com dificuldades de aprendizagem como referem os autores Giangregio et al (1993, cit. in Morgado, 2003). Segundo Morgado (2003) a falta de formação especializada por parte de muitos professores de apoio educativo *“coloca obstáculos à eficaz colaboração com os seus colegas de ensino regular, pois a fragilidade das suas competências profissionais provocará insegurança e, simultaneamente, desenvolverá nos professores de ensino regular uma atitude de reserva e de baixa expectativa”* (p.82, 83).

2.1 Inclusão dos alunos com DAE nas turmas regulares

Como já foi referido anteriormente a palavra incluir é muitas vezes utilizada sem ser no seu verdadeiro sentido, ou seja conforme refere a legislação. Na atualidade, já se encontram muitas escolas com alunos com NE nas turmas regulares, mas será que estão verdadeiramente incluídos.

Na década de 90 os professores viram-se confrontados com novas políticas que vieram viabilizar uma educação incluída, depararam-se assim com a necessidade de implementarem práticas educativas que conseguissem

superar a simples integração dos alunos com NE nas escolas de ensino regular, garantindo a todos os alunos, condições de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em conta as capacidades específicas de cada aluno.

Segundo Lanier e Lanier (1996), a decisão de incluir ou não alunos com NE nas escolas do ensino regular depende da intenção dos professores em receber e apoiarem esses alunos. Os autores Dochane e French (1998) vão de encontro a esta ideia ao afirmarem que *"atitudes favoráveis dos professores são uma potente variável no ensino e cruciais para a inclusão de alunos com deficiências"* (p. 371)

Porém, para Loureiro (2003), o movimento da inclusão veio obrigar, de um modo geral, a mudanças nas práticas diárias dos professores. Esse processo poderá ser mais fácil e rápido consoante as perceções que os professores têm da educação inclusiva e do seu papel neste processo, que se manifestam através das suas atitudes face aos alunos. Este ponto de vista é reforçado por Fuller (1969, cit. em Pereira, 1998) ao referir que *"...as representações que os professores têm acerca de uma prática ou procedimento podem influenciar a sua disponibilidade para as aprender e para as utilizar"* (p. 51).

Por conseguinte, Bowman (1986) defende que os professores do ensino regular que não têm acesso a recursos humanos e materiais específicos, manifestam atitudes mais negativas em relação à inclusão de alunos com NE do que os professores com acesso a esses recursos. A existência de equipas multidisciplinares também promove atitudes favoráveis por parte dos professores, uma vez que estes consideram estes serviços como um fator fundamental para o sucesso da inclusão (Williams, 1993, cit. em Rodrigues, 1995).

Sprinthall e Sprinthall (1993) referem que, em 1974, já Birch afirmava que as atitudes dos professores do ensino regular constituem a força maior para a integração dos alunos com NE. Este autor, a partir da análise de vários estudos realizados em escolas com um historial de integração, selecionou um conjunto de atitudes positivas por parte dos professores em relação à integração, que são: a convicção no direito à educação para todas as crianças e jovens; uma efetiva

cooperação entre os professores do ensino regular e da educação especial; o funcionamento em equipa através da partilha de tarefas para benefício dos alunos; a abertura da escola aos pais e a outros profissionais para participarem na planificação e trabalho com os alunos; e a flexibilização relativamente ao número de alunos por turma e às tarefas a realizar pelo professor.

3. Importância da utilização de estratégias inclusivas

Quando se fala de educação inclusiva, quer-se que estes estabelecimentos de ensino sigam um ensino que tem por base a prática de estratégias que respeitem a diferença e que contribuam para o sucesso escolar de todos os alunos. Assim, deve procurar-se sem qualquer tipo de discriminação, a qualidade académica acessível a todos os alunos independentemente das suas características e dificuldades. Como refere Baptista (1999) *“Desprezadas e proscritas da escola durante tanto tempo, só agora parece desenhar-se um modelo educativo universalmente reconhecido e à altura de acolher as crianças portadoras de deficiências, com a dignidade devida a qualquer cidadão: a escola inclusiva”* (Baptista, 1999, p.123).

Nos dias de hoje, a palavra inclusão tem sido muitas vezes utilizada pelos professores, mas na maioria das vezes não vai de encontro do que a legislação refere. No que diz respeito à publicação de 14 de outubro de 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), começasse a constatar algumas mudanças significativas no que se refere à educação integrada. Salienta-se o artigo 2º onde refere que: *“todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República Portuguesa”*. A ideia é reforçada ainda no artigo 7º, onde se refere que um dos objetivos da LBSE é *“assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”*. Ainda no artigo 17º *“visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas, devido a deficiências físicas e mentais”*. Com o surgimento desta Lei de Bases, em 1988, são criadas as chamadas Equipas de Educação Especial, sendo estas, segundo a lei, consideradas *“serviços de educação especial a nível*

local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior". Estas equipas, tinham como funções, o despiste, a observação e o encaminhamento de crianças e jovens com NE, provenientes de problemas físicos ou psíquicos, devendo providenciar o seu atendimento diretamente e da forma ajustada ao problema revelado.

No decreto-lei 54/2018 refere-se que as **medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão** como forma de garantir a todos os alunos a equidade e igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação. Assim no artigo 5º no ponto 1 refere-se que:

“As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.”

Assim, quando são postas em prática as estratégias inclusivas na sala de aula, não se olha para o aluno de forma isolada, mas o que importa acima de tudo é apoiar todos os alunos e criar um ambiente agradável e com emoções positivas para que com todo o grupo que corra uma aprendizagem.

Com base nos critérios estabelecidos pela “Plataforma Cidadina para uma Escola Inclusiva” (2004), podemos afirmar que as boas práticas no que respeita a estratégias inclusivas, são aquelas que: i) Incluem todos os alunos; ii) Promovem uma cultura de escola inclusiva; iii) Realizam um trabalho colaborativo eficiente entre os agentes educativos; iv) Usam recursos diversificados e estratégias educacionais diversificadas; v) Têm um modelo organizacional flexível; vi) Têm uma programação sistemática e específica; vii) Realizam avaliação sistemática do progresso dos alunos em várias áreas (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) e propõem medidas para superar as dificuldades; viii) Promovem atividades extracurriculares; e valorizam a colaboração com a comunidade.

Conclui - se assim que a escola inclusiva *“envolve processos de melhoria da participação dos alunos; envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas; preocupa-se com a melhoria das Escolas (...) olhando a diversidade como um recurso enriquecedor, constituindo-se como um suporte à aprendizagem de todos”*. (Booth e Ainscow, 2000)

3.1 Intervenção com alunos com DAE

A nível da intervenção com estes alunos simplesmente se remete a realizar algumas alterações na sala de aula e a forma de contactar com este aluno pois acima de tudo é uma criança com NE que apresenta algumas dificuldades, mas ao mesmo tempo também não se quer que este aluno seja tratado de uma forma distinta dos restantes pois está-se a incluir e não a segregar.

Assim, as principais adaptações ao nível do envolvimento são no espaço físico da sala de aula e na promoção da autoestima do aluno.

Para promover a autoestima tem-se que garantir *“um envolvimento sem risco”*, por outras palavras, garantir que o aluno se sinta confortável para aprender, praticar, arriscar. Com esta intervenção consegue-se evitar por exemplo o receio de não ser escolhido por um grupo ou até o medo de ler em voz alta. Deve-se também ter um maior cuidado na organização dos grupos, não só pelas características psicossociais, como pelas experiências de aprendizagem. (Hoover & Patton; 2005; Mastropieri & Scruggs, 2007).

O lugar onde o aluno está sentado também é importante, pois é aconselhado colocar o aluno com DAE próximo do professor (para facilitar a comunicação e melhorar a atenção), bem como sentá-lo junto de pares que possam encorajar relações positivas e dar assistência no seu trabalho (Hoover & Patton; 2005).

Outro aspeto relevante e facilmente exequível é remover focos de distração desnecessários, como cartazes, exposição de trabalhos, quadros, objetos ou jogos. Podem organizar-se diferentes áreas de aprendizagem na sala

de aula e a organização geral deve ser adaptada para fornecer diferentes tipos de instrução (Mastropieri & Scruggs, 2007).

Para além disto, pode-se ainda enfatizar a informação mais importante, suplementar e repetir as principais instruções, destacar palavras-chave e conceitos, utilizar material áudio e vídeo (Mastropieri & Scruggs, 2007).

A utilização de novas tecnologias (processador de texto, processador de reconhecimento de voz, calculadora, verificadores de ortografia, dicionários eletrónicos e de bolso, internet) é considerada também altamente eficaz para estes alunos. A adaptação da avaliação pode fazer-se através da realização de avaliações informais frequentes e da avaliação dos progressos regularmente. (Mastropieri & Scruggs, 2007)

Deve-se fazer a monitorização dos progressos e ajustar o ritmo de apresentação dos conteúdos adequadamente. As revisões frequentes de conteúdos adquiridos anteriormente, facilitam a consolidação das aprendizagens. (Mastropieri & Scruggs, 1994, citado por Hoover & Patton, 2005).

Muitos técnicos que trabalham no campo das DAE enfatizam a investigação empírica, referindo que a intervenção deve basear-se em estratégias validadas com avaliações sistemáticas, e esta informação deve ser disponibilizada para que pais e professores possam escolher as mais benéficas para os alunos. Muitas das estratégias recomendadas para as DAE têm sido avaliadas, nomeadamente, através de meta-análises onde foram combinados os resultados de vários estudos para determinar as estratégias que produzem efeitos positivos mais substanciais e consistentes e que, por isso mesmo, devem ser incorporadas na intervenção com alunos com DAE (Hallahan et al., 1999).

3.2 Estratégias inclusivas na sala de aula

A preparação e a capacitação dos educadores deverá ser através de ações de políticas públicas, políticas educacionais, organizações de grupos de pessoas, ser da responsabilidade de cada docente. Assim, é necessário que este

profissional desenvolva capacidades de pensar criativo, desperte interesse por pesquisa, que se dedique a entender como este aluno aprende. (Almeida, 2005)

Pensar na inclusão é pensar na conquista e no exercício da cidadania. A escola deve ser um dos espaços privilegiados para que o aluno adquira um saber que lhe permita reconhecer os seus direitos, exigir a sua aplicação e compreender a necessidade de exercê-los. As escolas públicas e particulares devem desenvolver propostas pedagógicas condizentes com essas diretrizes.

Segundo a autora Helena Serra (apontamentos de sala de aula,2017), refere que a pedagogia diferenciada na sala de aula deve ter por base a monitorização em situação de teste; a leitura de todos os enunciados escritos e a verificação da sua compreensão; a organização de diferentes formas de trabalho (individual, pequeno grupo e em pares); maior frequência de interações verbais de forma a perceber se o aluno está a compreender o assunto abordado; o esclarecimento de todas as dúvidas; o reforço positivo que deve ser dado sempre que possível.

O que mais interfere na ação pedagógica do docente é a sensação de desamparo/desespero, não ter recursos suficientes para acolher o educando com necessidades educacionais especiais.

Para além destes pontos, o professor deve sempre realizar sínteses dos conteúdos programados. O docente deve ainda explorar o mundo imaginário, ou seja a criatividade do aluno, visto que esta é uma área também importante no currículo de um aluno, quer seja, com NE ou não.

O docente deve ainda optar por uma abordagem multissensorial, apresentando assim, uma aula mais dinâmica, utilizando material didático, muitas cores, pois estas ajudam a explicitarem as ideias que querem ser transmitidas.

Estes profissionais devem ainda permitir em certas disciplinas que os alunos possam optar pela gravação das aulas expositivas que lhes permitem ouvir múltiplas vezes e que o aluno substitua os trabalhos escritos por outras linguagens, não-verbais como por exemplo desenhos, vídeos, gravuras entre outras. O autor Booth descreve a participação na sala de aula inclusiva da seguinte forma:

“ (...) Implica aprender juntamente com os outros e colaborar com eles em aulas partilhadas. Envolve um compromisso activo com o que é

aprendido e ensinado e ter uma palavra a dizer sobre como a educação é experienciada. Mas participar também significa ser reconhecido e aceite por si próprio: eu participo contigo quando me reconheceres como uma pessoa como tu e me aceites pelo que eu sou.” (Booth 2003:2)

O professor deve ainda optar por não pedir ao aluno que não leia em voz alta, a menos que isso seja do seu interesse, e apoiá-lo para se sentir preparado por ter treinado. Este deve ainda optar por uma sala de aula organizada de “*forma colaborativa*”, na qual todos colaboram, cooperam e se ajudam, para alcançar o objetivo comum de progredir na aprendizagem, ou seja numa “*dinâmica em que cada aluno estabelece o compromisso de atingir o máximo das suas possibilidades.*” (Rodrigues, 2011)

De acordo com a Associação Portuguesa de Dislexia, as medidas educativas a aplicar na escola devem recorrer também a antecipação e o reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio da turma ou do grupo, e deve-se ainda optar por aulas de recuperação e de apoio no âmbito das disciplinas em que o aluno está a ter um aproveitamento insuficiente.

Para esta autora Helena Serra (2017), o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, devem passar por exercícios de memória, atividades de leitura fora da aula, controlo e organização do caderno diário, deve variar nas atividades de escrita e realizar vários exercícios de concentração e de atenção.

Segundo David Rodrigues (2011), os docentes devem optar por uma “*organização de atividade colaborativa*”, onde as crianças estão distribuídas em pequenas equipas heterogéneas de trabalho, para se ajudarem e se motivarem mutuamente no momento de realização das tarefas e das atividades de aprendizagem em geral. Assim, espera-se que cada aluno aprenda, não só o que o docente ensina, mas que também contribua para o que aprendem os seus colegas de equipa. Esta estratégia leva os alunos a contarem uns com os outros, a colaborar, a ajudarem-se mutuamente ao longo do desenvolvimento da atividade, contribuindo assim para uma inclusão.

A abordagem que muitas vezes é apresentada como uma teoria de aprendizagem por oposição a teorias que se baseiam numa abordagem de “*transmissão*” na qual o professor possui, ou é “*detentor*”, o conhecimento, e o seu papel é transmitir algum deste conhecimento ao aluno. Isto pode ser

reforçado por sistemas de recompensas e desincentivos. (Armstrong & Rodrigues, 2014).

Assim, conclui-se que as estratégias inclusivas que os docentes utilizam dentro da sala de aula devem ter por base trabalhar incessantemente os vários pilares de base, a começar na fluência (velocidade de leitura), precisão, compreensão, na qualidade da expressão escrita, na atenção e memória, percepções, psicomotricidade e motricidade. Estes pilares devem andar sempre interligados, pois o funcionamento de um destes domínios influencia outros, e por esse facto são áreas importantes, a serem trabalhadas num aluno com DAE. Mais ainda se acrescenta que a psicomotricidade que encorpara as subáreas do esquema corporal, da lateralidade e da orientação espaciotemporal, juntamente com a área da memória se forem trabalhadas em conjunto, ajudam a que este tipo de alunos tenham uma melhor precisão nos seus resultados. E ainda se acrescenta que um currículo escolar acessível proporciona para todos os alunos, sem exceção, oportunidades para participar totalmente das atividades e para experienciar o sucesso, sendo um fundamento essencial da inclusão. O autor Piter Mittler realça que o currículo *“foi projetado... para ser acessível a um número cada vez maior de alunos”* (Mittler, 2003)

A autora Margarida Almeida (2005), refere que a proposta educacional atual indica que o professor já não é só mais um *“transmissor do conhecimento”*, mas sim *“um construtor”*, onde o seu planeamento deverá respeitar e adequar a individualidade dos seus alunos, modificando algumas atividades e estratégias de ensino. Para isso precisa de apoio, tempo destinado a isto, capacitação, desejo de mudança, acima de tudo dentro de uma dimensão ética: *“olhar o outro ser humano como fazendo parte da mesma espécie humana, procurando o seu bem-estar.”*

2ª PARTE- ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPITULO I- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Objeto e objetivos do estudo

1.1 Problemática e pergunta de partida

A parte de formulação do problema é essencial para o processo de investigação. “O primeiro problema que se põe ao investigador é muito simplesmente o de saber como começar o seu trabalho” (Quivy, 2008, p.31). O mesmo autor salienta ainda que, “a melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida” (Quivy, 2008, p.44).

A pergunta de partida revela o que investigador pretende saber, por outras palavras, qual é o objeto do seu estudo. Esta vai ser o “*fio condutor*” de toda a investigação, sendo que para ser verdadeiramente útil, deve respeitar determinados parâmetros na sua formulação, ou seja, ser clara, exequível e pertinente. Caso contrário não serve o propósito a que se destina. Segundo Quivy, a clareza da pergunta, prende-se com o facto de esta ser “*precisa, concisa e unívoca*”, quanto à exequibilidade, a pergunta deve ser “realista” e finalmente quanto à pertinência, a questão “*deve ser uma verdadeira pergunta, (...) e ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados*” (Quivy, 2008, p.44).

Assim, a pergunta de partida escolhida pela discente, que vai “*iluminar*” o estudo, será a seguinte:

Os professores estão preparados para intervir com alunos do 1º ciclo com DAE?

1.2 Objetivos do estudo

Tendo em conta a problemática apresentada e a pergunta de partida definida, os objetivos da investigação são os seguintes:

Objetivo Geral

“Uma vez formulado o problema, trata-se de definir claramente o objetivo da investigação e de determinar o que se propõe fazer para realizar o estudo” (Fortin, 2009). O objetivo geral da investigação mostra qual é a orientação que o investigador deseja dar ao seu estudo, por outras palavras, o objetivo geral deve revelar onde o investigador pretende chegar. No objetivo geral, deverão estar presentes as variáveis-chave da investigação e a população que vai ser alvo do estudo. O objetivo geral do estudo é o seguinte:

Verificar se os professores do 1º ciclo estão qualificados para referenciar e intervir com alunos com DAE

Objetivos específicos

Os objetivos específicos da investigação são os seguintes:

1. Perceber se os professores do 1º ciclo identificam os alunos com DAE
2. Perceber se os professores do 1º ciclo realizam a identificação de alunos com DAE
3. Perceber se os professores do 1º ciclo conhecem estratégias inclusivas a utilizar dentro da sala de aula, com os alunos com DAE
4. Perceber quais as estratégias inclusivas utilizadas pelos professores do 1º ciclo, dentro da sala de aula com alunos com DAE

Assim, com estes objetivos específicos pretende-se uma melhor resposta e compreensão à pergunta de partida, uma vez que estes permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais. Devem ainda, demonstrar o objetivo geral, pelo que terão de se formular em termos operativos, o que deixará avaliar da sua concretização. Por outro lado, serão suscetíveis de ser atingidos a curto prazo e o seu enunciado não dará lugar a ambiguidades de interpretação, sendo, sempre que possível, quantificados.

2. Metodologia de Investigação

A investigação é um processo de aplicação de conhecimentos, mas também é um processo de planeamento e criatividade que contribui para o enriquecimento do conhecimento na área em que se realiza a investigação.

O presente estudo trata-se de uma investigação qualitativa por se da compreensão de uma temática específica – a qualificação dos professores do 1º ciclo para referenciar e intervir com alunos com DAE, através da recolha de dados utilizando a entrevista semi-diretiva.

No entanto, achou-se pertinente a utilização de inquéritos para a realização deste estudo - metodologia quantitativa - com a finalidade de obter uma diversidade de opiniões acerca desta problemática. Craveiro (2007) acrescenta que “ *Embora as duas perspectivas tenham uma natureza diferenciada e aparentemente incompatíveis, há autores que sugerem a combinação das duas sempre que seja útil e adequado para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo.*” (Craveiro, 2007:202)

Yin (2004) realça o mesmo ao declarar o interesse em usar simultaneamente, em alguns estudos, dados qualitativos e quantitativos e demonstra que as metodologias se poderão complementar, ao invés de se oporem.

Assim, para este estudo optou-se por usar uma metodologia mista que se refere a “*um tipo de desenho de investigação no qual as abordagens quantitativa e qualitativa são usadas em relação às questões de investigação, aos métodos, à recolha de dados, aos procedimentos de análise e/ou às inferências*” (Tashakkori & Teddlie, 2003, p. 711) O mesmo o autor refere ainda que a investigação através de um modelo misto, assume-se que os dois paradigmas podem estar presentes, embora não se confundindo. Neste caso, a recolha e análise de dados qualitativos e quantitativos pode ser feita em paralelo (desenho misto simultâneo, no qual os dois tipos de dados são recolhidos e analisados) ou em sucessão (desenho misto sequencial, no qual um tipo de dados fornece uma base para a recolha de outro tipo de dados).

3. Caraterização da amostra

Um aspeto fundamental para que se possa levar a cabo qualquer tipo de estudo, é a definição da população alvo, ou seja, qual é o grupo de pessoas que vai ser estudado. Esta população terá necessariamente que possuir entre si um conjunto de características comuns. *“A população consiste num conjunto de indivíduos ou de objetos que possuem características semelhantes, as quais foram definidas por critérios de inclusão, tendo em vista um determinado estudo”* (Kerlinger & Lee, 1999).

Com a finalidade de recolher dados e obter resultados nesta investigação, foi necessário realizar questionários a ser dirigidos aos professores do 1º ciclo e também as entrevistas para que existisse uma melhor compreensão da informação obtida e umas respostas mais claras e alargadas sobre o que se pretende estudar. Realizam-se estes métodos a professores do 1º ciclo em 5 escolas situadas no distrito do Porto.

4. Procedimentos metodológicos

Independentemente da metodologia escolhida para uma investigação, esta terá sempre características teórico-empíricas. A concretização da investigação dá-se na fase empírica. Nesta fase, *“o investigador põe em prática o plano elaborado na fase precedente”* (Fortin, 2009). A fase empírica tem dois momentos: a recolha de dados e o seu tratamento e análise.

Segundo Fortin (2009), os principais métodos de recolha de dados são as medidas fisiológicas, as observações, as entrevistas, os questionários e as escalas. Cada um destes métodos tem uma função, bem como vantagens e desvantagens.

Relativamente aos questionários, estes são úteis sobretudo para recolher informação sobre atitudes, opiniões e traços psicológicos. Os questionários são pouco dispendiosos e permitem recolher informação de uma forma rápida, dando-nos a possibilidade de fazer comparações entre as respostas dos

diferentes participantes. Além disso, o facto de serem anónimos leva a que as respostas sejam dadas com maior sinceridade. Porém este instrumento apresenta também as suas fragilidades: a taxa de respostas pode ser baixa e pode também acontecer que existam dados em falta, pois durante a resposta ao questionário não há ninguém para esclarecer as dúvidas dos respondentes.

As entrevistas são o instrumento de recolha de dados mais utilizado nas investigações qualitativas. A entrevista pode ser não dirigida, dirigida e semi-dirigida. A entrevista permite-nos estabelecer ligação pessoal com o entrevistado, bem como tomar contacto com a sua vivência pessoal. Além disso a taxa de respostas é grande, sendo estas pormenorizadas. Quanto às desvantagens da entrevista, as principais são a necessidade de despendere um tempo considerável para a sua realização e para a análise dos dados obtidos, pois estes poderão revelar-se difíceis de codificar e de analisar.

Após o estudo dos vários tipos de instrumentos, achasse pertinente para a realização deste estudo, os inquéritos por questionário, realizados aos professores do 1º ciclo das 5 escolas, num total de 30 inquéritos. No que diz respeito às entrevistas estas serão realizadas a um professor de cada escola, sendo no total 5 entrevistas.

Capítulo II- Apresentação e tratamento de dados

Neste capítulo apresentam-se os dados recolhidos nas entrevistas aos docentes, como forma de um conhecimento geral acerca de alguns dos profissionais que lecionam o 1º ciclo.

1. Definição de categorias analíticas das entrevistas

De acordo com o que se explicita anteriormente a partir da transcrição das entrevistas realizou-se grelhas com categorias de análise. Estas permitiram uma melhor compreensão das diversas respostas dos entrevistados. Assim apresenta-se de seguida as diferentes categorias e subcategorias.

Categorias	Sub-categorias
Dados sobre o professor	Idade; Tempo de serviço; Habilitação profissional; Tempo de serviço com alunos com NE.
Formação Sobre Necessidades especiais	Formação sobre NE, De que tipo; Importância desta formação;
Contacto com alunos com DAE	Contacto com aluno com DAE;
Referenciação/identificação	Realização da referenciação/identificação do aluno com DAE, Ajudas na referenciação/identificação por parte dos diversos profissionais educativos ou outros.
Estratégias dos docentes	Adaptações do ensino pelo docente
Práticas da educação inclusiva	Benefício do aluno com DAE na turma regular, Importância do trabalho em equipa com docentes de EE; Vantagens da interação aluno DEA-professor-alunos regulares, Existência de um envolvimento nas escolas.

Tabela 2-Categorias e sub-categorias da entrevista

2. Informações dos dados recolhidos nas entrevistas

2.1 Dados sobre formação sobre as Necessidades Especiais

À pergunta *durante o seu percurso profissional recebeu formação sobre Necessidades Educativas Especiais?* Um docente da escola C respondeu que “Sim, tirei o curso de Educação Especial.” O docente da escola B respondeu “Sim ações de sensibilização”. O docente da escola A respondeu que “Sim, realizei ações de formações a nível das necessidades educativas especiais.” O docente da escola D respondeu que “Não, nem nenhuma ação formação, só o que estes anos me ensinaram na prática, teoria não a tenho.” O docente da escola E respondeu que “Não, nem nenhuma ação formação.”

À pergunta *Acha importante este tipo de formação?* o docente da escola C respondeu que “Sim, é fundamental para se conseguir realizar um bom trabalho e perceber melhor estes alunos”. O docente da escola B respondeu que era “bastante importante para realizarmos o nosso trabalho.” O docente da escola A respondeu que “Sim, para se conseguir realizar um bom trabalho e perceber melhor estes alunos.” O docente da escola D respondeu que “Sim, porque por vezes sinto dificuldades em entender certos alunos... mas também não me vejo a ser só professora de ensino Especial porque sei que não tinha perfil. Um ano tive um aluno com Necessidades Especiais e não consegui realizar o meu trabalho foi mesmo traumatizante.” O docente da escola E respondeu que “Sim, porque a formação base é muito superficial.”

2.2 Dados sobre o contacto com alunos com DAE

À pergunta *Durante o seu percurso profissional alguma vez contactou com um aluno com DAE?* o docente da escola C respondeu que “Sim, acompanhei vários alunos ao longo dos anos.” O docente da escola B respondeu que “Sim” o docente da escola A respondeu que “Sim, acompanhei um aluno com dislexia durante quatro anos, foi muito difícil trabalhar com este aluno e obter resultados positivos ainda pior.” O docente da escola D respondeu que “Sim, um aluno com Dislexia.” O docente da escola E respondeu que “Sim, um aluno com Descalculia.”

2.3 Dados sobre a Referenciação/Identificação

Às perguntas *Conseguiu identificar/referenciar esse aluno? Se sim como? Que ajudas precisou?* o docente da escola C respondeu “Sim, segue-se o percurso, o contexto, relatórios, produções, participação, registos observáveis, avaliação formativa, ou seja, avalia-se o aluno no seu dia-a-dia. Para além disso, pede-se aos parceiros da escola os “guiões de observação de competências”, conta-se com a ajuda da psicóloga, pois não aprendemos sozinhos.” O docente da escola B respondeu que “Sim, após reunião após reunião com o Encarregado de Educação, contei com a ajuda da professora de Educação Especial e com a psicóloga. Contei ainda com apoio fora da escola das terapeutas.” O docente da escola A respondeu que “Sim, contei com a ajuda dos pais e do profissional de Educação especial. Foi difícil perceber eu sozinha que o aluno em questão teve, mas os pais eram conhecedores desta patologia e foram eles que me alertaram.” O docente da escola D respondeu que “O aluno esteve comigo os 4 anos, apesar da minha referenciação e da professora de Educação especial, o encarregado de educação não o achava, por isso só o podemos referenciar nos últimos anos. Contei unicamente com a minha ajuda e no último ano, porque insisti com a ajuda da professora de educação especial e com o encarregado de educação.” O docente da escola E respondeu que “Sim, tive contacto com o aluno durante 4 anos. Foi difícil no início, pois não sabia que ajudadas podia prestar ao aluno. Para a referenciação contei com a ajuda dos pais, professor de Educação Especial e com o psicólogo. A ajuda mais preciosa foi a dos pais, pois eram os que mais contactaram com o aluno e sabiam como ele reagia.”

2.4 Dados sobre as Estratégias dos docentes

À pergunta *Como adaptou o ensino a esse aluno?* o docente da escola C respondeu “Utiliza-se medidas remediativas, apoio especializado nas áreas que o aluno tem maior dificuldade. O trabalho em equipa é fundamental para se saber como o aluno evolui. É importante frisar que a avaliação por si só não é importante, também tem que se avaliar tudo o que está à sua volta.” O docente da escola B respondeu que “Utilizei estratégias diferenciadas, apoio individualizado, material concreto e tabelas de reforço”. O docente da escola A respondeu que “Comecei por gravar as aulas, com o objetivo de depois perceber certos comportamentos do aluno, optei pela exploração do mundo imaginário do

aluno, começando pela imagem das letras e usava gravuras que associasse ao que eu pretendia e comecei a interagir mais com o aluno para perceber se o aluno em questão entendia o que era pretendido.” O docente da escola D respondeu que “Com esse aluno, a nível de comportamento era terrível sujava-se muito e estava constantemente a pedir para ir à casa de banho. Então tive que contar com a ajuda da professora de ensino especial que acalmava o aluno na sala de aula, com os pais para melhorar o comportamento a nível das saídas da sala de aula. O meu papel era adequar o discurso e o ensino, usava um reforço positivo constante, um material mais didático e adequado para este aluno. Planificava tudo antes da aula e optei por integrar o aluno num grupo mais pequeno e depois tinha o grande grupo.” O docente da escola E respondeu que “Com esse aluno, o que mais realizei foi a ajuda personalizada e apoio individual. Este aluno precisava de atenção a nível emocional, por isso contei com a ajuda do psicólogo da escola. Realizei pequenos grupos para a realização de trabalhos escolar.”

2.5 Dados sobre práticas da educação inclusiva

À pergunta *Acha importante o trabalho em parceria com a Educação Especial?* o docente da escola C respondeu “Claro que sim, uma escola inclusiva tem que trabalhar com todos, quer seja os alunos e as equipas multidisciplinar.” O docente da escola B respondeu que “Sim, não é possível trabalhar sem articulação.” O docente da escola A respondeu “Claro que sim, porque são estes profissionais que nos ajudam quando nós não sabemos como lidar com os alunos.” O Docente da escola D respondeu que “Sim, mas na minha opinião os professores de educação especial cada vez mais estão centrados no seu trabalho, no seu núcleo e nas poucas horas que passam com os alunos fora da sala de aula. Com a nova legislação este tipo de professores vão diminuir o seu tempo com os alunos e o professor de ensino regular vai debater-se com mais trabalho e menos tempo para os alunos.” O docente da escola E respondeu que “Sim, porque mais uma vez a nível de educação especial não temos nenhuma formação, por isso este trabalho em parceria é muito essencial pois ajuda-nos.”

À pergunta *Considera benéfico ter um aluno com DAE nas turmas regulares?* o docente da escola c respondeu “Nos dias em que estamos hoje,

essa pergunta não faz sentido, pois a nova lei obriga a que isso aconteça. Mas na minha opinião pessoal é sempre importante ter qualquer aluno dentro de uma turma.” O docente da escola B respondeu que “Sim tanto para ele como para os restantes alunos devido à inclusão.” O docente da escola A respondeu que “Sim, na minha opinião acho que sim desde que seja benéfico para o aluno.” O docente da escola D respondeu “Depende do aluno, se se conseguir dar aquilo que o aluno precisa sim, senão só estamos a prejudicar o aluno.” O docente da escola E respondeu que “Na minha opinião, é sempre benéfico ter a maior diversidade de alunos numa turma, pois é benéfico para todos.”

À pergunta *Na sua opinião que vantagens traz a integração de um aluno com DAE para os restantes alunos e professores?* o docente da escola C respondeu “Na minha opinião, todos os alunos têm direito, independentemente da opinião dos outros. Temos que proporcionar aos alunos com dificuldades um bom ambiente na sala de aula e uma interajuda, não fechá-los numa sala. A escola é para todos com todos lá dentro. Os profissionais é que se têm que organizar e arranjar estratégias para que isto aconteça. Para além disso, existe um princípio de equidade, onde todos cooperam com a diversidade ficando todos mais ricos.” O docente da escola B respondeu que “Trás vantagens desde que a escola as possa dar, nomeadamente apoios, integração e inclusão.” O docente da escola A respondeu “Na minha opinião, traz uma maior diversidade, compreensão e aceitação por parte dos alunos. Para os professores traz um alargamento das suas capacidades e um grande desafio.” O docente da escola D respondeu que “Sinceramente, mais uma vez depende do aluno, não queremos que este aluno se sinta diferente dos restantes...para os alunos podem ver que existe pessoas diferentes delas e existir uma entre ajuda...nos professores, na minha opinião será o verdadeiro desafio tanto perante o método de ensino como a nível pessoal.” O docente da escola E respondeu que “Na minha opinião, trás sempre vantagem para os alunos e professores. Para os alunos, estes aprendem na mesma com ou sem alunos diferentes, mas aprendem a nível emocional as diferenças que existem entre uns e outros, que basicamente somos todos diferentes. Para os professores é sempre um desafio a nível profissional, pois requer um planeamento diário.”

E à pergunta *Acha que existe um envolvimento destes alunos nas escolas?* o docente da escola C respondeu “Sim, nesta escola sim. Temos uma equipa multidisciplinar, onde nos apoiamos mutuamente para que a inclusão aconteça. Para além disso, estar incluído depende do menino, da turma, da escola, da dinâmica entre professor-aluno. Todos os indivíduos em algum momento da sua vida sentem-se excluídos por isso é normal isto acontecer com estes alunos.” O docente da escola B respondeu que “Pela experiência que tenho sim pois os professores têm essa preocupação cada vez mais.” O docente da escola A respondeu que “Sim, na minha opinião no tempo em que estamos já existe realmente inclusão nas escolas. O docente da escola D respondeu que “Não, ainda estamos muito longe disso acontecer. E com a nova legislação, na minha opinião ainda vai piorar tudo, pois o que se propõem a fazer, não vai acontecer, ou vai fazer com que esta dita inclusão ande para trás. Pois o professor não é imenso e necessitámos de um docente de Educação Especial a tempo inteiro na sala de aula, precisamos que este não se coloque à parte e que só dê estratégias em vez de estar na sala de aula. Com estes profissionais não existe inclusão, pois ainda estamos na fase do ensino indireto.” O docente da escola E respondeu que “Não, uma verdadeira inclusão nunca acontecerá devido ao facto de a mentalidade da sociedade estar ainda a mudar aos poucos. A nível das escolas, mesmo com esta nova lei, vai ser um pouco difícil esta mudança acontecer por completo. Mas acredito que com o passar dos anos, uma verdadeira inclusão aconteça.”

3. Tratamento dos dados dos inquéritos

3.1 Informações sobre os docentes inquiridos

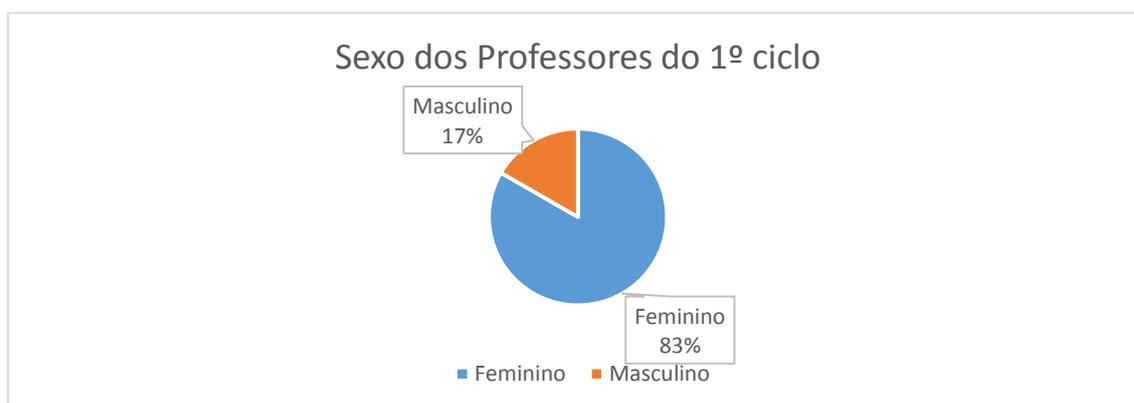


Gráfico 1-Sexo dos docentes

A idade dos docentes inquiridos varia entre os 32 e os 60 anos.

A maioria dos entrevistados era do sexo feminino (83%), embora exista uma baixa percentagem de docentes do sexo masculino (17%).

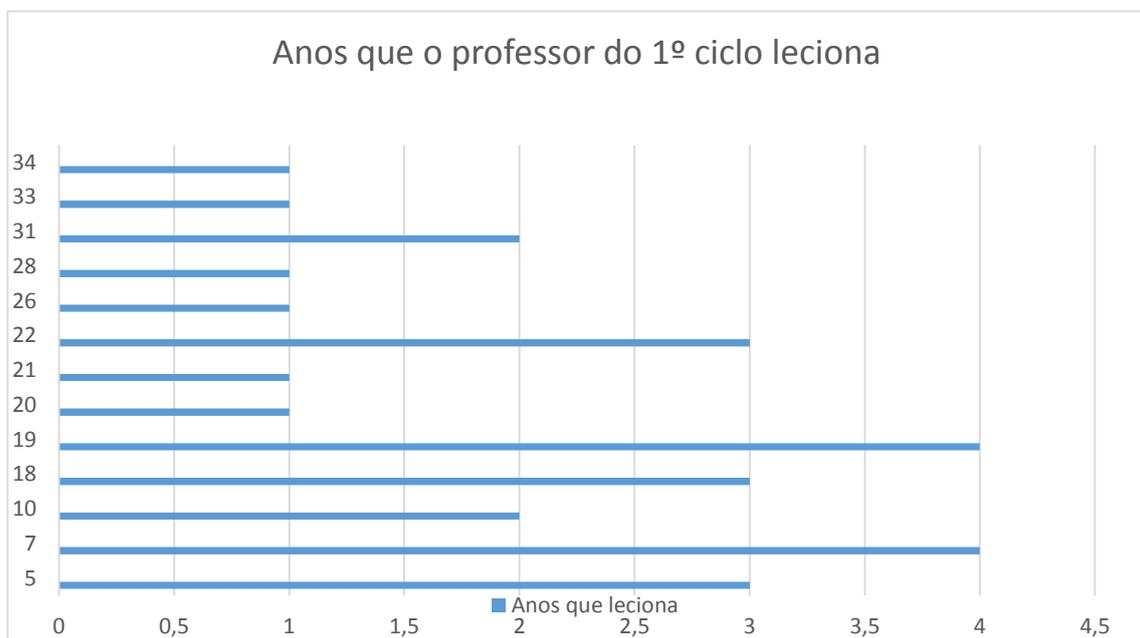


Gráfico 2-Anos que o professor do 1º ciclo leciona

O tempo de serviço varia muito. Sendo que o tempo maior é de 7 e 19 anos.

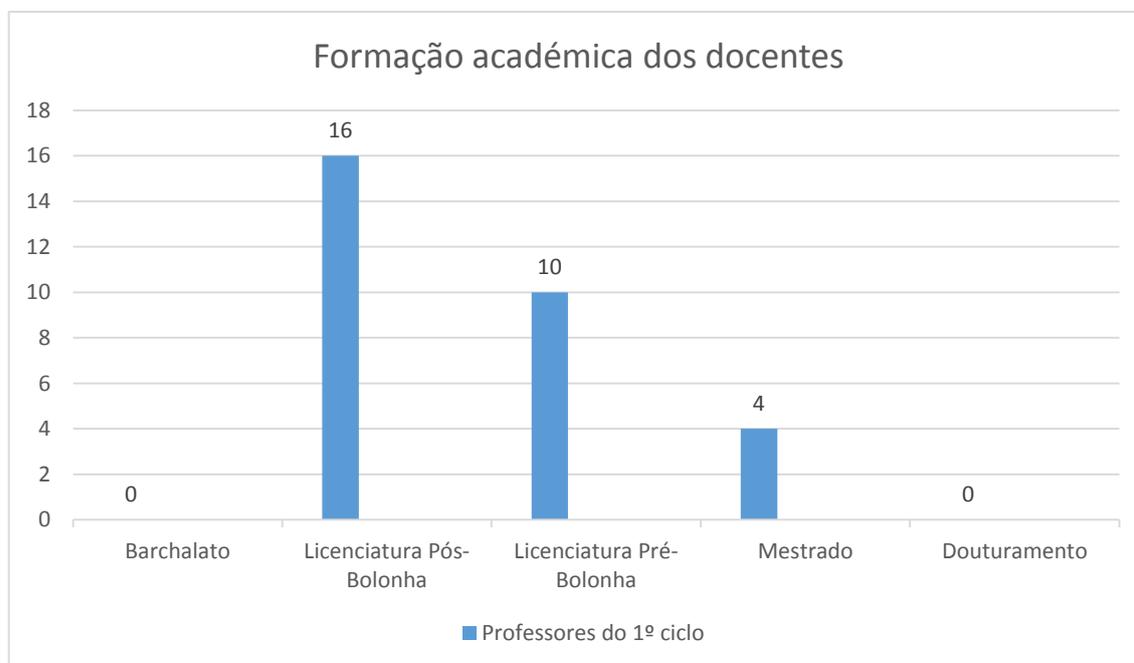


Gráfico 3-Formação académica dos docentes

A formação dos docentes (gráfico 3) nota-se que a maioria possui a Licenciatura Pós-Bolonha (16 inquiridos) e a licenciatura Pré Bolonha (10 inquiridos). Apresentam uma percentagem mais reduzida os docentes que possuem o doutoramento.

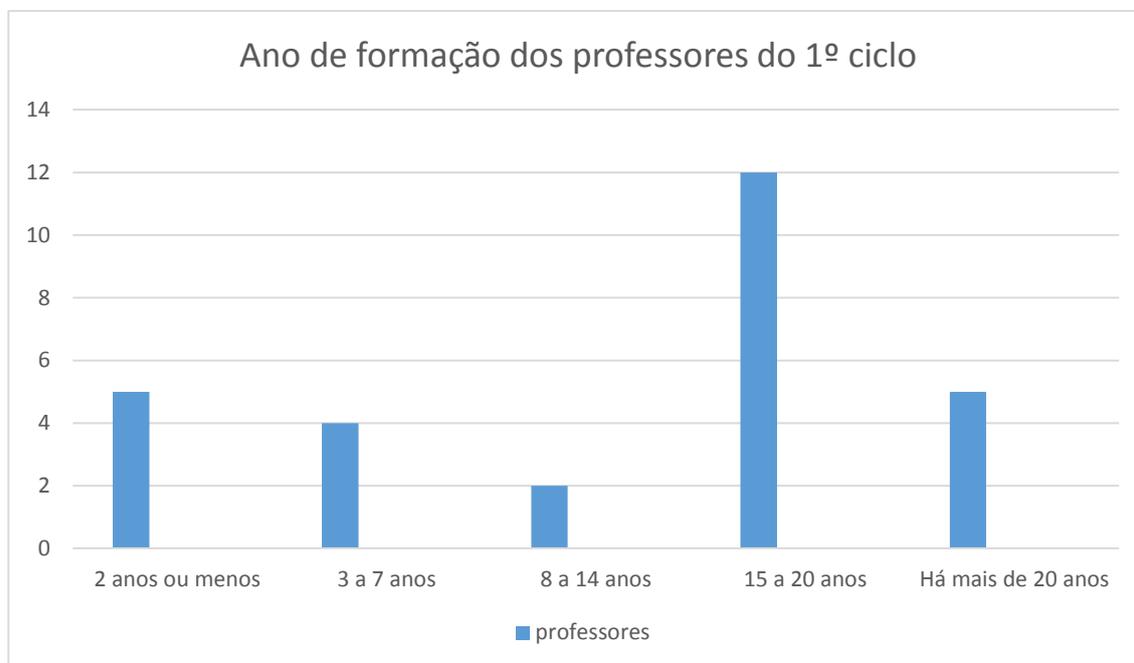


Gráfico 4-Anos que o docente leciona

A maioria dos docentes respondeu que equivaliam entre 15 a 20 anos, o que vai ao encontro ao gráfico anterior

3.2 Informação dos inquiridos sobre a formação sobre Necessidades Educativas

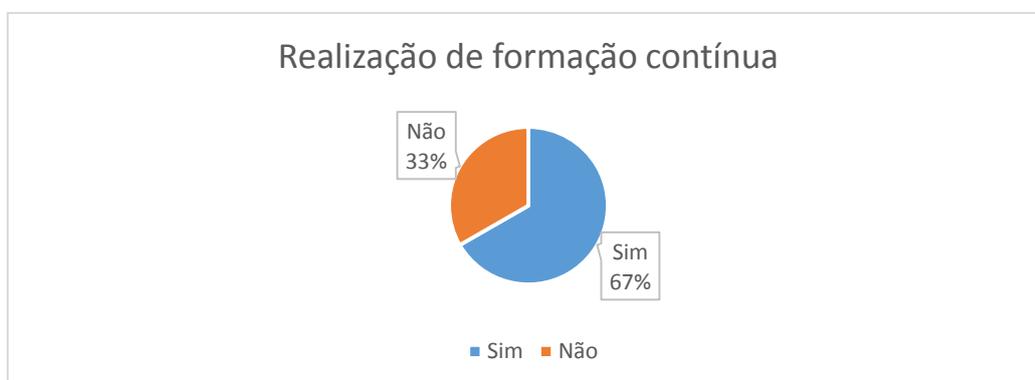


Gráfico 5-Formação continua

67% dos inquiridos referem que é muito importante e que já realizaram formações de sensibilização. Os docentes que responderam que não realizaram nenhuma formação, 33%, refere que acha importante mas que não teve oportunidade de realizar as formações.

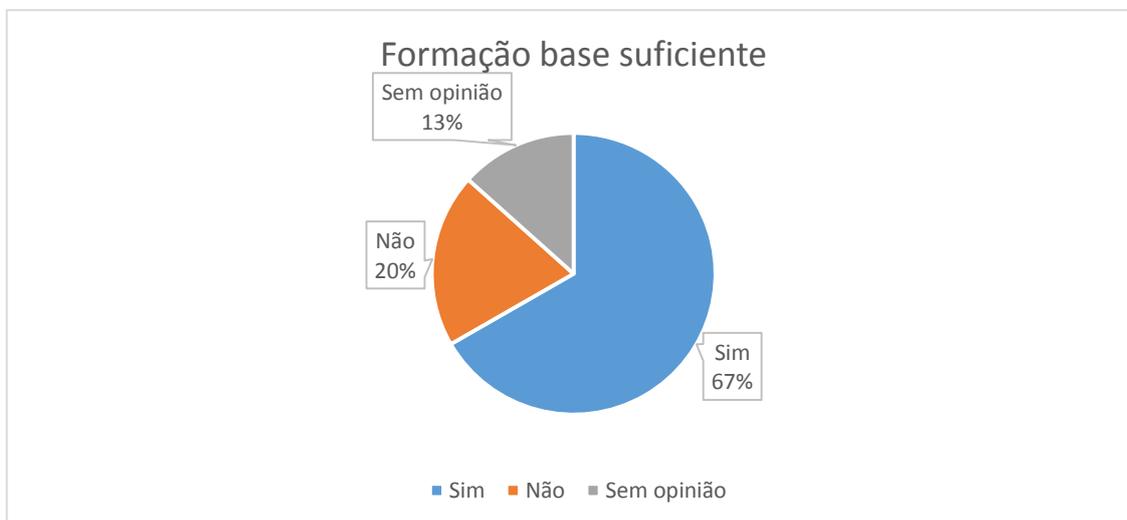


Gráfico 6-Formação base suficiente

A formação base para 67% dos inquiridos não é suficiente. A resposta foi positiva para 20% dos inquiridos. Ainda assim, 13% dos inquiridos responderam que não têm opinião sobre o referente assunto.

Relativamente à pergunta de *porquê a formação base não é suficiente para a interação com estes alunos* os inquiridos da escola A referiram que “é difícil compreender e trabalha com estes alunos, só com o conhecimento da formação base” e um outro docente desta escola refere que a formação base é suficiente e justifica que é “porque com os anos de prática consegui trabalhar com estes alunos”. Os inquiridos da escola B referem que “depende da instituição onde a formação base ocorreu” e um outro diz que “é insuficiente e não é prática”. Os inquiridos da escola C acrescentam que “muitos dos casos que nos passam pelas mãos são muitos específicos e os professores com a formação inicial não têm bases para detetar ou especificar os casos”, um outro docente refere que “uma equipa multidisciplinar é mais eficaz”, por último refere que “é sempre necessário aprimorar o adequar de estratégias à pessoa do aluno e ao seu perfil”. Os inquiridos da escola D referem que é “muito superficial”, e acrescenta que “a minha formação base, não complementa o conhecimento a nível das DAE”. Um outro profissional refere que na sua formação base teve

“poucas cadeiras sobre educação especial e inclusiva”. Por último os inquiridos da escola E referem que “a formação base é insuficiente para atuar nesta área” e que “seria necessário que a formação base abordasse temas da educação especial, nomeadamente estratégias para depois existir o trabalho em equipa”.

3.3 Informação dos inquiridos sobre o contacto com alunos com DAE

No que se refere às DAE pretende-se saber se os professores conhecem e de seguida encontram nas suas turmas alunos com esta dificuldade.

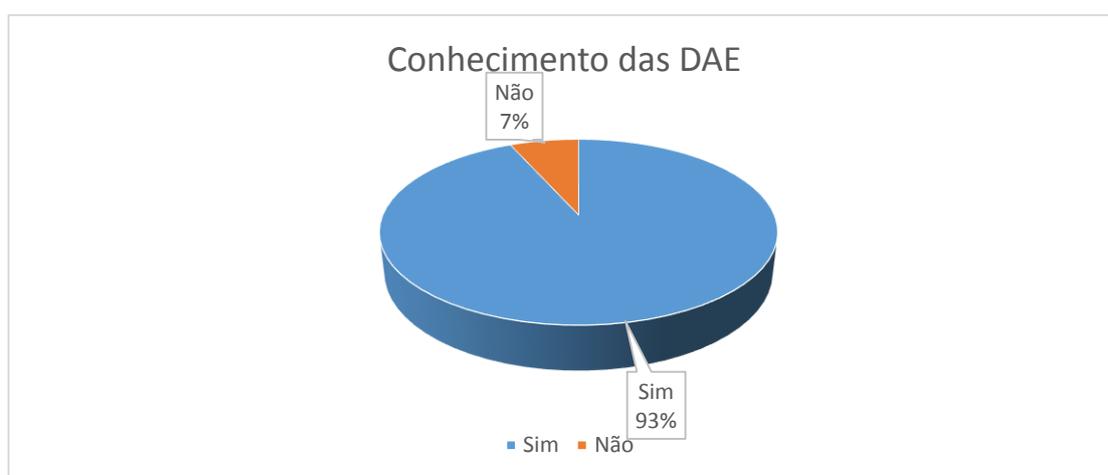


Gráfico 7 Conhecimento das DAE

No gráfico abaixo só 7% dos inquiridos não têm conhecimento sobre as DAE e 93% têm conhecimento sobre esta patologia.

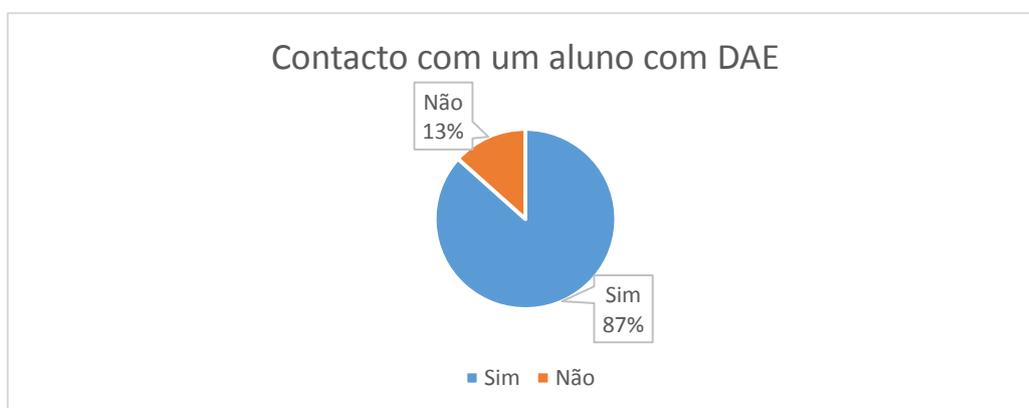


Gráfico 8-Contacto com um aluno com DAE

Os docentes inquiridos responderam positivamente ao contacto de um aluno com DAE na sala de aula foram 87% e negativamente a 13%.

3.4 Informação dos inquiridos sobre a referenciação/identificação

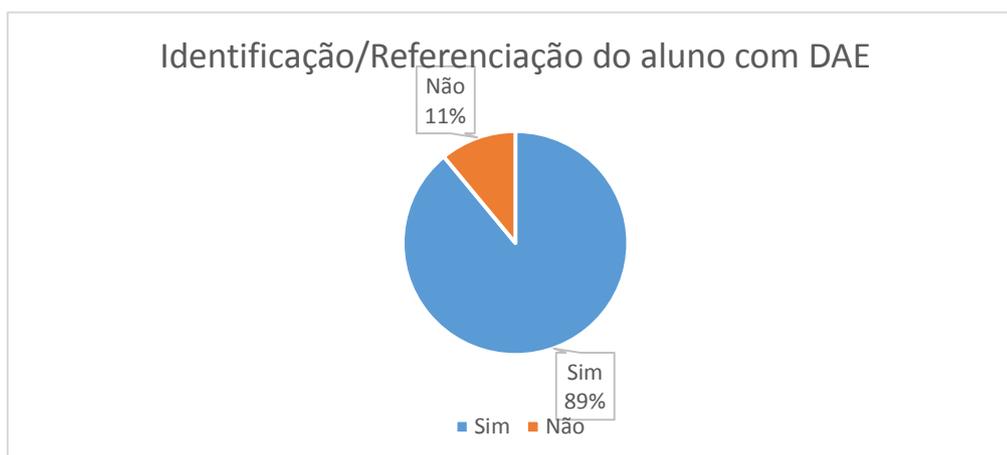


Gráfico 9-Identificação/referenciação do aluno com DAE

Os professores do 1º ciclo responderam afirmativamente a esta questão corresponde a 89% e negativa a 11%.

Relativamente à pergunta *como realizou essa referenciação*, os inquiridos da escola A responderam que um aluno “já vinha referenciado de uma outra escola”. Outra resposta foi “através da avaliação ao aluno em questão, tanto a nível escolar como a nível pessoal”, por último um professor refere que foi “em conjunto com a equipa multidisciplinar”. Os inquiridos da escola B referem que “após detetar alguma problemática, reúno com o Encarregado de Educação, solicito eventualmente o parecer médico que acompanha a criança e num primeiro momento solicito a ajuda do psicólogo do agrupamento”, refere um outro docente que realiza “pesquisa e observação” e outros dois profissionais acrescentam que “elaborei o protocolo de elegibilidade”. Os inquiridos da escola C referem que foi através da “avaliação técnico pedagógica, diagnose dos professores, aplicação de testes padronizados de despiste e observação direta do aluno”, um outro docente acrescenta que foi “através da observação e do trabalho desenvolvido com os alunos e ainda da aplicação de testes de despiste”. Um outro professor acrescenta que foi através da observação direta em diferentes contextos, produções do aluno, aplicação de grelhas específicas”.

Acrescenta-se ainda que foi “através de atividades demonstradas pelo aluno” e por último foi “através da avaliação formativa e trimestral, avaliação dos serviços de psicologia, relatórios médicos solicitados...” A escola D refere que “os alunos já estavam identificados e referenciados anteriormente. Estavam no seu processo individual relatórios médicos desses alunos”, um outro profissional acrescenta que foi através de “comportamentos, posturas dos alunos. Várias leituras académicas/científicas sobre o tema e a minha própria experiência profissional”. Um professor refere que foi “só com a ajuda do professor de Educação Especial, psicólogo ou professora que já tinha contactado com o aluno”. Por último a escola E refere que foi “através de relatórios médicos e da ajuda do docente de Educação especial”, um outro refere que “já vinha referenciado de uma outra escola”. Um outro docente refere que foi “através do professor de educação especial”, um outro profissional refere que foi “através da equipa multidisciplinar”. Por fim, dois outros professores de 1ºciclo referem que foi “com a ajuda dos pais” e “em conjunto com os pais e professor de educação especial”

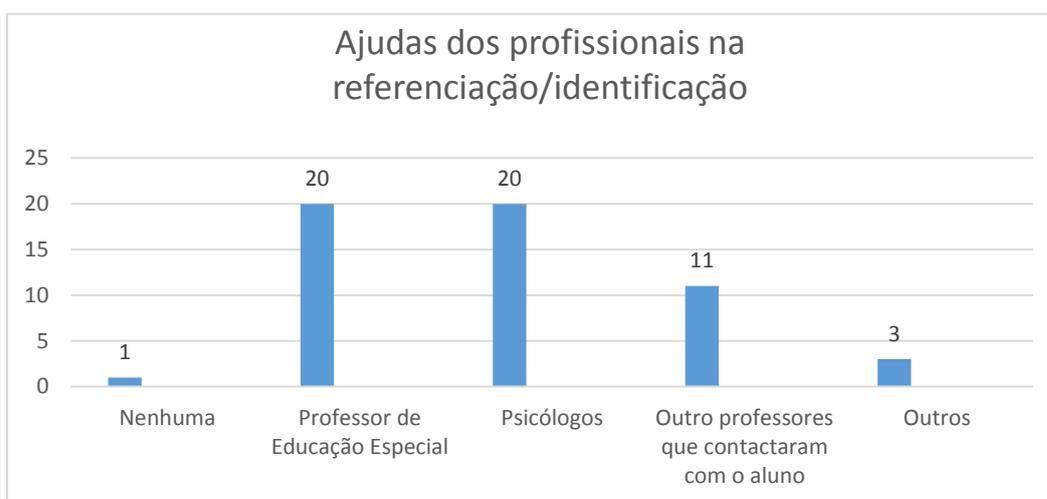


Gráfico 10-Ajudas dos profissionais na referência/identificação

As ajudas que os professores mais contaram foram o professor de Educação Especial (20), os psicólogos (20) e outros professores que contactaram com o aluno (11). Contaram ainda com outros profissionais (3) e existiu um inquirido que referiu que não necessitou de nenhuma ajuda (1).

3.5 Informação dos inquiridos sobre as estratégias dos docentes



Gráfico 11-Utilização de estratégias inclusivas

Todos os inquiridos responderam afirmativamente à questão da utilização de estratégias inclusivas na sala de aula, correspondendo então a 100%.

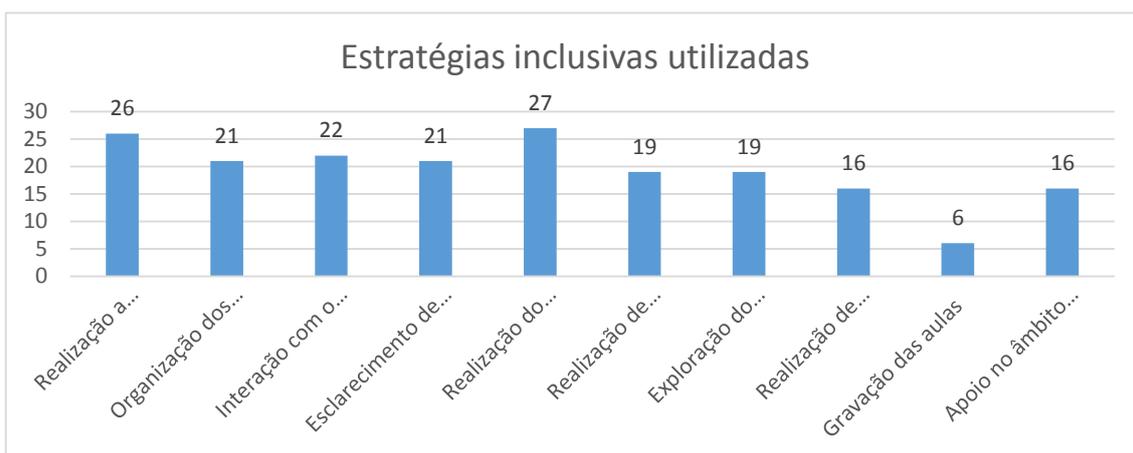


Gráfico 12-Estratégias inclusivas

Os docentes responderam que as estratégias mais utilizadas foram: (27) a realização do reforço positivo e a (26) realização a leitura de todos os enunciados escritos e a verificação da sua compreensão, a (22) interação com

o aluno de modo a perceber se o aluno está a compreender o assunto abordado. Seguindo-se da (21) organização dos alunos da sala em grupos/pares, (21) do esclarecimento de todas as dúvidas; da (19) realização de sínteses dos conteúdos programados, e da (19) exploração do mundo imaginário Sendo que as menos utilizadas foram: a (16) realização de uma abordagem multissensorial, o (16) apoio no âmbito das disciplinas em que o aluno está a ter um aproveitamento insuficiente e por fim a (6) gravação das aulas.

3.6 Informação dos inquiridos sobre as práticas da educação inclusiva

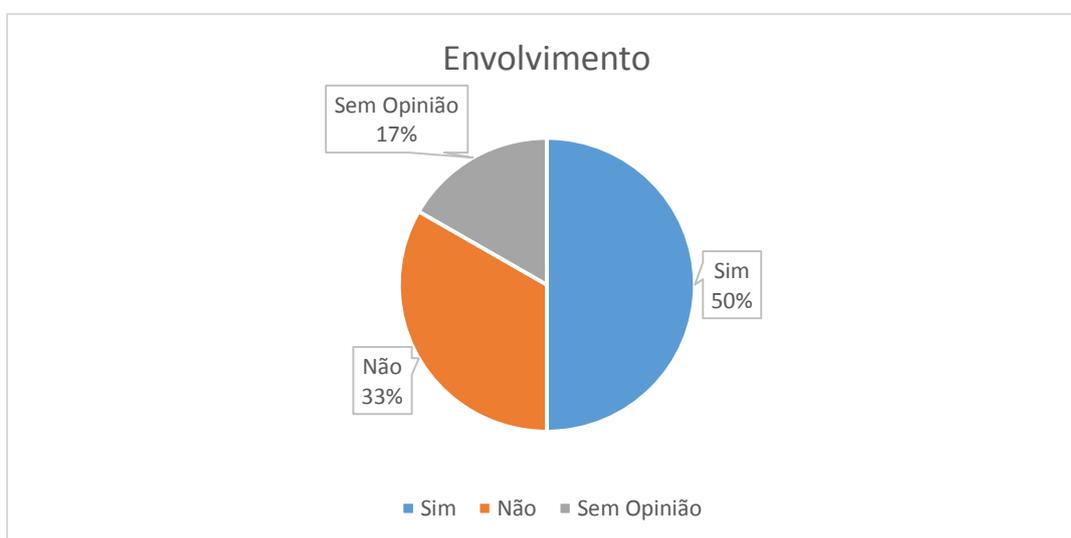


Gráfico 13-Envolvimento

Os docentes responderam que não existe envolvimento nas escolas foram 33%, outros 17% mostraram-se sem opinião e metade da amostra respondeu afirmativamente 50%.

Considerações finais

Esta investigação partiu da seguinte pergunta “Os professores estão preparados para intervir com alunos do 1º ciclo com DAE?” pretendeu-se assim, ter como objetivo verificar se os professores do 1º ciclo estão qualificados para referenciar e intervir com alunos com DAE. Para uma melhor orientação foram definidos vários objetivos específicos no intuito de perceber se os professores do 1º ciclo identificam os alunos com DAE, se realizam a referenciação de alunos com DAE, se conhecem estratégias inclusivas a utilizar dentro da sala de aula, com os alunos com DAE e quais as estratégias inclusivas utilizadas por eles dentro da sala de aula.

Estes dados são primordiais numa investigação pois, segundo Moltó (2002) é desejável que a definição do problema seja o mais específica possível contendo os aspetos essenciais do estudo, por outras palavras, deve-se “fazer referência ao que se estuda (objeto de investigação), com quem se vai levar a cabo a investigação (sujeitos) ...”

Fez-se a revisão da literatura para conhecer o “*estado da arte*” neste campo nomeadamente na área das Dificuldades de Aprendizagem Específicas, e constatou-se que Correia (2005) define esta patologia “...*à forma como um individuo processa a informação, a recebe, a integra, a retém e a exprime-, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações...que esta se pode manifestar nas “...áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos.”* Salienta ainda que estas dificuldades não resultam de “...*de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, ainda, alternar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente*”

Definiu-se que a metodologia a ser utilizada seria a mista, uma vez que se optou tanto pela metodologia qualitativa como quantitativa. Na metodologia quantitativa realizou-se 30 inquéritos aos professores do 1º ciclo em cinco

escolas do norte de Portugal. Já na metodologia qualitativa realizou-se cinco entrevistas nos mesmos estabelecimentos escolares.

Como foi já referido o estudo dirigiu-se aos professores do 1º ciclo com o objetivo de perceber se estes “identificam e referenciam os alunos com DAE” e, face aos dados obtidos, 89% dos inquiridos conseguiram realizar esta identificação/referenciação tendo apenas 11% dado resposta negativa. Esta percentagem deve-se ao facto de estes profissionais não terem conhecimentos básicos sobre esta problemática. Efetivamente, segundo Morgado (2003) a falta de formação especializada por parte de muitos professores de apoio educativo *“coloca obstáculos à eficaz colaboração com os seus colegas de ensino regular, pois a fragilidade das suas competências profissionais provocará insegurança e, simultaneamente, desenvolverá nos professores de ensino regular uma atitude de reserva e de baixa expectativa”* (p.82, 83).

Por outro lado, obtivemos dados que nos permitem concluir que 100% da amostra “conhece as DAE” e que apenas 3 casos, em específico, já contactaram com 3 alunos (2 com dislexia e 1 com discalculia), o que nos permite perceber mais uma vez que esta perceção é realizada através das formações específicas na área e não através da formação de base.

Com o evoluir dos tempos, cada vez se ouve falar mais de inclusão, de estratégias inclusivas, mas o que se quer realmente nos estabelecimentos escolares, o que se pretende mesmo com o novo Decreto-lei, é que haja um ensino baseado na prática de estratégias que respeitem a diferença e que contribuam para o sucesso escolar de todos os alunos. Assim, no que toca ao objetivo específico “ Perceber se os professores conhecem estratégias inclusivas dentro da sala de aula com alunos com DAE”, nota-se que a resposta dos inquiridos foi 100% afirmativa; este facto em nosso entender deve-se a ter de existir uma “parceria” entre professor regular e professor de Educação Especial. Através das pequenas ações de formação que estes docentes vão realizando nas escolas, os docentes do regular, durante anos de experiência, vão naturalmente somando conhecimentos nesta área. Quando são postas em prática as estratégias inclusivas na sala de aula, não se olha para o aluno de

forma isolada, mas, importa acima de tudo criar um ambiente agradável e com emoções positivas, de forma que todo o grupo efetue aprendizagens.

Pretendeu-se ainda verificar “quais as estratégias inclusivas” utilizadas por estes profissionais, no qual se concluiu que se utiliza a realização do reforço positivo, a realização a leitura de todos os enunciados escritos e a verificação da sua compreensão, a interação com o aluno de modo a perceber se o aluno está a compreender o assunto abordado, seguindo-se a organização dos alunos da sala em grupos/pares e o esclarecimento de todas as dúvidas. Estas estratégias foram as mais votadas por serem as mais conhecidas e por serem as que um profissional na área de Educação Especial mais realça, por surgirem efeitos positivos mais rápidos.

Assim, constata-se o que, segundo a autora Margarida Almeida (2005) refere, que a proposta educacional atual indica que o professor já não é só mais um “*transmissor do conhecimento*”, mas sim “*um construtor*”, onde o seu planeamento deverá respeitar e adequar a individualidade dos seus alunos, modificando algumas atividades e estratégias de ensino. Para isso precisa de apoio, tempo destinado a isto, capacitação, desejo de mudança, acima de tudo dentro de uma dimensão ética: “*olhar o outro ser humano como fazendo parte da mesma espécie humana, procurando o seu bem-estar.*”

Quanto ao objetivo geral “Verificar se os professores do 1º ciclo estão qualificados para referenciar e intervir com alunos com DAE”, foi realçado pelos próprios professores inquiridos que não têm bases para atuar com este tipo de problemática, tendo a maioria dos docentes referido “a minha formação de base não é suficiente para intervir com estes alunos”. Realça-se ainda que, para colmatar este problema, a maioria realizou pequenas ações de formação ou trabalham em parceria e pedem ajuda a professores de educação Especial.

Assim, conclui-se que os professores do 1º ciclo sentem que não estão preparados para intervir com alunos com DAE porque consideram que a formação base não é suficiente.

Razão de vulto para que se comece a reformular os conteúdos programáticos das formações de base destes profissionais.

Termina-se acrescentando:

“O que aconteceu no passado influencia o que estamos a fazer na atualidade, e que ambas estas realidades influenciam o que se fará no futuro”. Vallés, (2014:153)

BIBLIOGRAFIA

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista Em Educação- um guia prático e crítico*. V.N.G: Fundação Manuel Leão.

Ainscow, M., & César, M. (2000). *Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda*. *European Journal of Psychology of Education*.

American Psychiatric Associan (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais: DSM-5*. Lisboa: Climepsi Editores.

Almeida, M. d. (2005). *Caminhos para a inclusão humana valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo*. Edições ASA.

Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão das escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Baptista, C. M., & Costa, J. A. (1999). *O desenvolvimento vocacional numa perspectiva de integração curricular*. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Orgs.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.

Batman, B. (1965). *An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders*. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning Disorders*. Seattle: Special Child Publications.

Bogdan, R. e Biklen, S (1986). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C.P. (2009). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma Abordagem Temática e Metodológica a Publicações Científicas*. Braga: Série monografias em Educação, CIED-IEP-Universidade do Minho

Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: APPORT.

Correia, L. M. (2005a). Educação especial e necessidades educativas especiais: Ao encontro de uma plataforma comum. Relatório apresentado ao Secretário de Estado da Educação. Lisboa: Ministério da Educação.

Correia, L. M. (2005b). Dificuldades de aprendizagem: Factos e estatísticas. [online]. Disponível em: <http://www.portoeditora.pt>.

Cruz, V. (2009). Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Lisboa e Porto: Lidel - Edições Técnicas, Lda.

Domingues, M. (2005). Sementes de Inclusão – Um Estudo de Caso. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Faculdade de Motricidade Humana.

Federal Register Volume 62, Issue 204 (October 22, 1997)

Fonseca, V. (1993). Dificuldades de aprendizagem (DA): Análise contextual e novos desafios. *Jornal de Psicologia*, 11.

Fonseca, V. (1984). Uma introdução às dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Editorial Notícias

Fortin, M. (2009). O Processo de Investigação: Da conceção à realização. (5ª Ed.). (N. Salgueiro, Trad.). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas

Hammill, D.D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 26.

Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2).

Kerlinger, F. N. The influence of research on educational practice. *Educational Researcher*, 1999.

Kirk, S. A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.

Kirk, S. A.; Chalfant, J. (1987). *Academic and Developmental Learning Disabilities*. Denver: Love Publishing Company

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget

Ludke, M. & Taylor, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. EPU.

Martín, M.A.C. (1984). Dificultades globales de aprendizaje. In Santiago Molina García (Ed.), Bases psicopedagógicas de la educación especial. Madrid: Marfil.

Mastropieri, M, Scruggs, T., Graetz, J., Fontana, J., Cole, V., & Gersen, A. (2005). Mnemonic strategies: what are they? How can I use them? And how effective are they? Insights on Learning Disabilities 2

Mercer, C. D. (1994). Learning Disabilities. In N.G. Haring, L. McComick e T.G. Haring (eds.). Exceptional Children and Youth- Na Introduction to Special Education. New Jersey: Prentice-Hal

Mesquita, M. H. Rodrigues, D. (1994). Estrutura e Conteúdos da Formação de Professores em Necessidades Educativas Especiais. Revista Portuguesa de Educação, 3 (7)

Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva Contextos Sociais*. Artmed.

Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva – Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. Correia (Org.), Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo. Porto: Porto Editora

National Joint Committee for Learning Disabilities. (1994). Collective Perspectives on Issues Affecting Learning Disabilities: Position Papers and Statements. Austin, TX: PRO-ED.

Pardal, L.A. e Correia, E. (1995) - Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal.

Patton, M. (2005). Qualitative Evolution and Research Methods. Newbury

Pereira L. (1998) Evolução da História da Educação Especial.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais (5ª Ed.). Lisboa: Gradiva

Rebelo, J. A. S. (1993). Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico. Rio Tinto: Edições Asa.

Ritzen, P. D.; Melekian, B. (1973). *Perturbações do comportamento da criança*. RJ: Nova Fronteira.

Rodrigues, D. (1994). *Perspetivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto:Porto Editora

Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget.

Rourke, B., 1989. *Nonverbal Learning Disabilities: The Syndrome and the model*. New York: Guilford Press.

Scruggs, T. & Mastropieri, M. (2007). *Teachers Perceptions of Mainstream/Inclusion 1958-1995: A Research Synthesis*. *Exceptional Children*

Smith, T. E. C.; Dowdy, C. A.; Polloway, E. A. e Blalock, G. E. (1997). *Children and Adults with Learning Disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: McGraw-Hill.

Swanson, H.L. (1991). Individual and age-related differences in children's working memory. *Memory & Cognition*

Teles, P. (2009). Dislexia: Como identificar? Como intervir?. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20. Lisboa: Associação Portuguesa dos Médicos de Clínica Geral.

U.S. Office of Education. (1968). *First Annual Report of the National Advisory Committee on Handicapped Children*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

Vidal, D. *Escola nova e processo educativo* (2007). In: Lopes, E. M.; Faria Filho, L. M.; Veiga, C. G. (orgs.) *500 anos de Educação no Brasil – 3ª ed.* Belo Horizonte: Autêntica.

Williams, J. P. (1991). Phonemic analysis and how it relates to reading. *Journal of Learning Disabilities*, 17.

Williams, P., Williams, M., Bertram, A., McCormack, A., Guray, C., & Brenton, R. (1993). Implementing a new integrated curriculum in Australia: the views of head teachers, physical education. *Physical Education Review*,

WEBGRAFIA

<http://www.dislex.co.pt/famosos-com-dislexia/itemlist/user/835-super-user.html?start=30> (acedido em 13-03-2019 pelas 18:30h)

<https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/> (acedido em 15-11-2018 pelas 15:40h)