

# É TOBIAS E NÃO TODIAS...CERTO?!

Representações de vários atores sobre a  
Dislexia - Dificuldades de Aprendizagem Específicas

---

**Ana Filipa Miranda Oliveira da Costa**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação da  
Docência em Pré-escolar e 1º. Ciclo do Ensino Básico

Março 2016

*Versão Definitiva*

---



**Instituto Superior de Educação e Ciências**



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola Superior de Educação e Ciências

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação da Docência em Pré-escolar e 1º. Ciclo do Ensino Básico

### **É TOBIAS E NÃO TODIAS...CERTO?**

Representações de vários atores sobre a Dislexia - Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Autora: **Ana Flipa Miranda Oliveira da Costa**

Orientador (a): **Professora Doutora Ana Patrícia Almeida**

Março de 2016



“Não há, não,  
duas folhas iguais em toda a criação.  
Ou nervura a menos, ou célula a mais,  
não há, de certeza, duas folhas iguais.”

António Gedeão



## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar terei, inevitavelmente, de começar pelo “princípio de tudo”, agradecendo aos meus amados pais e avós tudo quanto fizeram e continuarão sempre a fazer por mim!

Agradeço também ao meu melhor amigo e companheiro, que sempre se demonstrou disponível, nos momentos mais controversos, ao longo destes cinco anos de estudos e à minha adorável irmã, por toda a ajuda prestada.

Por último, e não menos importante, agradeço à minha professora orientadora, por todo o apoio e objetividade com que me orientou no decorrer de todo o trabalho investigativo.



## Resumo

A Dislexia consiste, de acordo com alguns autores (Correia, 2005; 2008; Cruz, 2009; Teles 2004; 2012; 2014) numa das Dificuldades de Aprendizagem Específicas, que terá na base causas genéticas e alterações neurobiológicas, dificultando o desenvolvimento global da criança/jovem ao nível do contexto educativo. Estas dificuldades fazem-se sentir em diversas áreas curriculares de aprendizagem, criando obstáculos, principalmente, na descodificação da mestria para o código escrito e literário (limitações ao nível dos processos de descodificação fonológica e lexical).

Partindo deste pressuposto, o presente estudo visava compreender e identificar as representações de vários atores sobre a Dislexia, bem como as estratégias educativas utilizadas com crianças disléxicas no âmbito do ensino regular. Com o intuito de dar resposta a este objetivo geral desenvolveu-se inicialmente uma revisão da literatura, que permitiu a construção do quadro teórico e a definição das seguintes questões de pesquisa: Que tipo de dificuldades manifestam as crianças com Dislexia ao longo do seu percurso escolar?; Que tipos de estratégias são utilizadas pelos professores do ensino regular e do ensino especial que trabalham com crianças disléxicas para fazerem face as diferentes dificuldades apresentadas?; Quais as dificuldades manifestadas pelos Encarregados de Educação no apoio e acompanhamento da criança com Dislexia? e por último, qual o papel dos Encarregados de Educação ao longo do crescimento e desenvolvimento da criança Disléxica?. Por forma a dar resposta a estas mesmas questões de pesquisa, o estudo empírico baseou-se na recolha de dados através de entrevistas a professores do ensino regular e do ensino especial, com vista a conhecer as representações destes atores sobre a Dislexia e as estratégias de intervenção utilizadas na ação educativa com crianças disléxicas.

Da análise dos dados podemos ter como considerações finais, em primeiro lugar a existência de dificuldades, nomeadamente, dos docentes do ensino regular na intervenção pedagógica e educativa com crianças disléxicas; em segundo lugar, lacunas ao nível da formação inicial e contínua, no que respeita às Necessidades Educativas Especiais e à Dislexia, em particular; e em terceiro e último lugar é ainda de salientar o trabalho árduo a ser implementado nas escolas, para se fomentar uma cultura de inclusão.

**Palavras-chave:** Dificuldades de Aprendizagem Específicas; Dislexia; Linguagem/Comunicação; Inclusão.



## **Abstract**

According to some authors (Correia, 2005; 2008; Cruz, 2009; Teles 2004; 2012; 2014), dyslexia is closely related to Specific Learning Disabilities, whose causes can be both genetic and neurobiological alterations, hindering the overall development of the child / youth at the level of the educational context. These difficulties are felt in various curricular learning areas, thus creating obstacles, especially in mastering writing and literary decoding (limitations in terms of phonological and lexical decoding processes).

Assuming this prompt, this study aimed to understand and identify the representations of various actors on Dyslexia and educational strategies used with dyslexic children in the regular education. In order to address this overall objective, a literature review was initially developed, which supported the theoretical framework and the definition of the following research questions: Which type of difficulties do children with dyslexia show throughout their schooling?; Which strategies do teachers use to face different situations in regular and special education when working with dyslexic children?; Which difficulties do parents outline while supporting and monitoring the dyslexic child?, and finally, Which role do parents play while upbringing their dyslexic children?.

In order to address these same research issues, this empirical study was based on data collected using interviews both with regular and special education teachers, so that these actors' representations on Dyslexia and commonly used strategies can be suited for educational work with dyslexic children.

By analysing the data we have concluded that:

- There are difficulties both on pedagogical and educational levels, especially with regular education teachers working with dyslexic children;
- There are major training lack related to Special Educational Needs, particularly those in dyslexia matters;
- Hardworking strategies in schools in this area, to foster a culture of inclusion, are also highlighted in this study.

**Key words:** Specific Learning Disabilities; Dyslexia; Language / Communication; Inclusion.



## **Abreviaturas**

**DAE** - Dificuldades de Aprendizagem Específicas

**DEEB** - Divisões de Ensino Especial para o Ensino Básico

**DEES** - Divisões de Ensino Especial para o Ensino Secundário

**DSM – TR** - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

**EEE** - Equipas do Ensino Especial

**LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**PEI** - Plano de Estudo Individual/Plano Educativo de Intervenção



# Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Abstract.....	v
Abreviaturas.....	vii
Introdução.....	1
<b>Capítulo I – Enquadramento teórico.....</b>	<b>5</b>
1. Abordagem às Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE).....	7
1.1. O que se entende por Dificuldades de Aprendizagem Específicas .....	7
1.2. Características das Dificuldades de Aprendizagem Específicas.....	12
1.3. Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia.....	15
2. Linguagem/Comunicação e Leitura.....	16
2.1. Relação existente entre a Linguagem e a Comunicação/Leitura.....	16
2.2. A Aprendizagem e as Competências imprescindíveis para a apropriação do Processo de Leitura.....	17
3. Dislexia: Evolução do conceito, definições, causas e intervenção.....	19
3.1. Perspetiva Histórica da evolução do conceito de Dislexia.....	19
3.2. Definição de Dislexia.....	22
3.3. Tipos de Dislexia.....	24
3.4. Causas da Dislexia.....	25
3.5. Como funciona o cérebro dos Disléxicos durante a Leitura.....	27
3.6. Quais os sinais de alerta que os Educadores/Professores devem observar nas salas de atividades/aula?.....	28
3.6.1. Alguns dos sinais a observar na Primeira e Segunda Infância (0-6 anos).....	29
3.6.2. Alguns dos sinais a observar no 1º. ano do Ensino Básico.....	30

3.6.3. Alguns dos sinais a observar a partir do 2º. ano do Ensino Básico.....	30
a) Ao nível da leitura.....	30
b) Ao nível da linguagem.....	31
4. Avaliação.....	31
5. Inclusão.....	33
5.1. Quadro legal sobre a Inclusão em Portugal.....	35
5.2. O Papel da Família.....	37
5.3. O Papel dos Profissionais de Ensino.....	39
<b>Capítulo II – Metodologia .....</b>	<b>41</b>
1. Problemática.....	43
1.1. Problema, objetivos e questões de investigação.....	43
1.2. Paradigma Qualitativo.....	45
1.3. Instrumentos de recolha de dados .....	47
1.4. Caracterização dos Participantes .....	48
1.5. Tratamento e análise de dados.....	49
<b>Capítulo III - Resultados.....</b>	<b>53</b>
1. Resultados.....	55
2. Considerações Finais.....	77
Referências Bibliográficas.....	81
a) Manuais.....	84
b) Legislação.....	84
<b>Anexos.....</b>	<b>87</b>

## **Índice de Anexos**

<b>Anexo I:</b> Guião da Entrevista aos Docentes de Ensino Regular e de Ensino Especial.....	89
<b>Anexo II:</b> Transcrição da Entrevista “A1”.....	95
<b>Anexo III:</b> Transcrição da Entrevista “A2”.....	103
<b>Anexo IV:</b> Transcrição da Entrevista “A3”.....	109
<b>Anexo V:</b> Transcrição da Entrevista “A4”.....	119
<b>Anexo VI:</b> Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista “A1”.....	127
<b>Anexo VII:</b> Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista “A2”.....	139
<b>Anexo VIII:</b> Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista “A3”.....	149
<b>Anexo IX:</b> Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista “A4”.....	159

## Índice de Figuras

<b>Figura 1:</b> Representação das três áreas do Hemisfério esquerdo envolvidas no processo de leitura.....	27
---	----

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1:</b> Características/Classificação das DAE.....	13
<b>Quadro 2:</b> Blocos temáticos estabelecidos no Guião da Entrevista (categorias estabelecias <i>à priori</i> ).....	50
<b>Quadro 3:</b> Categorias e Subcategorias estabelecidas após a Análise de Conteúdo .....	55



## **Introdução**

A presente investigação insere-se no âmbito do curso de Mestrado de Qualificação para a Docência em Pré-escolar e 1º. Ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada II, tendo como principal temática a Dislexia.

Nas últimas décadas, quer no contexto do ensino (regular e especial), quer da sociedade em geral, o conceito e as problemáticas inerentes a esta Dificuldade de Aprendizagem Específica têm vindo a sofrer inúmeras alterações e modificações, que vão no sentido de dar respostas mais concretas e precisas às necessidades individuais e dos interesses de cada indivíduo, independentemente das contrariedades que apresentem (Correia, 1997; 1999; 2005; 2008).

De acordo com Cruz (2009) e Coelho (2014), a Educação Especial envolve não só as crianças e jovens, designados como deficientes, mas também todos aqueles que revelem e apresentem certas Dificuldades de Aprendizagem, como a Dislexia, a Disortografia e/ou a Discalculia, por colocarem em risco todo o seu desenvolvimento global. Estas Necessidades Educativas Especiais, umas mais ligeiras do que outras, persistem para sempre no indivíduo, pelo que devem ser elaboradas e apresentadas estratégias educativas de forma a serem colmatadas algumas das maiores dificuldades (Sanson, 2002; Coelho, 2014), no caso da Dislexia, ao nível das competências na descodificação leitora e escrita (Teles, 2004;2012;2014).

A escola, como agente de desenvolvimento e de apoio educativo, desempenha um papel crucial na identificação e intervenção da maioria das carências provenientes destas dificuldades específicas. Para tal, a mesma recorre à elaboração e planificação de processos educativos individuais, apropriados e adaptados aos discentes que manifestem, ao longo do processo ensino-aprendizagem, Necessidades Educativas Especiais (Correia, 2005).

No decorrer e na apresentação de todas estas intervenções/estratégias pedagógicas será indispensável a transparência da informação e do diálogo entre os Encarregados de Educação e os Professores, como agentes primordiais de todo o desenvolvimento infantil. Sendo pertinente existir um apoio especial e regrado, tanto no seio familiar, como em âmbito escolar, rejeitando que a criança interiorize sentimentos desajustantes em termos pessoais e sociais, ao nível da autoestima, da capacidade em se relacionar com os pares, da relutância em ir à escola, entre outros.

A pertinência e a motivação que levaram à realização do presente estudo sobre a Dislexia, decorrem, por um lado, das várias observações e constatações efetuadas ao longo dos vários contactos do contexto educativo, nomeadamente, as dificuldades identificadas e manifestadas pelos docentes cooperantes na intervenção com crianças disléxicas; por outro, pela relevância e atualidade desta problemática, que com efeito, as várias leituras permitiram compreender que, a Dislexia consiste numa das problemáticas com maior taxa de prevalência em ambientes educativos, sendo por isso fundamental um olhar e reflexão aprofundados sobre as representações dos profissionais à cerca desta matéria.

Assim sendo, tem-se como ponto de partida a seguinte questão principal: “*Quais as representações dos atores sobre a dislexia e a sua intervenção?*”. Esta investigação procura, não só compreender e verificar as representações dos vários profissionais de ensino sobre a dislexia e as formas de intervenção pedagógica mais adequadas, mas também, que a opinião dos mesmos considere aspetos específicos tais como: a aferição de conhecimentos dos docentes relativamente à dislexia; os tipos de adaptações e interações, habitualmente, estabelecidas por estas crianças; as fragilidades detetadas pelos docentes ao longo da aprendizagem destes alunos; os procedimentos e as intervenções que são apresentadas a estas crianças ao longo da sua aprendizagem; a importância da cooperação entre a escola e a família e o papel de ambos na aprendizagem do educando; bem como a reflexão individual dos docentes sobre a temática.

O presente relatório encontra-se assim, dividido em três partes, sendo que a primeira corresponde ao enquadramento teórico; a segunda ao estudo empírico; e a terceira à apresentação dos resultados obtidos, onde se tecem algumas considerações finais.

Assim, no **Capítulo I**, correspondente ao Enquadramento Teórico, desenvolvem-se vários temas relacionados com as DAE, a Linguagem e a Comunicação/Leitura, a Dislexia e a Inclusão.

Relativamente às DAE, serão feitas referências às definições mais atuais, bem como às características associadas às crianças com estas dificuldades, e quais os tipos de DAE existentes; Ao nível da Linguagem e da Comunicação/Leitura, considerando que ambos os conceitos não são sinónimos, esclarecer-se-á todo o processo e verificar-se-á como as mesmas se desenvolvem ao longo da vida e da maturação do indivíduo, como

ser único e individual, destacando a leitura e as competências fundamentais necessárias para que a mesma decorra na perfeição.

Quanto ao conceito primordial, a Dislexia, serão apresentadas algumas definições segundo a posição de vários autores; os tipos de dislexia existentes; a evolução histórica; as causas associadas a esta Dificuldade; os sinais de alerta a serem tomados em conta pelos profissionais de ensino e pelos familiares mais próximos, bem como todo o processo de avaliação elaborado fora e dentro da sala de aula.

De acordo com toda esta temática, a mesma visa a fomentação de uma cultura de educação inclusiva e para todos. Não seria assim possível falar de Inclusão sem referir sintetizadamente quais os passos percorridos para o desenvolvimento de escolas inclusivas (Declaração de Salamanca), bem como a atual base legal da inclusão sustentada pelo Decreto-Lei 3/2008, e todo o papel existente entre a Escola e a Família.

No **Capítulo II**, são identificados e clarificados os objetivos da investigação e as questões de pesquisa; o paradigma da investigação; a caracterização dos participantes; os instrumentos de recolha de dados utilizados e o tratamento e a análise dos dados recolhidos.

No **Capítulo III** é feita a apresentação e discussão dos resultados.

Nas Considerações Finais, dá-se resposta à questão de partida de toda a investigação; são evidenciados alguns limites do estudo, bem como a apresentação de propostas para futuras investigações.



# **Capítulo I – Enquadramento Teórico**

---



## **1. Abordagem às Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)**

Neste primeiro Capítulo pretendemos colocar em evidência a revisão da literatura relacionada com as Dificuldades de Aprendizagem Específicas, tendo como foco principal a Dislexia. Para além desta primeira abordagem, serão destacadas diferentes definições, a perspetiva histórica e toda a evolução (contextualização histórica), sem pôr de parte algumas das características e causas desta mesma perturbação.

Por último, e tendo em conta o conceito e a temática a ser abordada – a Dislexia, serão mencionadas e explicadas quais as formas mais pertinentes para diagnosticar e avaliar esta dificuldade, visando determinados critérios e padrões de Leitura (como funciona o cérebro de uma criança disléxica durante o ato da leitura).

### **1.1 . O que se entende por Dificuldades de Aprendizagem Específicas**

Nos dias de hoje, e no decorrer de grandes investigações e pesquisas, é possível afirmar que tanto os investigadores como os psicólogos e, até mesmo, os profissionais de ensino (educadores/professores) estão muito mais aptos para compreenderem, avaliarem e intervirem no campo das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (Citoler, 1996; Lerner & Kline, 2005, cit. por Cruz, 2009), sendo este termo designado e qualificado como um conceito bastante amplo, complexo, e uma fonte de grandes estudos e debates (Cruz, 2009).

Foi através da publicação da obra *Uma introdução às Dificuldades de Aprendizagem*, em 1984, por Vitor da Fonseca, que se começou a utilizar, em Portugal, o termo Dificuldades de Aprendizagem pela primeira vez. Este foi, assim, considerado um dos primeiros passos a serem dados a nível científico, para a evolução e compreensão do que se entendia por Dificuldades Específicas, tendo como abreviatura “DAs” (Cruz, 2009). Recentemente, e como uma nova proposta à abreviatura “DAs”- Dificuldades de Aprendizagem, encontram-se as “DAE” – Dificuldades de Aprendizagem Específicas (Cruz, 2009). Ambas as abreviaturas são válidas e utilizadas por todas as entidades institucionais ou meramente pessoais (Encarregados de Educação).

No sentido etimológico, a palavra *Dificuldade* consiste num obstáculo/impedimento com que qualquer indivíduo se depara aquando da realização de

algo que deseja e quer executar, ou seja, está relacionado com as chamadas barreiras que as crianças conseguem/ou não ultrapassar na escola ao longo de todos os processos de assimilação e apropriação de conteúdos temáticos (Rebelo,1993).

Por sua vez, o conceito de *Aprendizagem* é designado por um vasto leque de transformações comportamentais que advêm de experiências vividas e construídas através de fatores emocionais, neurológicos, sociais e ambientais, isto é, consiste numa transformação cerebral, moldada por fatores biológicos/genéticos (intrínsecos) e fatores experienciais/vivenciados (extrínsecos) (Pereira, 2011).

Posto isto, e tendo em conta as afirmações que foram mencionadas anteriormente, têm sido vários os autores que se debruçam sobre a temática a ser trabalhada (Dificuldades de Aprendizagem Específicas), sendo inúmeras as definições conceptuais publicadas sobre este conceito, não existindo, atualmente, um consenso entre as mesmas.

De acordo com Lopes (2008) a primeira definição a ser utilizada, tendo em conta o termo Dificuldades de Aprendizagem Específicas, foi elaborada por Samuel Kirk, na década de 60, mais precisamente no ano de 1962, colocando em evidência que:

Dificuldades de aprendizagem referem-se a um atraso, a uma desordem ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, da linguagem, da leitura, do soletrar, da escrita ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental, e não resultantes de deficiência mental, de privação sensorial, ou de factores culturais ou pedagógicos (Kirk, 1962, cit. por Cruz, 2009, p.42).

Segundo esta linha de pensamento, as dificuldades de aprendizagem centram-se sobretudo nos processos de apropriação da linguagem (processos intrínsecos) e no aproveitamento escolar, tendo como causa uma disfunção cerebral ou alterações comportamentais e/ou emocionais, revelando, deste modo, um atraso significativo ao nível do Desenvolvimento global do indivíduo, que envolve um ou mais processos ao nível da linguagem, da leitura, da escrita, da aritmética e nas restantes áreas de aprendizagem (Cruz,2009). Esta primeira tentativa de definição, elaborada por Kirk, foi bastante discutida e analisada por diferentes autores, nomeadamente pelo facto de este ter colocado em evidência apenas a explicação de alguns problemas e não a definição exata do que se entende por Dificuldades de Aprendizagem (Lopes, 2008). Contudo, e segundo Cruz (2009), atualmente esta primeira abordagem ainda continua a ser bastante utilizada por alguns investigadores e profissionais.

No seguimento desta primeira definição muitas outras se seguiram, tendo como objetivo a retificação de conteúdo científico que as explicações antecedentes não

delinearam, como é o caso da definição de Bateman, em 1965. Este coloca em evidência o conceito de *Baixo Rendimento Escolar*, afirmando que as DAE se encontravam associadas apenas a contrariedades no processo de aprendizagem, podendo ser acompanhadas/ou não por disfunções ao nível do sistema nervoso central, provocando desordens ao nível dos processos de leitura e da linguagem verbal (Cruz, 2009). Tal como nos afirma Cruz (2009), esta definição não gerou tanto consenso como a anterior, elaborada por Samuel Kirk.

No decorrer dos anos, na década de 80, mais concretamente no ano de 1981, nos Estados Unidos da América a delegação Nacional das DA, mais precisamente o *National Joint Committee on Learning Disabilities*, teve um papel relevante em termos conceptuais e internacionais, afirmando que as DAE consistiam num conjunto globalizador de diferentes desordens a níveis linguísticos (fala, leitura e escrita), visuais, auditivos, racionais e aritméticos (habilidades matemáticas), resultantes de uma disfunção ao nível do sistema nervoso central do indivíduo que podem ocorrer ao longo de toda a sua vida (Lopes, 2008; Cruz, 2009; Coelho, 2014). Para além desta disfunção ao nível do sistema nervoso central, podem existir, em simultâneo com as DAE, problemas comportamentais (incapacidade de autorregulação) e interativos, bem como fatores genéticos/biológicos (desordens sensoriais e emocionais), ou fatores extrínsecos (obstáculos culturais e religiosos, instrução medíocre ou inadequada) podendo agravar, deste modo, ainda mais o estado de desenvolvimento do indivíduo (Cruz, 2009).

Na mesma linha de pensamento, Correia (2008) considera que, o termo DAE tem vindo a ser utilizado em Portugal como problemas de aprendizagem intrínsecos ou extrínsecos ao indivíduo, dificuldades intelectuais ou de desenvolvimento, bem como ensino inapropriado, respetivamente. Como nos refere Cruz (2009), o mesmo termo é utilizado, assim, num sentido mais amplo (insucesso escolar ou Necessidades Educativas Especiais) e/ou num sentido mais limitado (incapacidades específicas para aprender). Segundo Correia (2008, cit. por Cruz, 2009) as DAE resultam na forma como o indivíduo é capaz de processar toda a informação que recebe, bem como a maneira como a apropria e exprime, tendo por base todas as suas capacidades neuronais e respetivas realizações. Estas dificuldades podem destacar-se ao nível da fala, da leitura, da escrita, da aritmética (habilidades matemáticas e/ou capacidades na resolução de problemas), englobando problemas de memorização, de pensamento crítico, de raciocínio e motores (Lopes, 2008; Cruz, 2009). De acordo com este autor, esta definição conceptual abrange todas as características anteriormente mencionadas nas

definições conceptuais da maioria dos autores mais importantes, que definem e explicam o que se entende, na atualidade, por DAE.

Existem, assim, diferentes modelos teóricos e científicos, universalmente aceites, que explicam e representam, da melhor forma, as diversas conjeturas sobre as DAE, tendo por base teorias neurofisiológicas, perceptivo-motoras, psicolinguísticas e cognitivas (Martín, 1994, cit. por Cruz, 2009). Se as teorias neurofisiológicas têm por base todas as disfunções/ lesões neurológicas do indivíduo (lesões ao nível do sistema nervoso central), as teorias perceptivo-motoras pretendem associar as DAE a deficiências do tipo motor e perceptivo, sendo que as teorias psicolinguísticas e cognitivas afirmam que as DAE resultam de deficiências ao nível do processamento psicológico, no que diz respeito à apropriação e percepção da informação adquirida, codificada e armazenada (Martín, 1994, cit. por Cruz, 2009).

Tendo em conta as teorias acima referenciadas é fulcral mencionar algumas causas das DAE. De acordo com as categorias sugeridas por Casas (1994), Martín (1994) e Citoler (1996) (Cit. por Cruz, 2009), as causas das DAE podem estar associadas a *Fatores Fisiológicos, Socioculturais e Institucionais*. No que diz respeito aos *Fatores Fisiológicos*, os mesmos autores fazem referência às disfunções neurológicas/lesões cerebrais (falhas no sistema nervoso central que podem ocorrer antes, durante ou após o nascimento); fatores genéticos ou hereditários (estruturas biológicas geneticamente determinantes para a aprendizagem); fatores bioquímicos e endócrinos (reações alérgicas a determinados alimentos e excesso de secreções químicas das glândulas endócrinas/anomalias no crescimento do indivíduo, respetivamente). Relativamente aos *Fatores Socioculturais* são de destacar uma nutrição inapropriada ou deficitária à faixa etária correspondente; falta de acesso a experiências precoces (estímulos propícios e adequados a serem desenvolvidos em cada faixa etária de forma a não anular o desenvolvimento do indivíduo); um código linguístico restrito (linguagem inadequada e incorreta ao nível da construção semântica e sintática de frases, bem como vocabulário medíocre) (Casas, 1994; Martín, 1994, cit. por Cruz, 2009). Por último, os *Fatores Institucionais* englobam as imperfeitas condições materiais da instituição de ensino (condições estruturais inapropriadas, bem como falta de meios materiais nas salas de aulas); planeamento inadequado do sistema educativo de todo o processo de ensino/aprendizagem, tomando como exemplos a organização de turmas com um número excessivo de crianças; a utilização desajustada dos diferentes métodos de ensino e aprendizagem utilizados pelos diferentes docentes e profissionais; e, por fim, a falta de

docentes especializados para colmatar diferentes situações com crianças que detêm DAE.

Com o intuito de estes fatores poderem ser colmatados da melhor forma, em conjunto com os familiares das crianças e respetivos profissionais de ensino, foi em 1986, através da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que o estatuto das crianças ou indivíduos com Necessidades Educativas Especiais foi totalmente transformado e modificado ao nível da educação (Coelho, 2014). Defende-se a integração destas crianças (com NEES) em estabelecimentos de ensino regulares, dando origem à formação de turmas heterogéneas, proporcionando assim um pleno desenvolvimento das mesmas, tendo à disposição um vasto conjunto de recursos (espaços exclusivos e menos restritivos; determinados materiais e professores específicos e especializados na área das NEES) de modo a atenuar todos esses obstáculos (Coelho, 2014).

Atualmente, e tendo em conta tudo o que foi mencionado e referido sobre o que se entende por DAE, bem como fatores e causas relacionadas com as mesmas, o desafio pedagógico e educacional que se coloca a todos os estabelecimentos de ensino passa por conseguirem encontrar e dar respostas mais adequadas e apropriadas a cada criança, com determinadas dificuldades específicas, de modo a mobilizarem um conjunto de saberes (multidisciplinidade), de profissionais especializados (equipas multidisciplinares) e de recursos específicos para que todas essas contrariedades sejam reduzidas e ultrapassadas da melhor forma possível. É óbvio que não se esquece o papel da Família como um dos agentes primordiais para todo o desenvolvimento da criança. Portanto, independentemente da função desempenhada por parte da escola ou dos Encarregados de Educação, todos têm em comum um único objetivo “*o de melhorar as condições de aprendizagem dos(s) seu(s) educando(s) e, conseqüentemente, os resultados por ele(s) alcançados.*” (Coelho, 2014, p.12).

## **1.2 . Características das Dificuldades de Aprendizagem Específicas**

Apesar das crianças com DAE serem um grupo bastante heterogéneo, apresentam em comum algumas características gerais a níveis cognitivos, emocionais e sociais (Fonseca, 1999).

Para além destes indivíduos manifestarem, ao longo de todo o seu percurso académico, determinadas dificuldades ao nível das diferentes áreas de aprendizagem e desenvolvimento, visíveis nas dificuldades na expressão e compreensão oral e escrita, na leitura e na aritmética – cálculo mental, apresentam outros problemas, mais comuns, do que noutras crianças sem dificuldades, que se relacionam com a receção, a organização e a apropriação do que lhes é transmitido (problemas de memória e de perceção – processamento) e problemas ao nível da informação e da explanação dos conteúdos (fala, leitura, escrita) (Correia, 1997; Fonseca, 1999, cit. por Cruz, 2009).

Como demonstra o Quadro 1 – Características/Classificação das DAE, atualmente, representam-se as características das DAE em seis categorias:

**Quadro 1:** Características/Classificação das DAE. **Fonte:**<sup>1</sup>

<b>Categorias</b>	<b>Características</b>
<b>Auditivo-linguística</b>	Problemas de percepção frequentes, levando a criança a deter determinadas dificuldades ao nível da execução e compreensão das informações que lhe são transmitidas. Não sendo, assim, um problema de sutileza auditiva (a criança ouve bem), mas sim de compreensão/percepção da informação que é transmitida.
<b>Visuo-espacial</b>	Engloba diversas características tais como: a incapacidade para compreender a cor; para diferenciar estímulos essenciais de secundários, e para visualizar orientações no espaço. Deste modo, aquelas crianças que apresentam problemas nas relações espaciais e direcionais têm, habitualmente, dificuldades na leitura, em especial na leitura das letras “b” e “d” e “p” e “q” (reversões – em forma de espelho).
<b>Motora</b>	Apresenta DA ligadas à área motora, manifestando problemas de coordenação global ou fina ou mesmo de ambas, originando dificuldades ao nível da escrita, bem como problemas posteriores no manuseamento dos utensílios de escrita (lápiz, teclado do computador, entre outros).
<b>Organizacional</b>	Manifesta problemas quanto à organização do princípio, meio e fim de uma tarefa. Verificando-se, ainda, algumas dificuldades em resumir e organizar a informação num documento, provocando, na maioria dos casos, o impedimento da realização de Trabalhos de casa, apresentações orais, e outras tarefas escolares.
<b>Académica</b>	É uma das categorias e características mais comuns no seio das DA. As crianças tanto apresentam problemas ao nível da área da matemática, como podem ser dotadas nesta mesma área e terem problemas austeros na área da leitura ou da escrita (ou em ambas).
<b>Sócio-emocional</b>	Dificuldades no cumprimento de normas sociais (Tomada de vez – esperar pelo momento de falar) e de interpretações das expressões faciais, o que faz com que o aluno seja muitas vezes incapaz de desempenhar tarefas apropriadas à sua idade cronológica e mental.

Para além destas categorias acima identificadas, as crianças com DAE podem ainda apresentar outras características como: a Hiperatividade; Problemas Percetivo-Motores; Instabilidades emocionais (comportamentos emocionais entusiásticos e súbitos, sem razões evidentes); Défices de coordenação geral (coordenação motora bastante medíocre); Desordens de atenção (períodos pequenos de atenção); Desordens de memorização e de pensamento; Desordens de audição e da linguagem; Impulsividade; “Dificuldades de aprendizagem” ao nível da leitura, da escrita, da soletração e aritmética, e, por último, não menos importante, alguns sinais neurológicos difusos (Clements, 1996, cit. por Cruz, 2009).

<sup>1</sup> Adaptado de Correia, 2004 (cit. por Cruz, 2009)

Atendendo a estas características e à forma como estas vão emergindo, é fundamental o papel que a escola e os agentes educacionais podem desempenhar no despiste destas situações. Assim, a partir do momento em que a criança tem contacto com a escola e manifesta determinadas características, sendo estas cognitivas, psicomotoras e socio afetivas, deve ser, segundo Fonseca (2008), crucial que todos os docentes e profissionais de ensino consigam identificar todos os sinais de risco tão característicos destas crianças com NEE. Segundo o mesmo autor, este considera que o diagnóstico precoce no Pré-escolar ou até mesmo no 1º. Ciclo do Ensino Básico constitui uma das estratégias principais de antecipação para a minimização e redução dos efeitos derivados de qualquer dificuldade de aprendizagem, visto que nas idades mais baixas a plasticidade e flexibilidade cerebral é muito superior, proporcionando uma intervenção muito mais gratificante e recompensadora, tendo consequências bastante significativas e positivas nas aprendizagens posteriores de cada criança.

É neste sentido que Fonseca (2014) nos apresenta alguns dos indícios mais relevantes a ter em conta no Pré-escolar e no 1º. Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito ao Pré-escolar são de realçar aspetos, tais como: dificuldades acrescidas nas áreas de expressão plástica e linguística (dificuldades em comunicar), dificuldades constantes em identificar as letras do próprio nome; lapsos de memória (esquecimento); fragilidades em expressar e enumerar determinadas características pertencentes a vários objetos; grandes obstáculos nas contagens mais elementares (raciocínio matemático irrisório), dificuldades em concentrar a sua atenção, entre outras.

Ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, o mesmo autor faz referência a comportamentos mais acrescidos, como grande oposição em frequentar a escola, desinteresse constante por todas as áreas de aprendizagem, mais concretamente áreas que proporcionem o diálogo/comunicação, a leitura, a escrita e a aritmética, dificuldades de identificação de letras e da produção oral das mesmas, pequenos períodos de concentração, problemas a níveis motores e de organização temporal e espacial (falta de orientação).

Por último, e tendo em conta todas as características e sinais de alerta que foram sendo mencionados, as avaliações globais e sistemáticas de crianças com DAE devem ter um cariz multi e transdisciplinar, incluindo as componentes médicas, psicológicas e pedagógicas de todos os profissionais especializados, no sentido de modificar e de evidenciar as várias dificuldades sentidas e ultrapassadas pelas crianças ao longo de todo o ano letivo (Lopes 2008; Fonseca, 2014).

### **1.3. Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia**

Tal como já foi mencionado anteriormente, as Dificuldades Específicas da Aprendizagem podem ser classificadas segundo determinados fatores. Fatores estes que podem ser de origem biológica/genética, os designados componentes intrínsecos ao indivíduo, ou de origem social e comportamental, os denominados por fatores extrínsecos ao indivíduo (Lopes, 2008). Segundo Rebelo (1993, cit. por Lopes, 2008) estes fatores não devem ser analisados isoladamente, mas sim de uma forma integrada. Como fatores inerentes ao indivíduo é relevante salientar a existência de um ambiente físico e familiar desadequado ao desenvolvimento da criança, bem como a origem de um ensino medíocre e muito pouco explorado. Relativamente aos fatores intrínsecos ao indivíduo destacam-se problemas de memória, dificuldades cognitivas, psicomotoras e psicolinguísticas, dificultando e inibindo, desta forma, a receção, a integração e a expressão, ditas “normais”, de tudo o que é transmitido via oral ou escrita a estas crianças, prejudicando as aprendizagens das mesmas (Rebelo, 1993).

Como Dificuldades de Aprendizagem Específicas, mais conhecidas e investigadas, são de salientar a Disgrafia e Disortografia, dificuldades manifestadas ao nível da escrita; a Discalculia, dificuldade que apresenta obstáculos ao nível do pensamento e raciocínio lógico (efetuar cálculos e explicar raciocínios), ou seja, encontra-se relacionada com a área de aprendizagem da Matemática; e, por último, não menos importante, a Dislexia, designada por uma dificuldade específica da aprendizagem que se manifesta ao nível da leitura (Torres & Fernández, 2001).

Em suma, as DAE podem pronunciar-se em diferentes áreas do desenvolvimento da criança, quer na leitura, na escrita e na matemática, refletindo-se a níveis académicos, sociais e afetivos. Descarta-se, para um diagnóstico exato e preciso, quaisquer problemas associados como défices cognitivos, problemas mentais ou condições adversas à aprendizagem, sendo uma visão contraditória em relação a alguns dos autores mencionados anteriormente (DSM V – TR, 2013).

## **2. Linguagem/Comunicação e Leitura**

### **2.1.Relação existente entre a Linguagem e Comunicação/ Leitura**

Quando se aborda a temática da Dislexia é crucial ter em conta a relevância da linguagem e da comunicação para a aprendizagem da leitura, sendo evidente que todo o seu desenvolvimento se encontra associado a um processo de descodificação (Cruz, 2009; Teles, 2004; 2012; 2014).

Assim sendo, desde o nascimento até aos 5/6 anos de idade as crianças necessitam de deter diversos estímulos e ambientes incitadores que permitam o pleno desenvolvimento das mesmas em termos cognitivos, psicomotores e socio afetivos. A partir do momento em que a criança se apropriou da língua da comunidade onde está inserida, designada por Língua Materna, consegue transmitir, após o aperfeiçoamento de códigos linguísticos (sistema linguístico), aquilo que pensa através da fala e da comunicação (comunicação verbal ou não verbal) (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Todo este crescimento é designado por Desenvolvimento Linguístico, e tem em conta aspetos fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos, processos que são iguais para todas as línguas (marcos de desenvolvimento).

Caso não existam estímulos e ambientes propícios a todo este desenvolvimento, podem surgir, na criança, graves atrasos e perturbações na aquisição de uma determinada linguagem. Toda esta retardação provocará perturbações ao nível da comunicação e da interação que estas estabelecem com o meio, pois é através da linguagem e da comunicação que todos os seres humanos comunicam e estabelecem relações interpessoais (Sim-Sim, 1998; Lopes, 2008;Teles, 2004; 2012; 2014).

A comunicação é vista como uma dinâmica global através da qual todos os seres comunicam entre si, e é definida como um processo ativador de substituições informativas, envolvendo marcos de codificação e descodificação, expressão e perceção do que é transmitido, respetivamente.

Por sua vez, a Linguagem resulta de um atributo inerente a todos os seres humanos (característica geneticamente humana), permitindo aos mesmos expressarem a sua identidade, transmitirem e apropriarem-se de informações diversificadas, conhecerem, organizarem e controlarem toda a sociedade onde se encontram inseridos (Lopes, 2008; Cruz,2009).

Contudo, a Comunicação e a linguagem não são sinónimos, visto que a linguagem é considerada apenas um elemento de comunicação. Por conseguinte, a mesma não se confina apenas à linguagem verbal, atributo que é inato a todos os Seres Humanos (Johnson & Myklebust, 1991).

Quando se relaciona a linguagem e a leitura é relevante considerar que a linguagem resulta de algo totalmente natural e inerente a cada ser humano, sendo proveniente apenas da observação, da imitação e da exposição a determinados estímulos e meios cativantes proporcionados pelos adultos progenitores. É isso que leva a criança a desenvolver uma linguagem visual, gestual, auditiva, simbólica (linguagem não verbal) e falada (linguagem verbal), isto é, caso não existam patologias raras que dificultem ou anulem todo este processo natural. Por sua vez, a leitura e todos os processos cognitivos atribuídos à mesma são substancialmente opostos aos processos genéticos e naturais utilizados para a apropriação de uma determinada linguagem (Sim-Sim, 1998; Fonseca 1999, cit. por Cruz, 2009).

Seguindo a mesma linha de pensamento, e de acordo com os mesmos autores acima referenciados, o processo de leitura resulta de uma atividade extremamente complexa, implicando inúmeras operações e um vasto conjunto de conhecimentos que permitem à criança a automatização, reconhecimento e descodificação, sem esforço aparente, de letras e sons resultantes do ato de ler.

## **2.2. A Aprendizagem e as Competências imprescindíveis para a apropriação do Processo de Leitura**

De acordo com Bautista (1993) a leitura e a escrita são aprendizagens cruciais para todas as aquisições posteriores a todo o conhecimento, sendo que o objetivo de todos os docentes será levar as crianças a aprenderem a ler e a escrever, de modo a que estas, rapidamente, interiorizem esses processos, para consigam aprender.

A leitura é definida por um processo extremamente complexo, dependente da capacidade cognitiva do reconhecimento e descodificação de símbolos gráficos, os designados grafemas (letras de uma determinada língua), bem como os sons que lhes estão associados, os chamados fonemas (Sim-Sim, 1998; Cruz, 2009). Para que todo este desenvolvimento aconteça é fundamental que a criança domine o código escrito, de forma automática e eficaz, conseguindo decifrar o significado do mesmo. Realça-se, desta forma, que o processo escrito desempenha um forte papel no desenvolvimento e

na capacidade de leitura. Na mesma linha de pensamento, e reforçando a ideia de Lopes (2008), por detrás de todo o processo de Leitura encontram-se componentes e operações mentais que devem encontrar-se totalmente desenvolvidas, tais como: a Descodificação (capacidade de decifrar o código escrito em palavras), incluindo processos visuais (capacidade de distinguir e discriminar elementos de uma unidade) e fonológicos (capacidade de distinção e diferenciação de sons, bem como a aptidão para a memorização dos mesmos), e a Compreensão que consiste na habilidade de interpretar e compreender o que se encontra escrito (capacidade de retirar de um texto, ou frase o significado mais relevante) (Miranda Casas, 1988, cit. por Cruz, 2009; Teles, 2004; 2012; 2014).

É notório realçar que a leitura e a função que esta detêm para o desenvolvimento da criança são distintas, visto que a leitura se encontra relacionada com a capacidade de descodificação e interpretação de palavras, enquanto que a função da Leitura exprime um papel mais ao nível da compreensão, isto é, para que a criança consiga perceber o que leu, é crucial identificar palavras de um modo automático e fluente (Teles, 2004; 2012; 2014).

Assim, saber e ter capacidade para ler, implica uma ótima consciência fonológica, ou seja, capacidade de distinguir e perceber que a linguagem é constituída por palavras, as mesmas são compostas por pequenas sílabas, que por sua vez são formadas por fonemas, e estes se encontram representados por caracteres no alfabeto (a designação de fonema é oposta à definição de letra, visto que o Sistema alfabético é formado por letras, em que cada uma pode ser representada por vários fonemas – representação dos sons da língua). É também importante o reconhecimento imediato das várias letras do alfabeto, conhecer e identificar os vários sons correspondentes, realizar associações grafo-fonémicas, segmentar palavras em sílabas e/ou em fonemas, e descobrir qual a pronúncia adequada para aceder ao significado das palavras. É deste modo que se forma um leitor fluente capaz de realizar de forma automática e imediata todos os passos mencionados anteriormente, revelando uma consciência Linguística apropriada e adequada à faixa etária (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Teles, 2014)

Com efeito, e segundo os mesmos autores, no processo de aprendizagem de leitura existem duas vias fundamentais: a via fonológica, em que os fonemas (sons) são agrupados em pequenas unidades de palavras, e a via ortográfica, que procede à formação de conjuntos de unidades maiores, tais como palavras ou frases. Desta forma,

quando uma destas vias se encontra com disfunções, o cérebro humano processa a leitura por uma das vias alternativas, proporcionando erros característicos. A essas incorreções e à forma constante como as mesmas são utilizadas é aplicado o termo de Dislexia (Lopes, 2008; Selikowitz, 2010).

### **3. Dislexia: Evolução do conceito, definições, causas e intervenção**

#### **3.1.Perspetiva Histórica da evolução do conceito de Dislexia**

Desde o início do século XIX, todas as dificuldades e/ou perturbações relacionadas com as áreas da leitura e da escrita foram classificadas e denominadas por Afasia. Tal termo consistia na perda ou inaptidão em compreender e interpretar determinadas palavras, resultante de uma lesão cerebral. Durante a utilização deste mesmo conceito, os especialistas e neurologistas classificaram e dividiram a Afasia em quatro grupos, sendo estes: Afasia de receção ou sensorial (perturbações ao nível da perceção dos símbolos verbais, dificultando a compreensão e interpretação de textos); Afasia motora e gráfica (dificuldades em expressar o que se pensa para o papel – para a escrita); Alexia (dificuldades na leitura); Agrafia (dificuldades na escrita) (Hennigh,2003).

Após algumas investigações, em 1877, o médico alemão, Adolf Kussmaul, propôs pela primeira vez a utilização do termo “Cegueira verbal”, melhorando a definição utilizada anteriormente para definir o que atualmente se entende por Dislexia. Kussmaul, com a “criação” deste conceito, não desprezou a ideia de uma lesão cerebral, tal como era característico do termo anteriormente publicado, mas realçou que todas as capacidades visuais e linguísticas do indivíduo se encontram intactas, bem como as suas capacidades intelectuais, registando-se apenas dificuldades no reconhecimento de palavras que o próprio indivíduo já conhece (Hennigh, 2003; Shaywitz, 2008). Com a publicação deste termo, em 1892, o neurologista francês, Joseph Jules Dejerine, considerou que todas estas perturbações e dificuldades que o indivíduo detinha para reconhecer determinadas palavras era, definitivamente, proporcionado por uma lesão cerebral numa zona específica do cérebro responsável pela linguagem (zona da circunvolução angular). O primeiro caso diagnosticado por “Cegueira Verbal” ocorreu em Inglaterra, mais concretamente no ano de 1896, numa criança (Shaywitz, 2008) pelo médico oftalmologista inglês, Dr. William Pringle Morgan. A partir do diagnóstico

realizado a esta criança concluiu-se haver uma inaptidão total em relação ao domínio da linguagem escrita. Por conseguinte, o seu QI (Quociente de Inteligência) encontrava-se nos parâmetros ditos “normais”. Após este primeiro caso, o termo “Cegueira Verbal” passou a ser designado por uma perturbação no desenvolvimento global, que podia ocorrer em indivíduos totalmente saudáveis (Hennigh, 2003).

Foi em 1887 que se utilizou pela primeira vez o termo Dislexia, pelo médico alemão Rudolf Berlin. No século XIX, a Dislexia era vista e designada por uma circunstância adquirida e desenvolvida após o nascimento do indivíduo, realçando dificuldades acrescidas ao nível da área da leitura devido a uma “doença cerebral”, ao contrário do que era afirmado anteriormente por outros especialistas. Todos os pacientes aos quais lhes fossem diagnosticados Dislexia detinham dificuldades extremas no processo de leitura, causado por uma doença cerebral, e não por uma lesão cerebral.

Nos finais do século XIX e início do Século XX, o cirurgião e oftalmologista, James Hinshelwood, debruçou-se, posteriormente, sobre o estudo da “Cegueira verbal congénita e adquirida”. O mesmo investigador centrou-se no conceito geral daquilo que se entende, na atualidade, por dislexia do desenvolvimento, sendo uma dificuldade sem razão aparente para se aprender a ler (Hennigh, 2003; Carvalho, 2011).

Ao longo de todo o século XX, muitos foram os estudos e debates contínuos sobre a natureza e as características que se encontravam por detrás desta perturbação, bem como os aspetos cruciais para o seu diagnóstico. Uma das figuras mais mediáticas a realçar durante este século, acerca dos estudos efetuados sobre a dislexia, foi o neurologista Samuel Orton, tendo sido homenageado, em 1949, com a fundação da “Orton Dyslexia Association”, a atual “Internacional Dyslexia Association”, sendo esta última de extrema importância na divulgação de conhecimentos científicos sobre a Dislexia nos dias de hoje.

Para Samuel Orton, a Dislexia era vista como uma desordem psicológica e um problema de carácter desenvolvimentista e não meramente congénito. Considerava que mesmo que o indivíduo permanecesse num ensino convencional com estímulos e oportunidades socioculturais apropriadas, com ausência de quaisquer distúrbios cognitivos e com uma inteligência adequada à faixa etária, o mesmo não conseguiria apropriar-se de todo o processo de aquisição da linguagem (Hennigh, 2003).

Concluiu-se que a Dislexia era independente de causas intelectuais, emocionais e/ou culturais, hereditária e que predomina no sexo masculino.

Mais tarde, no decorrer dos anos 30 e 40, todas as perspectivas neurológicas, que se encontravam na base da Dislexia perderam importância e deram lugar às perspectivas educacionais e sociais, visto que todas as dificuldades acrescidas com o processo de leitura passaram a ser investigadas e abordadas como um problema de caráter social e não médico (Hennigh, 2003).

Posteriormente, segundo o mesmo autor, acima referido, no final do ano de 1940 e no princípio do ano de 1950, foram destacados determinados estudos que evidenciavam as causas da Dislexia através do “Instituto de Cegos para as Palavras”. Por conseguinte, nos anos 60, todos os aspectos biológicos da dislexia foram depreciados, destacando-se apenas os aspectos emocionais, afetivos e de imaturidade, como sendo as causas das Dificuldades na Aprendizagem da leitura. Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia empregou, pela primeira vez, a expressão “Dislexia do Desenvolvimento”, definindo-a como uma perturbação manifestada por determinadas dificuldades na aprendizagem da leitura, embora os indivíduos sejam ensinados através de métodos convencionais e tenham uma inteligência normal e oportunidades socioculturais apropriadas (Federação Mundial de Neurologia, cit. por Rebelo, 1993; Teles, 2004).

Em 1970, de acordo com todas as investigações que foram sendo realizadas, os psicolinguistas realçaram a existência de um “Défice Linguístico”, na medida em que existia uma estreita relação entre a linguagem escrita e a linguagem falada. De acordo com estes mesmos psicolinguistas, os estudos revelaram que os indivíduos com Dislexia demonstravam dificuldades acrescidas em relacionarem os nomes das letras com os seus respetivos sons, concluindo assim que este seria um dos pré-requisitos essenciais para a decodificação do código escrito (Sistema Linguístico) (Hennigh, 2003; Cruz, 2009).

Na década de 90, mais precisamente em 1994, com a Publicação do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV (DSM IV - TR, 1994), a Dislexia foi denominada por uma Dificuldade de Aprendizagem Específica (DAE), caracterizada por uma perturbação bastante marcada e saliente ao nível da incapacidade do reconhecimento de letras/palavras, bem como na compreensão e interpretação da leitura.

Atualmente, e tendo em conta o DSM V - TR (2013), a Dislexia é vista como uma desordem de aprendizagem ao nível do domínio da leitura de palavras, bem como da fluência e da compreensão de leitura.

### 3.2. Definição de Dislexia

Muitos são os termos e definições utilizadas para caracterizar e referir o que se entende por Dislexia, tendo vindo este conceito a ser alterado e melhorado de acordo com as pesquisas e investigações realizadas nas últimas décadas. Serão, assim, referidas algumas das definições mais representativas deste conceito.

Primeiramente, do ponto de vista etimológico, o termo Dislexia deriva da língua Grega, mais especificamente o prefixo “dis”, que significa dificuldade e/ou perturbação, bem como o restante elemento de composição “lexia”, tendo como definição aperfeiçoamento/reconhecimento de palavras - Ler. Assim sendo, o termo Dislexia, de uma forma simples e concisa, é denominado por uma dificuldade na aprendizagem do ato da leitura, da fala ou da compreensão/interpretação escrita (Torres & Fernández, 2001; Coelho, 2014; Teles, 2004; 2014).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (World Health Organization, 2004, cit. por Cruz, 2009) a Dislexia é considerada uma disfunção manifestada no ato da aprendizagem da leitura, resultante de incapacidades cognitivas de origem neurológica. Ou seja, consiste assim em dificuldades/perturbações que o indivíduo demonstra ao aprender e decodificar o código escrito para compreender como se lê (descodificação e memorização do código escrito). Frisando a mesma linha de pensamento, de acordo com Teles (2004), a Dislexia é vista como uma DAE com origens neurológicas e genéticas caracterizadas por dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

A Associação Internacional de Dislexia (2013) acrescenta ainda que a Dislexia se caracteriza não só por dificuldades neurobiológicas, mas também por obstáculos ao nível da correção e/ou fluidez no ato da leitura, bem como por uma baixa aptidão leitora e ortográfica, provenientes de um Défice Fonológico (incapacidade de identificação e articulação dos diferentes sons de uma determinada língua) (Hennigh, 2003) ocasional, relacionado com competências cognitivas e circunstâncias educacionais (IDA, 2013). Daqui resultam dificuldades extremas no reconhecimento de letras e palavras (Hennigh, 2003).

Muitos são, assim, os autores que englobam a Dislexia como uma Dificuldade de Aprendizagem Específica relacionada com uma disfunção ao nível do sistema nervoso central (Lopes, 2008; Cruz, 2009), afetando determinadas funções cerebrais específicas basilares para concretizar tarefas essenciais ao desenvolvimento humano e

social, do qual é exemplo o ato de ler. Tal como afirma a classificação do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV (DSM IV - TR, 1994), qualquer dificuldade/perturbação de aprendizagem é diagnosticada quando o rendimento escolar individual nas competências leitoras, escritas ou aritméticas forem substancialmente inferiores ao que é esperado para a idade, a nível intelectual e escolar. Caracteriza-se, deste modo, a Dislexia como uma perturbação acentuada e constante ao nível do desenvolvimento de capacidades para o reconhecimento de letras/palavras, bem como para a compreensão da leitura. Mais recentemente o DSM V - TR (2013) caracteriza a Dislexia como uma desordem de aprendizagem ao nível das dificuldades na leitura de palavras, bem como ao nível da fluência e da compreensão de leitura, sendo eliminados, aquando do seu diagnóstico, quaisquer défices cognitivos, visuais e auditivos, bem como problemas mentais e neurológicos associados.

Por último, não menos importante, é de realçar que a Dislexia embora seja designada como uma perturbação/dificuldade ao nível dos mecanismos necessários e indispensáveis para o ato da leitura e compreensão do que é lido (Cruz, 2009) não pode ser vista como uma incapacidade ou falta de inteligência, visto que a Dislexia é uma perturbação que surge em indivíduos com uma inteligência dita “normal”, ou até mesmo acima da média, sem quaisquer problemas neurológicos, físicos, socioculturais, emocionais e estudos inadequados (Bautista, 1993; Torres & Fernández, 2001; Lopes, 2008; DSM V – TR, 2013).

Em suma, a Dislexia consiste numa perturbação ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita, resultantes de atrasos de maturação que afetam, significativamente, determinadas áreas e capacidades essenciais para que o indivíduo perceba e consiga apropriar-se de todo o mecanismo necessário ao reconhecimento, memorização e decifração do código escrito e linguístico, sendo notória a existência de um défice fonológico, articulatório e de fluidez ao nível da linguagem (Torres & Fernández, 2001).

### 3.3. Tipos de Dislexia

De acordo com vários autores como Bautista, 1993, Citoler, 1996, Torres & Fernández, 2001, Sanson, 2002, Lopes, 2008, Cruz, 2009, Coelho, 2014, e após o desenvolvimento de investigação nesta área, surgiu a necessidade de classificar e distinguir a Dislexia que surgia de fatores genéticos e neurológicos, daquela que emergia sem causas aparentes. Neste sentido, são de salientar, segundo os mesmos autores, dois grandes grupos de Dislexia: Dislexia adquirida e Dislexia evolutiva ou também designada de desenvolvimento. Dentro das especificidades e características de cada grupo de classificação de Dislexias existem vários subtipos dos mesmos.

A Dislexia adquirida advém de um traumatismo craniano ou lesão cerebral. Habitualmente é uma dislexia que se refere a indivíduos adultos que tinham adquirido por completo todas as competências e mecanismos fundamentais à leitura e à escrita, mas na sequência de uma lesão/traumatismo a níveis cerebrais, essas capacidades/aptidões foram-se perdendo e destruindo. Segundo Citoler (1996, cit. por Lopes, 2008) a Dislexia adquirida pode ainda ser dividida em Dislexia adquirida Fonológica (disfunção ao nível da via fonológica, obrigando o indivíduo a ler apenas através da via lexical – via direta); Dislexia adquirida Superficial (transtorno ao nível da via lexical – incapacidade de reconhecimento de uma palavra como um todo, levando o indivíduo a ler apenas pela via fonológica – via indireta) e, por último, a Dislexia adquirida Profunda (dificuldades ao nível da via fonológica e lexical). Em todas estas dislexias adquiridas são comuns as lesões cerebrais ao nível do hemisfério cerebral dominante.

Por sua vez, a Dislexia evolutiva ou de desenvolvimento, de acordo com Torres & Fernández (2001) é uma dislexia relacionada com o défice específico de maturação (atrasos significativos ao nível do hemisfério cerebral dominante; retardação nos processos de desenvolvimento global, no que diz respeito a aspetos motores, psicolinguísticos e percetivo-visuais) de cada indivíduo, sem quaisquer causas significativas aparentes, em que os mesmos demonstram problemas e dificuldades de aprendizagem no que diz respeito às capacidades leitoras e escritas. Segundo as mesmas autoras, tais dificuldades podem ser diminuídas e corrigidas com ajuda especializada desde as primeiras aprendizagens a serem efetuadas (intervenção precoce).

De acordo com o mesmo autor mencionado anteriormente, Citoler (1996, cit. por Cruz, 2009), este considera que a Dislexia evolutiva ou de desenvolvimento também se

encontra dividida em: Dislexia evolutiva Fonológica (problemas de cariz fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos proporcionando dificuldades no procedimento sublexical - via indireta); Dislexia Superficial (problemas de cariz fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos proporcionando dificuldades no procedimento lexical - via direta), e Dislexia mista (perturbações em ambos os procedimentos derivados por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos). Tal classificação não foi tão bem reconhecida e aplicada por determinados investigadores como a classificação de Boder (1971/1973, cit. por Lopes, 2008; Torres e Fernández, 2001) que classificou a Dislexia evolutiva como: Dislexia Disfonética (dificuldades no reconhecimento e análise fonética de uma palavra – obstáculos em associar o símbolo ao som – grafema/fonema, também designada por dislexia auditiva); Dislexia Diseidética (disfunção ao nível da perceção global das configurações visuais de letras não conseguem visualizar a palavra como um todo, também designada por dislexia visual); e, por fim, a Dislexia Disfonética-Diseidética – Dislexia mista/aléxica (dificuldades refletidas em ambos os processos fonológicos e visuais).

### **3.4.Causas da Dislexia**

Durante vários séculos as origens da Dislexia eram desconhecidas, apenas a sua existência era reconhecida por todos os investigadores e especialistas. Este reconhecimento e concordância quanto à sua definição não são transversais quanto à sua causa, não existindo um único ponto de vista (Hennigh, 2003). Atualmente, e de acordo com as teorias da maior parte dos investigadores, esta Dificuldade de aprendizagem advém de causas múltiplas, como causas Genéticas, Neurobiológicas, Psicolinguísticas e Ambientais (Torres & Fernández, 2001; Lopes, 2008; Citoler & Sanz, 1997, Linuesa & Gutiérrez, 1999, Citoler, 1999, cit. por Cruz, 2009; Coelho, 2014).

Quando se faz referência às causas Genéticas e Neurobiológicas, determinados autores referem-se a um problema hereditário (componente genética) que pode passar de geração em geração, de pais para filhos (Sanson, 2002; Teles, 2004; Shaywitz, 2008; Cruz, 2009; Coelho, 2014), detendo como característica principal os designados Défices na leitura, originados por disfunções ao nível do processamento fonológico, automático e da fluidez aquando do reconhecimento e identificação de letras/palavras/frases essenciais para se apropriar do mecanismo da leitura. Por outro lado, e em termos de genes, existe um vasto leque de estudos que ponderam as causas genéticas da Dislexia

nos cromossomas 6, 15 e mais recentemente no cromossoma 2 (Sanson, 2002; Taipale et al., 2003, cit. por Cruz, 2009; Coelho, 2014), criando, deste modo, determinados obstáculos para a compreensão e memorização de um código escrito.

Ao nível de causas Psicolinguísticas são de referir um conjunto de tarefas linguísticas essenciais, as quais permitem distinguir os indivíduos que são bons ou maus leitores. Deste modo, e após as observações constatáveis através de estudos e pesquisas realizadas por diferentes autores, os indivíduos que demonstram um atraso no desenvolvimento da linguagem (devido a um défice fonológico) refletem dificuldades bastante significativas ao longo da apropriação e memorização do código essencial para se aprender a ler, que implica habilidades não-verbais tais como: a produção, a percepção, a compreensão, a interpretação, a segmentação e a memorização da linguagem (Citoler, 1996, cit. por Cruz, 2009).

Por último, são de realçar, também, as causas ambientais e sociais, extrínsecas ao indivíduo, que podem estar relacionadas com problemas familiares, negligência por parte dos progenitores, abusos infantis, retardando toda a maturação e desenvolvimento do mesmo ao nível do progresso de determinadas áreas cerebrais que são essenciais aos mecanismos linguísticos (Hennigh, 2003).

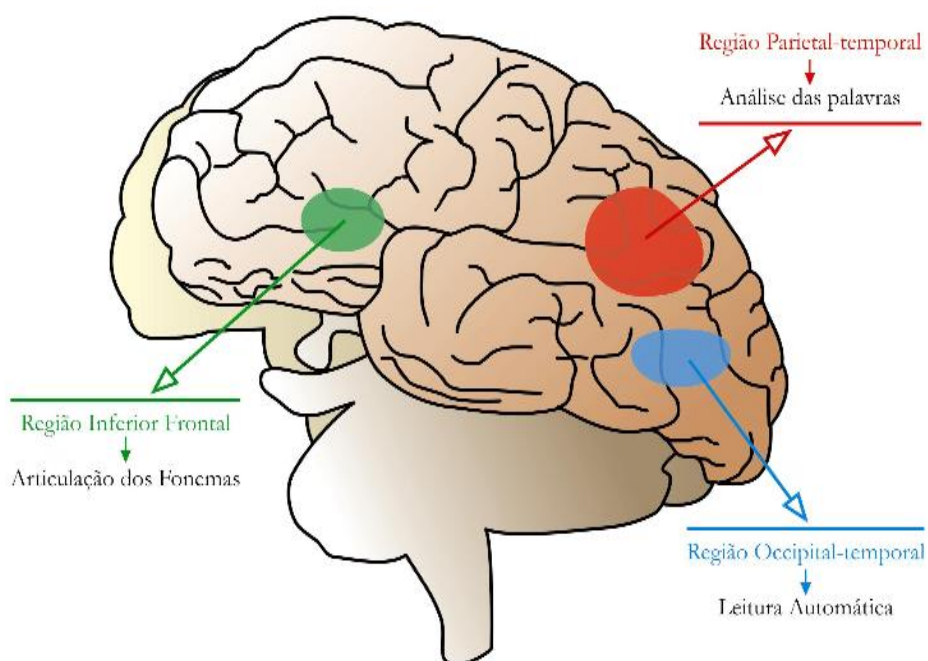
Segundo uma visão mais atual do DSM V - TR (2013), o mesmo considera que, para ser concluído um diagnóstico preciso da Dislexia, terão de ser suprimidas causas a níveis de défices cognitivos, visuais e/ou auditivos, quaisquer problemas neurológicos ou condições controversas, como causas ambientais e/ou sociais. Estas conclusões “contradizem” algumas das teorias, reforçadas, anteriormente por alguns dos autores.

### 3.5. Como funciona o cérebro dos Disléxicos durante a Leitura

O facto de a Dislexia ter como causa o mau funcionamento de certas áreas específicas do cérebro ligadas à linguagem (estando relacionado com o Défice Fonológico referido anteriormente), Hennigh (2003) apresentou um estudo com o qual referiu que as células cerebrais de pessoas disléxicas encontravam-se organizadas de formas distintas às das pessoas que não apresentavam qualquer perturbação ou dificuldade de aprendizagem.

Com este estudo, o mesmo autor colocou em evidência que o tecido nervoso da região temporal do córtex cerebral dos disléxicos (uma das zonas do cérebro responsável pela linguagem) era maior no hemisfério direito, o que não acontecia na maioria da população em que habitualmente é maior no hemisfério esquerdo.

De forma mais pormenorizada e relacionando o estudo efetuado com o ato de ler, durante as tarefas de leitura existem três áreas no hemisfério esquerdo que desempenham funções fundamentais para este processo: o girus inferior frontal, a área parietal-temporal e a área occipital-temporal, como se encontra exemplificado na *Figura 1* (Hennigh, 2003).



**Figura 1:** Representação das três áreas do Hemisfério esquerdo envolvidas no processo de leitura. **Fonte:** <sup>2</sup>

<sup>2</sup> Vencer a Dislexia - Shaywitz, 2008, cit. por Teles, 2004.

Primeiramente, a região inferior frontal, que corresponde à área da linguagem oral, é a zona responsável pelo processo de vocalização e articulação de palavras, iniciando-se com esta a análise dos fonemas, sendo que tanto os leitores iniciantes como os disléxicos têm esta zona ativa (Teles, 2004; Teles, 2012).

No que diz respeito à área parietal-temporal, esta é responsável pela análise das palavras, ou seja, realiza o processo visual da forma das letras, a diferente correspondência grafo-fonémica, a segmentação e a fusão silábica e fonémica. Esta é também utilizada, quer pelos leitores iniciantes, quer pelos disléxicos (Teles, 2004; 2012).

Por último, na região occipital-temporal processa-se o reconhecimento visual das palavras, que permite uma leitura rápida e automática, indo ao encontro da noção de leitor fluente. Porém, os leitores disléxicos têm necessidade de decodificar as palavras e, por isso, utilizam um percurso lento e analítico. Perante todos estes aspetos, conclui-se com a afirmação de Teles (2004):

As crianças com dislexia apresentam uma “disrupção” no sistema neurológico que dificulta o processamento fonológico e o consequente acesso ao sistema de análise das palavras e ao sistema de leitura automática. Para compensar esta dificuldade utilizam mais intensamente a área da linguagem oral, região inferior-frontal, e as áreas do hemisfério direito que fornecem pistas visuais. (p.6).

### **3.6. Quais os sinais de alerta que os Educadores/Professores devem observar nas salas de atividades/aulas?**

A maior parte dos indivíduos Disléxicos demonstram grandes aptidões para atividades e dinâmicas não-verbais, o que não acontece quando se deparam com determinados exercícios onde têm de pôr em prática os seus conhecimentos linguísticos e expressivos, as chamadas dinâmicas verbais (Coelho, 2014).

De acordo com a mesma autora, os Disléxicos refletem determinadas características que são predominantes e constantes, as quais os educadores/professores e todos os outros profissionais de ensino devem ter em consideração.

É fundamental, assim, ter em conta que existem sinais que podem indicar dificuldades futuras na leitura e na escrita e, quanto mais tarde forem detetados, mais demorada será a recuperação. Por isso, a identificação e a intervenção precoce constituem duas “ferramentas” para a aprendizagem da leitura, uma vez que a

sinalização destas dificuldades permite a implementação de programas que poderão prevenir ou minimizar o insucesso escolar futuro dos discentes (Teles, 2004).

Porém, é de extrema importância percebermos que, numa determinada fase do desenvolvimento da leitura, todos os indivíduos apresentam padrões de dislexia. Deste modo, esta perturbação só poderá ser diagnosticada a uma criança quando a ocorrência destes mesmos padrões forem estáveis, constantes e repetitivos (Hennigh, 2003).

Assim sendo, todos os profissionais de educação, dentro ou fora das suas salas de atividades, necessitam de ser observadores regulares e atentos, tendo a noção clara e real da forma como os seus discentes leem e interpretam o que se encontra escrito (Hennigh, 2003). São esses profissionais, na maioria das vezes, os primeiros a detetar quaisquer dificuldades nas aprendizagens das crianças.

Posto isto, será realçado, de acordo com determinados autores (Teles, 2004; Lopes, 2008; Cruz, 2009; Torres & Fernández, 2001, Shaywit, 2008, e Silva & Denardi, 2001, cit. por Coelho, 2014), todos estes sinais de alerta precoces que podem ser evidenciados em crianças do ensino Pré-escolar e/ou 1º. Ciclo do Ensino Básico, não esquecendo que só apenas uma equipa multidisciplinar e especializada pode realizar o verdadeiro diagnóstico de uma criança, afirmando se a mesma detém ou não Dislexia.

### **3.6.1. Alguns dos sinais a observar na Primeira e Segunda Infância (0-6 anos)**

- Atraso no desenvolvimento da linguagem (pode ser um dos primeiros sinais de alerta para possíveis problemas de linguagem e de leitura, a níveis fonológicos, articulatórios e de fluidez);
- As primeiras palavras começam a surgir só depois dos 15 meses e a construírem frases só depois dos dois anos, o que em casos “habituais” começam muito mais cedo, a partir dos 18 meses, e a produção de frases a partir dos dois anos;
- Dificuldades em proferir algumas palavras - “linguagem de bebé” - que continua para além do tempo comum, pois por volta dos cinco anos de idade as crianças já pronunciam corretamente a maior parte das palavras;
- Dificuldades em pronunciar uma determinada palavra pela primeira vez, ou em enunciar corretamente palavras mais estruturadas. Omissão e inversão de sons em palavras: substituições de sílabas e fonemas (e.g. flores/floes, pipocas/popicas...);
- Dificuldades em assimilar nomes: de cores, de pessoas, de objetos, de lugares;
- Dificuldades na memorização de canções e lengalengas;

- Dificuldade na aquisição dos conceitos espaço-temporais: ontem/amanhã; manhã/manhã; direita/esquerda (lateralidade); depois/antes;
- Não consegue perceber que as frases são formadas por palavras e que as mesmas se segmentam em sílabas;
- Não conseguem ler e dizer as letras do seu nome próprio.

(Teles, 2004; Lopes, 2008; Cruz, 2009; Torres & Fernández, 2001).

### **3.6.2. Alguns dos sinais a observar no 1º. ano do Ensino Básico**

- Incapacidade de compreender que as palavras se podem segmentar em sílabas e fonemas;
- Dificuldade em associar as letras aos seus respetivos sons;
- Erros de leitura, constantes, por desconhecimento de regras de correspondência grafo-fonémica (e.g: vaca/faca; janela/chanela; gato/cato);
- Dificuldade em ler palavras monossilábicas e em soletrar palavras simples;
- Dificuldade extrema na leitura de palavras isoladas e de pseudopalavras (palavras inventadas);
- Insistência constante em adiar as tarefas de leitura e escrita;
- Necessidade inalterável de acompanhamento individual do professor para prosseguir e concluir as tarefas;
- Queixas por parte dos pais e dos docentes em relação às dificuldades de leitura e escrita;
- História familiar com antecedentes: dificuldades de leitura e ortografia noutros membros da família.

(Teles, 2004; Cruz, 2009; Shaywit, 2008, e Silva & Denardi, 2001, cit. por Coelho, 2014).

### **3.6.3. Alguns sinais a observar a partir do 2º. ano do Ensino Básico**

#### **a) Ao nível da leitura**

- Evolução muito lenta na aquisição da leitura e da escrita;
- Necessidade de recorrer à soletração, quando tem que ler palavras desconhecidas, irregulares e com fonemas e sílabas parecidas;
- Insucesso na leitura de palavras constituídas por mais do que uma ou duas sílabas;

- Troca de palavras com pronúncia difícil por outras com significado idêntico: (e.g: carro/automóvel);
- Dificuldades em interpretar os enunciados de problemas matemáticos;
- Leitura sem fluência;
- Incapaz de terminar os testes no tempo previsto;
- Erros ortográficos constantes nas palavras;
- Caligrafia pouco ou nada perceptível;
- Não sente prazer naquilo que lê;
- Autoestima muito reduzida.

(Teles, 2004).

#### **b) Ao nível da linguagem**

- Discurso pouco espontâneo com pausas e algumas hesitações;
- Pronúncia incorreta de palavras muito longas, estranhas e complexas;
- Incapaz de recordar informações verbais, problemas de memória a curto termo (e.g: datas de dias, números de telefone, entre outros);
- Supressão, adição e substituição de fonemas e sílabas;
- Modificações na sequência fonémica e silábica;
- Muita dificuldade em dar respostas rápidas e imediatas.

(Teles, 2004).

Daqui para a frente, em jovens e adultos, todos os sinais de alerta acima mencionados tornam-se constantes e iminentes, existindo sempre o mesmo tipo de lacunas ao longo do trabalho dinamizado pelos discentes ao nível de atividades que envolvam competências e capacidades leitoras e escritas. Apesar de estas contrariedades poderem ir sendo melhoradas, persistem sempre algumas características, como por exemplo, a leitura lenta e esforçada e uma caligrafia desastrosa (Teles, 2004; Coelho, 2014).

## **4. Avaliação**

Segundo Rebelo (1993) e Teles (2004) através da identificação e determinação de um determinado problema, seja ele de que domínio for, permite-se colmatar essa mesma dificuldade de forma a dar solução e resposta ao mesmo. A identificação, a avaliação e a sinalização de crianças que evidenciem sinais de dificuldades futuras,

antes da entrada para o início da escolaridade, permite a implementação de determinados projetos de intervenção precoce que podem prevenir e minimizar qualquer insucesso escolar de aprendizagem, tendo em conta o educador/professor como um incessante observador de alguns dos alertas primários refletidos por crianças, às quais podem ser diagnosticadas DAE, como é o caso da Dislexia.

Tal como afirma um dos autores mencionados anteriormente, Rebelo (1993), esta avaliação pode e deve ser realizada de maneira formal, podendo ser utilizados instrumentos estandarizados, as designadas fichas ou provas de avaliação, ou de forma informal, em que os recursos pedagógicos de avaliação são essencialmente observações diretas, ocasionais e/ou indiretas.

De acordo com Torres & Fernández (2001), Hennigh (2003) e Lopes (2008) todo o processo de avaliação deve ser efetuado por uma equipa Inter e Multidisciplinar, visto que a Dislexia consiste numa perturbação bastante complexa que requer uma atenção especial e dedicação conjunta de vários professores especializados em educação especial, psicólogos, terapeutas, neurologistas, entre outros, que permitam a realização de um diagnóstico plausível e fiável, levando à elaboração de um Plano Educativo específico e individual para a criança em questão, tendo como sigla PEI – Plano de Estudo Individual/ Plano Educativo de Intervenção (Correia, 2005).

A criança em questão deverá, assim, ser avaliada como um todo, tendo em conta o seu historial de desenvolvimento global (todas as informações recolhidas através de “conversas” realizadas com os progenitores: como foi o decorrer da gravidez, quais as primeiras palavras mencionadas pela criança, bem como o seu comportamento/atitudes), toda a sua história médica (perceber quais as dificuldades/deficiências físicas que a criança possa ter e que já foram diagnosticadas – défices visuais, auditivos, lesões ou traumatismos cerebrais, entre outras doenças de cariz acentuado); a sua história educativa e social (perceber se existiu algum tipo de mudanças extremas a níveis educativos, no que diz respeito a complicações no processo de leitura e escrita, bem como a nível familiar se já existem antecedentes que detenham alguma dificuldade de aprendizagem). Efetua-se, assim, de acordo com Torres & Fernández (2001) e Lopes (2008) uma avaliação neuropsicológica do indivíduo, também designada por Anamnese. É ainda de destacar a avaliação Psicolinguística que pode ser realizada posteriormente, tendo em conta a linguagem e a sua maturação de desenvolvimento, a capacidade de leitura e escrita da criança, bem como todo o seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

## 5. Inclusão

Qualquer atitude inclusiva manifestada para com um indivíduo que tenha necessidades educativas especiais (NEE) põe de parte todos os tipos de preconceitos, habitualmente sentidos pelos mesmos. Desta forma, criaram-se escolas inclusivas, onde todas as crianças são respeitadas, valorizadas e motivadas a interiorizarem aprendizagens múltiplas, em ambientes propícios e estáveis, que vão ao encontro das capacidades e do desenvolvimento de cada uma (Leite & Madureira, 2003; Correia,1999,2005; Candeias,2009; Cruz,2009).

Será, assim, pertinente abordar e conhecer, sintetizadamente, um pouco mais sobre a evolução histórica deste conceito em Portugal, o qual é denominado de Inclusão/Escola Inclusiva.

Em meados do século XX, mais concretamente na década de 60, os indivíduos que demonstrassem determinadas necessidades especiais em diferentes áreas do conhecimento, e também, a níveis psicológicos e físicos, encontravam-se praticamente afastados do sistema de ensino regular sem quaisquer serviços de apoios pedagógicos especializados que os ajudassem a superar e minorar o máximo de obstáculos precocemente (Correia, 2005).

Mais tarde surgiram, com o apoio financeiro da Segurança Social e através de um conjunto de associações erguidas por diversos Encarregados de Educação de crianças com NEE, os Centros de Reabilitação e as tão “conhecidas” Escolas Especiais, que, atualmente, ainda se encontram por todo o país (Candeias, 2009), sendo assim, um dos primeiros marcos no desenvolvimento do ensino educativo especial Português. De salientar que existiam dois sistemas de ensino que atuavam paralelamente: o sistema de Ensino Regular, encontrando-se, este, a cargo do Ministério de Educação, para onde eram encaminhadas as crianças sem quaisquer necessidades de cariz peculiar, e o sistema de Ensino Especial, que se encontrava ao cuidado da Segurança social, tendo como principal objetivo prestar assistência a indivíduos com deficiências físicas e psicológicas (Correia, 1999, 2005; Candeias, 2009).

Já na década de 70, mais precisamente em 1972/1976, o Ministério da Educação assume a tutela do setor da Educação Especial, criando, ao longo dos anos seguintes, Divisões de Ensino Especial tanto para o 1º. Ciclo do Ensino Básico (DEEB), como para o Ensino Secundário (DEES), desenvolvendo um conjunto de equipas de ensino

especializado com o principal intuito de promoverem a integração familiar, escolar e social de crianças, jovens e adolescentes portadores de deficiência. Durante este período, o ensino mais especializado abrangia apenas crianças portadoras de deficiências sensoriais e motoras, sendo as únicas com condições e suportes para poderem acompanhar os currículos de ensino regular (Correia, 2005; Candeias, 2009).

Só em meados da década de 80, concretamente no ano de 1986, é que o Sistema Educativo Português começou a assistir a profundas transformações ao nível da Educação Especial integral, através da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 46/86, de 14 de outubro - LBSE). A lei supramencionada declarou a Educação Especial como uma circunstância específica e pormenorizada ao nível da educação escolar, tendo como objetivos latos concretizar o direito à educação a todos os indivíduos, favorecendo e orientando o desenvolvimento global de cada um, dando garantias permanentes dessa mesma evolução (LBSE – Lei 46/86, art.º 1, n.º2 – Diário da Republica Portuguesa, 1986). Declarou, também, assegurar devidamente as condições apropriadas à maturação, desenvolvimento e crescimento das crianças com NEES, sendo estas portadoras de deficiências motoras ou mentais (LBSE – Lei 46/86, art.º 7, alínea j – Diário da Republica Portuguesa, 1986). Com a publicação da LBSE e após todas as transformações e modificações realizadas ao longo do ensino, foram formadas as Equipas de Educação Especial (EEE) com o intuito de prestarem serviços de educação especial a nível local, desde o ensino Pré-escolar até ao ensino Secundário, deixando de parte o ensino Superior (Correia, 2005).

No seguimento de todas as reformas e progressos surgidos dentro do País a níveis educacionais, existiram outros contributos internacionais fulcrais para a preparação de uma escola inclusiva, sendo o caso da assinatura por parte de Portugal, em 1990, no dia 26 de janeiro, da Convenção sobre os Direitos da Criança, destinando-se em especial às crianças com necessidades educativas especiais, realçando o acesso à educação e formação das mesmas, sem esquecer os apoios necessários e fundamentais inerentes a todas elas, como os cuidados de saúde e de reabilitação, de forma a assegurarem uma integração social destas crianças na comunidade onde se encontram (Candeias, 2009). Segundo a mesma autora, Portugal, para além de assinar a convenção acima referida, assinou, também, na Tailândia, mais concretamente em Jomtien, no mês de março do mesmo ano, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Aqui todos os países participantes assumiram que os indivíduos com NEE requeriam uma atenção

especial, sendo necessário formar um leque de medidas que garantissem igualdades educacionais, fazendo destes partes integrantes do sistema educativo.

Em 1991, após todas estas participações e vinculações por parte de Portugal em todos os congressos internacionais mencionados anteriormente, os mesmos impulsionaram a existência de uma nova “jornada” legislativa, iniciando-se com um normativo de extrema importância, o Decreto-Lei nº. 319/91, de 23 de agosto (Correia, 1997;1999; 2005; Candeias, 2009). O mesmo veio assegurar e garantir não só o direito a uma educação gratuita e igualitária para todos, sem exceção, mas também proporcionar aos alunos com NEES a frequência do ensino escolar regular, deixando de parte as Escolas Especiais e Instituições Especializadas, tendo como objetivo desenvolver uma “escola para todos” (Decreto -Lei 319/91, de 23 de agosto – Diário da República Portuguesa, 1991).

Três anos mais tarde, em 1994, foi realizado pelo governo espanhol em colaboração com a Unesco, o Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais onde elaboraram, com o contributo de 92 países e 25 organizações internacionais, a Declaração de Salamanca, através da qual foi proclamada “ A Escola Inclusiva”, também denominada por “escola para todos”. Esta declaração veio, assim, defender, assegurar e atribuir a cada criança e jovem portadores de NEE o direito de acesso às escolas de ensinos regulares, fazendo referencia ao facto de que a instituição, seja ela qual for, bem como os colaboradores e profissionais de ensino que a constituem devem ser capazes de se adaptar e moldar, de forma a irem ao encontro das necessidades que cada criança/individuo manifesta (Unesco, 1994; Leite & Madureira, 2003; Candeias, 2009).

### **5.1.Quadro legal sobre a Inclusão em Portugal**

Passados dezassete anos da publicação do Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, que regia a educação especial no sistema educativo Português, baseando-se numa educação inclusiva e social, onde todos os indivíduos tivessem acesso ao ensino regular, oferecendo e promovendo oportunidades de desenvolvimento e progressão nos estudos ao longo da vida profissional, surgiu a 7 de janeiro de 2008, editado em Diário da Republica, o Decreto-Lei 3/2008. Mediante a leitura do mesmo, este pretende assegurar a equidade educativa através de apoios devidamente especializados e permanentes, no ensino público, particular ou cooperativo, desde a Educação pré-escolar, passando pelo

Ensino Básico, terminando no Ensino Secundário, visando a criação de condições precoces que propiciem respostas adequadas aos diferentes alunos com NEE, no que respeita a comunicação, a aprendizagem, a socialização e a mobilidade (Decreto -Lei 3/2008, de 7 de janeiro – Diário da República Portuguesa, 2008).

A partir do momento da divulgação deste despacho, a Educação Especial passa de um lugar específico a um serviço totalmente reconhecido, proporcionando ao aluno com NEE a integração no ensino regular com acesso ao currículo comum, pertencente a todas as crianças. Com apoios específicos e intervenções educativas apropriadas às suas características e necessidades, surgiram os denominados Planos educativos individualizados (PEI) e os conhecidos Programas Educativos (PE) (Correia, 2005). Reforçando a ideia do autor citado anteriormente, Candeias (2009) também considera que a criança com NEE deverá ser educada e desenvolvida com crianças sem qualquer tipo de necessidades acrescidas, criando a iniciativa de uma Educação Regular a qual se intitula de Inclusão.

Segundo as autoras Madureira & Leite (2003), a Inclusão procura a integração do aluno com NEE nas escolas e classes regulares onde, por direito, cada criança/jovem deve contar com o apoio de serviços adequados capazes de colmatar as necessidades e dificuldades de cada um, independentemente da NEE que detenha, seja esta de cariz severo ou moderado, ou das competências académicas, comportamentais, sociais e físicas demonstradas. Na mesma linha de pensamento, Correia (1997; 2005) afirma que o mesmo conceito engloba três parâmetros cruciais, sendo estes: o parâmetro da Modalidade de atendimento, que consiste no serviço adequado e especializado que deve ser prestado ao indivíduo com NEE de modo a maximizarem o potencial do mesmo, efetuando o processo numa classe regular; o parâmetro da Educação apropriada, consistindo no respeito pelas características e necessidades explanadas por cada um, desenvolvendo uma educação dinâmica e com base na diversidade; e, por último, o parâmetro dos Serviços adequados, como o próprio nome indica, põe à prova a qualidade e equidade dos serviços educacionais prestados a cada indivíduo.

Todos estes parâmetros proporcionam a formação de um lugar inclusivo, com um ambiente educativo reestruturado, adaptado e diversificado, bem como a existência de um currículo educacional reformulado, garantindo uma aprendizagem de uma forma mais coletiva e diversificada, indo ao encontro das inúmeras capacidades de cada um, como seres únicos e individuais. Deste modo, a escola torna-se uma comunidade

educativa onde todas as crianças, jovens e adolescentes podem aprender juntos e onde todos são aceites e apoiados pelos pares e pelos profissionais de ensino que os rodeiam.

A este sentido de comunidade, os autores Correia (2005), Candeias (2009) e Leite & Madureira (2003) atribuem a designação de Escolas Inclusivas, onde existe o sentido de coletividade, cooperação, colaboração, flexibilidade curricular e de serviços de apoio a todos os indivíduos pertencentes àquele ambiente educativo, sem faltarem os apoios educativos e os serviços de educação especial.

Atualmente, a base legal que rege a Inclusão no Sistema Educativo Português continua a ser o Decreto-Lei 3/2008, tendo sofrido algumas alterações em determinados artigos explanados neste mesmo despacho, que voltou a ser publicado a 12 de maio de 2008, como a primeira alteração ao Decreto-Lei 3/2008, passando a intitular-se de Lei nº. 21/2008 (Decreto -Lei 21/2008, de 12 de maio – Diário da Republica Portuguesa, 2008).

## **5.2. O Papel da Família**

Nem sempre é totalmente aceitável e credível para as Famílias admitirem que o seu educando detém qualquer tipo de problema adicional ao longo do seu desenvolvimento motor, psicológico e neurológico, dificultando, desta forma, qualquer tipo de Intervenção precoce, bem como o trabalho a ser desempenhado pelas equipas transdisciplinares. De acordo com Sanson (2002) e Candeias (2009), para que qualquer ambiente educativo possa dar resposta às necessidades de cada criança, é crucial a colaboração de inúmeras entidades, principalmente os contextos familiares, sendo um dos primeiros âmbitos de desenvolvimento da raça humana. É a partir desses contextos que a criança vai aprendendo e desenvolvendo um conjunto diversificado de competências conceptuais, intelectuais e sociais para poder e conseguir viver na sociedade onde se encontra inserida. Correia (2005) partilha a mesma afirmação das autoras anteriormente citadas, realçando que os Encarregados de Educação são elementos fundamentais na estruturação, na planificação, na execução e na avaliação de qualquer programa de intervenção dos seus educandos, pois são estes que melhor conhecem a criança, transmitindo informações preciosas aos educadores/professores que deverão ter em conta no momento da planificação curricular educacional. Tal

asserção também se encontra explícita no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, reconhecendo-se o Papel da Família na orientação dos filhos (LSBE, 1986).

Quanto mais os educadores/professores trabalharem em uníssono para um bem comum, através de um programa consistente e adaptado a cada indivíduo, a criança obterá melhores resultados num futuro próximo, quer a níveis pessoais, quer a níveis profissionais. Para isso, é essencial que os Encarregados de Educação tenham em atenção alguns sinais de alerta, que podem e devem ser observados, antes da entrada da criança em qualquer instituição educacional (Correia, 2005). Segundo Hennigh (2003), as crianças Disléxicas, consoante a idade, apresentam um conjunto de características mais acentuadas: a imaturidade; a falta de concentração da atenção; a irritabilidade constante; a teimosia; a perturbação de terceiros; não conseguem terminar ou completar totalmente algumas das suas responsabilidades; a lateralidade mista (indiferença ao uso da mão direita ou da esquerda), e a incapacidade de seguirem qualquer sequência, mesmo com instruções pormenorizadas. Tal como afirma Cronin (1994, cit. por. Hennigh, 2003), os Encarregados de Educação de qualquer criança Disléxica devem observar, periodicamente, diferentes áreas do desenvolvimento, tais como: a capacidade e a coordenação motora (como, por exemplo: se a criança utiliza e manuseia corretamente qualquer instrumento de escrita, ou se consegue correr em linha reta); a noção espacial (ou seja, se a criança consegue identificar a direita da esquerda, e se completa em determinados períodos de tempo um puzzle simples); a memorização de sequências (se é capaz de seguir instruções com mais de duas etapas); a linguagem (se utiliza vocabulário medíocre, ou recorre, regularmente, a gestos para poder comunicar o que pretende dizer oralmente); a autonomia (não consegue tomar decisões de uma forma independente); a maturidade social (se consegue socializar adequadamente com terceiros) e, por fim, os comportamentos (se demonstra frustração com facilidade). Caso estes acontecimentos sejam constantes e permanentes, os pais, para além de toda a ajuda posterior que lhes deverá ser atribuída, devem proporcionar aos seus filhos um ambiente positivista e estável, encontrando estratégias que ajudem e facilitem a criança a aprender e a interiorizar aprendizagens de leitura e escrita mais facilmente, através da leitura de histórias, de atividades que desenvolvam o vocabulário (substituição de palavras por outras com o mesmo significado), identificação e jogos que coloquem em evidência os vários grafemas pertencentes ao alfabeto, entre outras (Hennigh, 2003; Teles, 2014).

Em qualquer projeto de intervenção educativa, o papel da família é crucial para o desenvolvimento e para a aprendizagem de cada criança, pois cabe a este agente elaborar um conjunto de estratégias complementares às da escola, de forma a preencherem todos os requisitos necessários à maximização de competências do seu educando (Sanson, 2002; Silva, 2004; Candeias, 2009; Pinheiro, 2009).

### **5.3. O Papel dos Profissionais de Ensino**

Qualquer ambiente educativo pretende, obrigatoriamente, dar respostas às necessidades básicas de todas as crianças/jovens, independentemente das inúmeras diferenças e diversidades existentes no meio educacional regular, de forma a se desenvolverem e a interiorizarem aprendizagens relevantes, individualmente e com os pares. Para que exista, assim, um ambiente educativo enriquecedor e próspero, o educador/professor deverá desempenhar um papel ativo e influenciador em todas as suas práticas. Como este é a figura principal e o modelo a seguir para cada criança, deverá garantir um meio harmonioso e de cooperação que suscite as interações entre alunos com e sem NEE, fomentando entre os mesmos sentimentos de profunda amizade, proteção e sobretudo valorização entre as disparidades que cada um apresenta (Sanson, 2002; Leite & Madureira, 2003; Correia, 2005).

Numa criança com DAE, mais concretamente a Dislexia, a comunicação entre este agente educacional e os Encarregados de Educação tornar-se-á fundamental para o estabelecimento de todo o processo de ensino-aprendizagem, mas sobretudo para a elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI), conhecendo toda a história da criança, bem como as suas principais características e dificuldades. Posteriormente, formula-se um agrupado de estratégias, em conjunto com os pais e as equipas transdisciplinares, que permitam ultrapassar determinadas lacunas existentes, levando à adaptação do currículo educacional regular (Correia, 2005).

Tendo em conta a criança Disléxica, o professor do ensino regular, poderá, segundo o autor Orton (1937, cit. por. Hennigh, 2003), aplicar cinco princípios de aprendizagem, que, na opinião do mesmo, ajudam significativamente a criança Disléxica em todo o seu processo de desenvolvimento académico e social em ambiente de sala de aula. Seguem-se os seguintes princípios: a aprendizagem baseada nos

sentidos (trabalhar e desenvolver todas as capacidades sensoriais); a promoção de uma aprendizagem motivadora e positivista da leitura (proporcionar momentos calmos e tranquilos para que a criança inicie o processo da leitura); minimizar o facto de o indivíduo saber que tem dislexia (algo que não influencia aquilo que este é capaz de realizar); eliminar todos os padrões “tipo” de leitura (adaptar diferentes modelos de aprendizagem da leitura, consoante as potencialidades que a criança afere); e por último, o professor deverá dar reforço e realçar todas as componentes leitoras fundamentais, tais como a identificação dos sons aos seus respetivos grafemas (tão característico das crianças disléxicas).

Em suma, para além de todos estes princípios, segundo Teles (2014) e Coelho (2014), a intervenção em crianças Disléxicas consta num processo extremamente trabalhoso e gradual, exigindo por parte do educador/professor não só uma formação especializada, mas também, e não menos importante, atitudes de empenho, dedicação, persistência, diversificação e perseverança. A cada criança disléxica pretende-se traçar e atribuir, em conjunto com os Encarregados de Educação e com uma equipa multidisciplinar, um Plano Específico de Intervenção, contendo não só os objetivos e as atividades específicas adequadas às capacidades das crianças, mas também outros aspetos como a autoestima e a autoconfiança, que são conceitos fundamentais a serem desenvolvidos e trabalhados com os Disléxicos.

Este trabalho permite que as crianças percebam que, apesar de detentoras de determinadas dificuldades, têm o apoio, a cooperação e a colaboração de toda a comunidade educativa.

## **Capítulo II – Metodología**

---



## 1. Problemática

### 1.1. Problema, objetivos e questões de investigação

Segundo Correia (2005), Cruz (2009) e Fonseca (2014) nem sempre as DAE são facilmente detetáveis e identificadas por agentes de desenvolvimento primário como a família, ou até mesmo por agentes secundários como é o caso da Escola. É, por isso, crucial que indivíduos especializados neste domínio, como professores do ensino especial e psicólogos, estructurem um vasto leque de observações periódicas e constantes, de forma a que todas estas perturbações sejam diagnosticadas e ultrapassadas precocemente através de metodologias/métodos específicos e adequados.

Assim sendo, o tema da presente investigação terá por base uma das DAE mais estudadas e discutidas na atualidade, a Dislexia, colocando em evidência diversas formas de atuação e reconhecimento desta perturbação, visto que não existe um consenso concetual explícito e único por parte de alguns autores.

Durante a permanência e a participação educativa, ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada I, na valência em Pré-escolar, no ano letivo de 2014/2015, foram surgindo algumas reflexões ao nível das perturbações na aquisição da linguagem (Atraso no Desenvolvimento da Linguagem), constatadas através de uma das crianças do grupo, que demonstrava dificuldades bastante significativas ao nível da expressão linguística e facial, dificultando a forma como esta interagia com os pares e com o docente. No decorrer do estágio pedagógico, algumas das questões colocadas, em especial as dificuldades sentidas pelos diferentes profissionais educativos ao longo do processo ensino-aprendizagem com esta criança, deram origem ao tema em estudo, tendo como foco e questão principal, compreender e identificar “*Quais as representações de vários atores sobre a dislexia e a sua intervenção?*”, realçando a importância do papel dos Encarregados de Educação em cooperação com a escola.

Partindo da problemática específica acima mencionada e os três grandes focos de investigação, sendo eles as Crianças, os Professores do ensino regular e do ensino especial e os Encarregados de Educação, foi fundamental definir algumas questões de pesquisa, tais como:

- Quais as representações dos professores relativamente à dislexia e problemas associados?

- Que tipo de dificuldades manifestam as crianças com Dislexia o longo do seu percurso escolar?
- Que tipos de estratégias são utilizadas pelos professores do ensino regular e do ensino especial que trabalham com crianças disléxicas para fazerem face as diferentes dificuldades apresentadas?
- Quais as dificuldades manifestadas pelos Encarregados de Educação no apoio e acompanhamento da criança com Dislexia?
- Qual o papel dos Encarregados de Educação ao longo do crescimento e desenvolvimento da criança Disléxica?

Foi, também, crucial colocar em evidência alguns dos objetivos de pesquisa pretendidos com o desenrolar da presente investigação, levando à perceção, identificação e compreensão de alguns aspetos mais relevantes, nomeadamente:

- Alguns dos comportamentos/attitudes e interações evidenciadas por parte das crianças disléxicas face ao meio educativo (processo ensino aprendizagem) e tudo o que este envolve (profissionais de ensino e respetivos colegas);
- Tipos de dificuldades sentidas por parte dos profissionais de ensino (professores do ensino regular e do ensino especial) e encarregados de educação, ao longo do processo de ensino aprendizagem, perante uma criança Disléxica;
- As estratégias de intervenção educativa e respetivas adaptações elaboradas pelos profissionais de ensino (professores do ensino regular e do ensino especial) ao longo das aprendizagens das crianças disléxicas;
- Que tipos de apoios são prestados aos encarregados de educação de crianças que demonstrem dificuldades de aprendizagem específica, como é o caso da dislexia.
- A importância do papel dos familiares das crianças disléxicas ao longo da evolução e do desenvolvimento da aprendizagem das mesmas. Como é que este agente atua em conjunto com a escola.

## 1.2. Paradigma Qualitativo

Segundo Tuckman (2002), investigar consiste em atribuir um conjunto de respostas a diversas questões específicas elaboradas e procuradas pelos respectivos investigadores, tendo como objetivo primordial obter um conjunto de conclusões que permitam facultar decifrações a determinados conteúdos, que podem ser, ou não, extrapolados e generalizados a determinados contextos físicos. Distinguem-se dois paradigmas fundamentais: o Paradigma Quantitativo/Positivista (preocupação extrema em descobrir novos conhecimentos) e o Paradigma Qualitativo/Interpretativo (construção de conhecimento de uma realidade).

De acordo com Carmo & Ferreira (2008), o Paradigma Quantitativo, ou também denominado por Paradigma Positivista, apresenta determinadas características específicas, nomeadamente, a objetividade; a explicação e generalização dos resultados obtidos (Determinismo universal); e a relação com a investigação experimental, recorrendo a uma recolha de dados rigorosa, estando posteriormente, sujeitos a uma análise estatística.

Em contrapartida, e segundo Bogdan & Biklen (1994) e Aires (2015), o Paradigma Interpretativo, mais conhecido por Paradigma Qualitativo, substitui a explicação pela compreensão e interpretação dos fenómenos que acontecem, visando uma posição relativista e subjetiva, que considera o investigador o próprio construtor de conhecimento. Neste todos os resultados são analisados de forma indutiva, descobrindo e interpretando as ações e as realidades de cada indivíduo.

Reforçando as afirmações destacadas anteriormente sobre a tipologia paradigmática, e mencionando Guba (1990), considera-se que qualquer Paradigma de investigação, ou também denominado pelo mesmo de esquema interpretativo, consiste num leque de convicções/objetivos que encaminham uma determinada ação.

Neste sentido, o presente estudo baseou-se no Paradigma Qualitativo, tendo-se desenvolvido uma investigação qualitativa descritiva e interpretativa que, segundo Bogdan & Biklen (1994), Denzin & Lincoln (1994) e Quivy & Campenhoudt (1992), consiste num posicionamento paradigmático orientado por uma perspetiva interpretativa e construtivista, que formula questões com o intuito de estudar fenómenos, que ocorrem em contexto natural, descrevendo-os detalhadamente. Assim, possibilita-se a contemplação de experiências, sistemas e perspetivas do quotidiano de uma

determinada realidade, existindo sempre uma relação entre o investigador e os participantes (descrição física da realidade).

Através desta investigação, o inquiridor vai à descoberta de determinadas situações específicas abrangendo temáticas que conseguem, ou não, ser extrapoladas para outros contextos, analisando casos únicos e individuais.

Por conseguinte, este paradigma também é definido e identificado por alguns autores, de entre os quais se destaca Aires (2015) e Wilson (1977), como uma metodologia de investigação etnográfica. É de salientar que qualquer acontecimento que seja investigado/estudado deve estar integrado num contexto específico em que se observem as situações naturais que nele ocorrem, pois só assim se conseguem compreender e interpretar contextos diversificados.

Qualquer Paradigma, seja ele quantitativo ou qualitativo, dispõe de estratégias e métodos diferenciados de investigação e atuação (Aires, 2015).

Nomeadamente, no que se refere ao Paradigma interpretativo, ou também, denominado de Paradigma Qualitativo/etnográfico, e que dá suporte ao presente Projeto em estudo, contemplam-se algumas estratégias de pesquisa, compreendendo um conjunto alargado de práticas e pressupostos que devem ser aplicados, pelo investigador, à medida que o mesmo se desloca do campo teórico ao empírico. Coloca-se, deste modo, o investigador em contacto com diversos métodos/metodologias específicas para a recolha e análise de material experimental (Aires, 2015).

Neste procedimento paradigmático predomina a utilização de uma linguagem bastante diferenciada e uma visão mais individual na compreensão e interpretação do fenómeno em estudo, partindo de um contexto mais peculiar, ou geral, investigando-o na sua essência, sem existir necessidade de globalizar e extrapolar resultados posteriores. Podem-se, assim, deter características holísticas ou não, consoante a necessidade de se generalizarem resultados (Aires, 2015).

Mediante a investigação a ser desenvolvida não se pretenderá extrapolar/generalizar resultados obtidos, no contexto em questão, apenas observar, descrever, analisar e comparar o máximo de conteúdos formulados, de forma a retirar conclusões validas e coesas capazes de dar resposta às questões de partida e aos objetivos propostos, partindo de um determinado caso observado e averiguando os seguintes, sem existir necessidade de os extrapolar para outros âmbitos educativos.

### 1.3. Instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta a problemática do processo investigativo em questão, os meios/instrumentos mais eficazes para a recolha de dados pretendidos centraram-se na utilização de entrevistas estandardizadas de final-aberto (Patton, 1990, cit. in. Tuckman, 2002), ou também designadas por entrevistas semiestruturadas/semidiretivas (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Tal como afirmam Bogdan & Biklen (1994) e Tuckman (2002), a entrevista consiste num dos instrumentos de recolha de dados mais diretivos e propositados para a obtenção de informações, visando as perspetivas e opiniões de cada entrevistado. Citando os autores Bogdan & Biklen (1994), e reforçando as afirmações acima referidas, “Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...), dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra.” (p.134). Neste contexto, foi elaborada uma entrevista semiestruturada, dado que permitiu adaptar e adequar as questões consoante o rumo que a conversa com cada participante fosse seguindo, conseguindo, simultaneamente, perceber algumas pistas não-verbais e poder esclarecer algumas dúvidas, surgidas no momento, através do seu cariz semidiretivo (Quivy & Campenhoudt, 1992; Bogdan & Biklen, 1994).

Desta forma, foi necessário elaborar um esquema de entrevista - “Guião de entrevista”. O guião tinha como intenção garantir ao entrevistador, não só a imparcialidade de todo o processo, mas também o recorrer de um vasto conjunto de temas, originando o levantamento de uma diversidade de assuntos sobre o conteúdo a ser investigado, guiando o mesmo para o estudo a ser desenvolvido. Com efeito, aquando da utilização de um esquema estruturado com questões específicas e iguais a serem explanadas aos vários inquiridos, numa entrevista qualitativa, a mesma permitirá ao entrevistador recolher um leque diversificado de tópicos e conteúdos representativos da realidade abrangente. Pretende-se que o mesmo possa perceber e compreender, descritiva e detalhadamente, todo o fenómeno a ser investigado, comparando as diversidades de respostas dos vários participantes, às mesmas questões, deixando de parte interrogações que possam ser respondidas pelos inquiridos, simplesmente com uma única palavra (“sim” / “não”) (Tuckman, 2002).

Este instrumento de recolha de dados foi assim aplicado de forma individual a cada um dos participantes, num ambiente calmo e silencioso, sem quaisquer

perturbações exteriores. Algo que, normalmente, não se aplica numa entrevista de grupo, em que, para além de existirem elementos que tentem dominar a sessão, a sua gravação e posterior transcrição serão mais complexas e difíceis (Bogdan & Biklen, 1994). Para além disso, a realização das entrevistas foram estipuladas e marcadas com uma semana de antecedência, dando tempo ao entrevistado de se familiarizar com a temática da mesma (A Dislexia). As entrevistas foram efetuadas em “gabinetes/salas” com boas condições acústicas, de forma a não prejudicar as gravações. Pois, tal como afirmam Bogdan & Biklen, 1994, o gravador a ser aplicado numa entrevista deverá ser visto como um terceiro indivíduo que não consegue visualizar ou falar, tendo um papel fundamental na transcrição de toda a entrevista, facilitando, no momento, o trabalho do entrevistador.

Desta forma, possibilitou-se que os docentes do Ensino Básico e de Educação Especial inquiridos apresentassem respostas, opiniões e estratégias/metodologias mais concretas sobre as dificuldades sentidas ao longo de todo processo de desenvolvimento de crianças disléxicas, cumprindo o propósito desta investigação.

#### **1.4. Caracterização dos Participantes**

Os participantes envolvidos neste estudo foram 4, sendo dois deles docentes do 1º. Ciclo do Ensino Básico, e os restantes do Ensino Especial dos 1º. e 2º. Ciclos. Todos os entrevistados são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 50 anos.

As duas docentes do Ensino Regular encontram-se, atualmente, a lecionar numa instituição educacional privada, com uma experiência profissional de mais de 10 anos de ensino, cada uma, acompanhando turmas do 2º. e 3º anos, respetivamente. Por sua vez, as professoras do Ensino Especial, pertencem a uma escola pública, com mais de 20 anos de experiência profissional, sendo uma delas, ao mesmo tempo, professora do Ensino Regular no 1º. Ciclo do Ensino Básico.

As participantes no estudo foram escolhidas de forma não aleatória, permitindo a recolha dos conteúdos essenciais para a investigação em curso.

## 1.5. Tratamento e análise de dados

Segundo Romero (1991) e Bogdan & Biklen (1994) o tratamento e análise de dados consiste num modo de recolha e de organização, constante e sistemático, dos conteúdos que foram recolhidos, através dos instrumentos de investigação selecionados, tendo como principal objetivo dar a conhecer os resultados encontrados, de acordo com os objetivos estipulados pelo investigador. Existe, assim, uma panóplia diversificada de tratamento e manipulação dos dados, após terem sido recolhidos.

Deste modo, e tendo em consideração os instrumentos de recolha de dados utilizados - as entrevistas, o tratamento e análise de dados mais eficaz passou por uma Análise de Conteúdo, tendo a mesma passado diversas fases/etapas. Segundo Bardin (1977) e Vala (1986), a Análise de Conteúdo consiste numa pesquisa precisa e sistemática das comunicações efetuadas, nas várias entrevistas realizadas, recorrendo a diversos procedimentos constantes e de descrições das mensagens orais, transmitidas pelos vários entrevistados. Desta forma consegue-se analisar sistemática e objetivamente os conteúdos dos discursos apresentados pelos participantes no estudo, tornando-os examináveis.

Assim sendo, e numa primeira fase, as 4 entrevistas efetuadas foram transcritas para computador, identificando-as como “A1, A2, A3 e A4” (**em Anexos II, III, IV e V**), numerando sequencialmente todas as páginas de cada uma, sem esquecer de enumerar, também, todas as linhas apresentadas, de forma a que cada linha tivesse uma codificação/número apropriado. Este trabalho facilitou, segundo Bogdan & Biklen (1994), a localização de todo o material e conteúdo mencionado pelo discurso de cada entrevistado, aquando da análise e examinação de cada entrevista. Posteriormente, e ainda nesta primeira fase, seguiu-se uma leitura holística (leitura flutuante e global) de cada uma das 4 entrevistas efetuadas às 2 docentes do 1º. Ciclo do Ensino Básico e às 2 docentes do Ensino de Educação Especial, permitindo perceber e ter uma noção de todo o material recolhido.

Após lidas e relidas, aproximadamente três vezes, cada entrevista de forma individual e sem quaisquer perturbações exteriores, para ter uma noção total e completa de todos os dados apresentados (Bogdan & Biklen, 1994), foram identificadas e selecionadas as grandes temáticas, em questão, nas 4 entrevistas. Estas temáticas foram designadas por Categorias, sendo que a maior parte das mesmas foram ao encontro das

Categorias apresentadas, antecipadamente, no Guião de Entrevista (**em Anexo I**).

Apesar das Categorias selecionadas, sendo estas temáticas abrangentes, foi importante destacar dentro destas unidades de conteúdos várias subcategorias (Romero, 1991; Bogdan & Biklen, 1994).

Será assim pertinente destacar os blocos temáticos iniciais, explorados no guião da entrevista, bem como as suas definições/conteúdos pretendidos. O mesmo se verifica a baixo, no **Quadro 2**.

**Quadro 2:** Blocos temáticos estabelecidos no Guião da Entrevista (Categorias estabelecidas à priori)

<b>Tema Geral</b>	<b>Categorias estabelecidas à priori</b>	<b>Conteúdo/definição</b>
Necessidades Educativas Especiais  Dificuldades de Aprendizagem Específicas <b>A Dislexia</b>	<b>A.</b> Perceção individual sobre o conceito de Dislexia	Perceber e identificar as representações, por parte do entrevistado, sobre o conceito de Dislexia (Bautista, 1993; World Health Organization, 2004, cit. in Cruz, 2009; Cruz, 2009; Coelho, 2014; DSM V – TR, 2013; Hennigh, 2003; IDA, 2013; Lopes, 2008; Teles, 2004; Torres & Fernández, 2001; Shaywitz, 2008).
	<b>B.</b> Adaptação por parte das crianças ao meio educativo	Compreender a adaptação das crianças ao ambiente educativo (à entrada para a escola) e às suas características (Coelho, 2014; Correia, 2008; Hennigh, 2003; Torres & Fernández, 2001; Selikowitz, 2010).
	<b>C.</b> Interações estabelecidas pelas crianças em ambiente educativo	Entender o tipo de relações estabelecidas pelas crianças, a facilidade, ou não, das mesmas se relacionarem com os professores e os seus colegas de turma (Coelho, 2014; Correia, 2005, 2008; Hennigh, 2003; Leite & Madureira, 2003; Sanson, 2002).
	<b>D.</b> Fragilidades apresentadas pelo docente ao longo do processo ensino-aprendizagem	Conhecer as dificuldades que o entrevistado detém face à presença de um, ou vários, alunos com Dislexia na sala de aula, no decorrer do processo ensino-aprendizagem (Correia, 2008; Coelho, 2014; Hennigh, 2003).
	<b>E.</b> Procedimentos e intervenções utilizadas pelo entrevistado	Verificar o tipo de trabalho que é realizado com uma criança Disléxica, e de que forma é que o mesmo é avaliado (estratégias de intervenção e quais as condições de avaliação) (Coelho, 2014; Teles, 2004; 2014; Torres & Fernández, 2001; Selikowitz, 2010).

<b>F.</b> A Cooperação entre a Escola e a Família	Apreender a importância do papel das famílias em conjunto com a escola (tarefas a desempenhar pelos Encarregados de Educação) (Candeias, 2009; Coelho, 2014; Correia, 2005; Hennigh, 2003; Sanson, 2002; Selikowitz, 2010).
<b>G.</b> Apoios prestados aos Encarregados de Educação	Assimilar o tipo de apoio prestado aos Familiares da criança disléxica (quais os tipos de apoio que podem ser prestados a níveis internos e externos à escola) (Teles, 2014; Selikowitz, 2010)
<b>H.</b> Conclusão da entrevista	Dar oportunidade ao entrevistado para acrescentar alguma reflexão sobre o tema da entrevista;

Após toda esta identificação e reconhecimento das diversas temáticas apresentadas, foi fundamental a utilização de várias grelhas e a construção de Grelhas de Análise de Conteúdo (**Matrizes em Anexo VI, VII, VIII e IX**), onde foram colocadas as categorias, as subcategorias e os excertos das entrevistas, designadas por unidades de dados. Segundo Bogdan & Biklen (1994), “As unidades de dados são usualmente parágrafos (...) das transcrições de entrevistas, mas por vezes podem ser frases ou uma sequência de parágrafos” (p.233). Ou seja, a cada categoria e/ou subcategoria encontra-se associado um determinado conteúdo e material de discurso referenciado pelos entrevistados aquando da realização das várias entrevistas.

Numa fase final, e para terminar o tratamento e a análise dos dados foram elaboradas aprofundadas sínteses das entrevistas, que serviram de ponto de partida para a discussão dos dados e para a emergência de considerações finais.



## **Capítulo III – Resultados**

---



## 1. Resultados

Neste capítulo foram apresentados e discutidos todos os resultados apurados, partindo dos objetivos do estudo estipulados inicialmente, bem como das questões de partida apresentadas previamente.

Tendo em consideração os objetivos do estudo, após a análise dos resultados obtidos dos vários atores sobre a dislexia e sua intervenção pedagógica, foram apresentados e identificados diferentes conteúdos temáticos, tais como: o conceito científico desta DAE, as várias estratégias/metodologias de intervenção elaboradas pelos docentes, a forma como os discentes disléxicos se relacionam em âmbito escolar, e o papel das famílias.

Neste sentido, e partindo das categorias iniciais, a maior parte das mesmas foram ao encontro dos blocos temáticos selecionados à priori no guião da entrevista (**em Anexo I**), verificando-se o aparecimento de subcategorias adjacentes. Tal se verifica a baixo, no **Quadro 3**.

**Quadro 3:** Categorias e Subcategorias estabelecidas após a Análise de Conteúdo.

Tema Geral	Categorias	Subcategorias
Necessidades Educativas Especiais  Dificuldades de	<i>I.</i> Perceção individual sobre o conceito de Dislexia	Designação do conceito: Dislexia
	<i>J.</i> Adaptação por parte das crianças ao meio educativo	Dificuldades/Facilidades de integração ao nível das relações educativas apresentadas pelo aluno; Características dos alunos disléxicos face ao meio educativo.
	<i>K.</i> Interações estabelecidas pelas crianças em ambiente educativo	Relação estabelecida entre o professor (de ensino regular e/ou do ensino especial) e o aluno; Relação estabelecida entre o aluno e os restantes colegas de turma.
	<i>L.</i> Fragilidades apresentadas pelo docente ao longo do processo ensino-	Dificuldades apresentadas pelo docente, aquando da entrada do aluno na turma, e durante todo o ano letivo; Dificuldades/facilidades apresentadas pelo docente, aquando da entrada dos alunos disléxicos nas salas de

Aprendizagem Específicas <b>A Dislexia</b>	aprendizagem	apoio de Educação Especial durante todo o ano letivo;  Variação das dificuldades sentidas ao longo do ano letivo.
	<b>M.</b> Procedimentos e intervenções utilizadas pelo entrevistado	Auxílio prestado pelo docente durante o processo ensino-aprendizagem;  Estratégias e modos de intervenção efetuados pelo docente, com o aluno disléxico;  Diminuição/aumento das dificuldades apresentadas pelo aluno no decorrer da implementação de algumas estratégias;  O Papel do professor de Educação Especial;  Condições de avaliação dos discentes.
	<b>N.</b> A Cooperação entre a Escola e a Família	A importância do papel da Família em conjunto com a escola;  A postura ds Encarregados de Educação dos discentes disléxicos;  A continuidade do trabalho realizado, em casa, pelos Encarregados de Educação.
	<b>O.</b> Apoios prestados aos Encarregados de Educação	Apoios externos e/ou internos prestados aos pais dos alunos disléxicos.
	<b>P.</b> Conclusão da entrevista	Formação inicial de Docentes;  Constituição e estrutura das Turmas;  Cultura de Educação Especial.

Posteriormente, e no decorrer da Análise de Conteúdo/dados (Bardin, 1977; Vala, 1986; Bogdan & Biklen, 1994) realizadas, ao longo da leitura das várias entrevistas foram surgindo novas Categorias, influenciando, deste modo, o aparecimento de Subcategorias adjacentes às mesmas. Neste sentido, as Categorias estipuladas, *à posteriori*, foram relativas às reflexões individuais que cada discente pôde transmitir sobre a temática em questão. Assim sendo, as Categorias englobaram temáticas relativas à **Formação inicial de Docentes** e a necessidade da mesma em relação aos professores de ensino regular, de maneira a colmatarem mais facilmente as

necessidades referenciadas em crianças disléxicas; à **Constituição e estrutura das Turmas**, de acordo com o número máximo e mínimo de alunos que uma turma pode ter, e como pode influenciar; e, por último, a necessidade, que nos dias de hoje ainda existe, de se fomentar uma **Cultura de Educação Especial** nas instituições escolares, sendo elas do setor privado ou público.

Foram assim, apontadas e descritas detalhadamente diversas temáticas e subtemáticas relacionadas com os vários atores, sendo estes: os docentes de ensino regular e de ensino especial.

Salientando uma das primeiras representações a serem delineadas acerca da Perceção individual do conceito de cada entrevistado sobre a Dislexia, os mesmos demonstraram um conhecimento lato e preciso sobre esta DAE, sem revelarem, ao mesmo tempo, grandes aprofundamentos teóricos, e atribuindo, num dos casos, uma definição menos apropriada. Veja-se, como exemplo concreto, um dos excertos retirados da entrevista A2:

Dislexia é uma pequena dificuldade que as crianças ou adultos podem ter na escrita de palavras, assim como na interpretação e na ortografia (p.1\_1.5 e 6).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (World Health Organization, 2004, cit. por Cruz, 2009), a Dislexia é considerada uma disfunção manifestada no ato da aprendizagem da leitura, resultante de incapacidades cognitivas de origem neurológica. Ou seja, consiste, assim, em dificuldades/perturbações, que o indivíduo demonstra ao aprender e ao decodificar o código escrito para compreender como se lê (descodificação e memorização do código escrito), não sendo só “uma pequena dificuldade”, tal como foi mencionado pela entrevistada, A2. Por conseguinte, e frisando a mesma linha de pensamento, de acordo com Teles (2004) e com o DSM V - TR (2013), a Dislexia é assim vista como uma Dificuldade de Aprendizagem Específica com origens neurológicas e genéticas caracterizadas por dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como na fluência e na compreensão leitora. Tal como foi mencionado pelas restantes entrevistadas, tomando como exemplos:

(...)a dislexia é uma perturbação na aprendizagem da leitura, que afeta diretamente a leitura e a escrita (...) (A1, p l. \_5 e 6).

Dislexia é uma perturbação a nível da leitura e da escrita (A4, p l. \_5).

De reforçar que, para além do significado e do conceito em si, nenhuma das entrevistadas mencionou a existência de vários tipos de Dislexia, revelando, em certo ponto, algum desconhecimento mais científico do conceito. Isto porque, tal como

afirmam Bautista, 1993; Citoler, 1996; Torres & Fernández, 2001; Lopes, 2008; Cruz, 2009; Coelho, 2014, são de salientar dois grandes grupos de Dislexia: a Dislexia adquirida (advém de lesões cerebrais causadas após a apropriação dos mecanismos fundamentais à leitura e à escrita, ficando os mesmos deteorados, ao longo do tempo) e a Dislexia evolutiva ou também designada de desenvolvimento (sem causas aparentes, partindo de fatores genéticos e neurológicos).

Por último, e de acordo com este conteúdo é de frisar, tal como foi explícito por uma das docentes entrevistadas, que a Dislexia

(...) não implica só uma [área], implica em todas as áreas, inclusivamente pode implicar na matemática (...) e pode estar relacionado com o português, mas vai implicar também nas ciências, na história, e até com o inglês (A3, p. 1. 8 e 9 / 12 e 13).

Neste sentido, e citando Correia (2008), “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.” (p.165), levando, assim, os alunos disléxicos a manifestarem dificuldades e necessidades não só ao nível da disciplina curricular de Português, mas também em todas as outras, como a Matemática, as Ciências e a História, tal como foi afirmado pela entrevistada A3.

Para além de tudo o que foi acima mencionado, é de salientar que a Dislexia, embora seja designada como uma perturbação/dificuldade ao nível dos mecanismos necessários e indispensáveis para o ato da leitura e da compreensão do que é lido (Cruz, 2009), não pode ser vista como uma incapacidade ou falta de inteligência, visto que a Dislexia é uma perturbação que surge, na maior parte dos casos, em indivíduos com uma inteligência dita “normal”, ou até mesmo acima da média, sem destacar quaisquer problemas neurológicos, físicos, socioculturais, emocionais e ensinos inadequados (Bautista, 1993; Torres & Fernández, 2001; Lopes, 2008; DSM V – TR, 2013).

Através desta primeira grande temática foi possível dar resposta a uma das primeiras questões de partida de investigação, tomando como referencia: “*Quais as representações dos professores relativamente à dislexia e problemas associados?*”.

Deste modo, as respostas e conclusões retiradas foram, de uma forma geral, positivas, visto que a maior parte dos participantes respondeu de forma clara e exata, tomando posições conhecedoras e de grande importância, percebendo como esta dificuldade pode influenciar a vida dos seus educandos, quer em termos profissionais, quer pessoais/emocionais.

Seguidamente, e no que diz respeito às "Adaptações por parte das crianças ao meio educativo", e no decorrer da análise de todos os dados e conteúdos sublinhados pelos entrevistados, foi pertinente recorrer ao aparecimento de mais dois aspetos relevantes, tais como: "As Facilidades/Dificuldades ao nível da integração, por parte dos discentes, ao meio educativo", bem como as "Características" que os mesmos manifestam, e o que as mesmas podem influenciar.

Tendo em conta as "Facilidades/Dificuldades ao nível de integração, por parte dos discentes, ao meio educativo", os dados obtidos foram os seguintes: Os alunos que apresentarem determinadas dificuldades específicas de aprendizagem, como é o caso da Dislexia, podem tornar-se discentes mais retraídos, agressivos e desafiadores, podendo mesmo recusarem-se a ir à escola, aumentando e indicando a probabilidade de uma baixa autoestima (Selikowitz, 2010), tal como foi mencionado por uma das docentes entrevistadas:

(...) dos que se apercebem que têm aqueles problemas e que levam mais tempo a aprender, ou que têm dificuldades de aprendizagem têm alguma relutância depois em ir à escola e estão com autoestima muito em baixo e têm problema com isso." (A4, p l. \_l. 10 à 13).

Por vezes, existem alunos que, ao demonstrarem certas dificuldades de adaptação ao meio educativo, revelam baixa autoestima e incapacidade de resolverem os seus próprios problemas sozinhos (Correia,2008); em contra partida, os alunos que demonstram atitudes de uma boa autoestima e autoconfiança conseguem adaptar-se mais facilmente (Hennigh, 2003), reforçando novamente a explicação com a afirmação da entrevistada A4:

(...) os que têm autoestima elevada conseguem dar a volta e adaptam-se facilmente" (p l. \_l. 9 e 10).

De um modo geral, os restantes docentes entrevistados mencionaram as mesmas ideias citadas anteriormente, demonstrando que a maior parte dos discentes que estiveram em turmas de ensino regular/especial não demonstraram problemas significativos ao nível de Adaptação face ao meio educativo, visto que os mesmos se encontravam integrados na turma desde o Jardim de Infância, como no exemplo:

No caso do aluno que eu tive, que foi relativamente há alguns anos atrás, esta criança não teve nenhuma dificuldade de adaptação, porque ele estava integrado na turma desde o pré-escolar." (A1, p l. \_l. 9 à 11),

e o facto de os mesmos se encontrarem vinculados com as docentes, reforçando a ideia através da afirmação exaltada pela entrevistada A2,

Como eu estive vinculada apenas a esta criança [ela] não teve dificuldades de integração, visto que também a instituição escolar é pequena e o ambiente é familiar, mas outras já têm

revelado dificuldades em integrarem-se no grupo, talvez devido à idade (...) (p 1. \_l. 9 à 12).

Fortalecendo esta última ideia, a dislexia pode encontrar-se, também, relacionada com o défice específico de maturação, realçando a teoria do atraso maturacional, segundo Torres & Fernández (2001). É de notar que “certas áreas do cérebro das crianças com dificuldades de aprendizagem específicas ainda não passaram por estas alterações, e por isso, se encontram atrasadas numa ou mais áreas de aprendizagem” (Selikowitz,2010, p.52), interferindo na forma como se adaptam a determinadas situações e a diversos ambientes educativos.

Para além de todas estas adaptações educativas, ao nível das relações sociais e dos pares, estas crianças demonstram, habitualmente, determinados “sinais de alerta” e diversas características que devem ser levadas em consideração pelos profissionais de ensino, quer do ensino regular, quer do ensino especial (Teles, 2004; Selikowitz, 2010; Coelho, 2014), exaltando alguns dos conteúdos apresentados pelas entrevistadas, como dificuldades na memorização do nome das letras, contrariedades em soletrarem determinadas letras, problemas de atenção, e o facto de terem um ritmo bastante mais lento e demorado em relação aos outros colegas de turma, aquando da dinamização de atividades relacionadas com a leitura e a escrita (Bautista, 1993; Teles, 2004; Selikowitz, 2010; Coelho, 2014).

Como é frequente que estes sinais permaneçam ao longo dos restantes anos letivos (Teles, 2004; Lopes, 2008; Cruz, 2009; Torres & Fernández, 2001, Shaywit, 2008, Silva & Denardi, 2001, cit. por Coelho, 2014), os alunos acabarão por conseguir ler e ultrapassar algumas destas grandes dificuldades leitoras e escritas, apenas nos 2º. e 3º. anos do ensino básico, como se verifica nas entrevistadas A1 e A4, respetivamente:

Este aluno acabou por conseguir ler e escrever de uma forma muito inicial e hesitante só no terceiro ano de escolaridade (A1, p 5. \_l. 127 e 128),

(...) nunca costumam aprender a ler no primeiro ano, é sempre só no segundo ou, em casos extremos, no terceiro ano (A4, p 2. \_l. 42 e 43).

Tal como é afirmado por Selikowitz (2010), “As dificuldades de aprendizagem específicas são normalmente diagnosticadas quando a criança já frequenta a escola; não costumam ser evidentes até o trabalho escolar se tornar mais exigente, a partir dos 8 anos.” (p.20). Em contrapartida, Teles (2004) afirma que é possível serem identificados alguns alertas e sinais de dislexia nas crianças, antes mesmo de iniciarem o seu percurso escolar, ao nível da leitura e da escrita, e alguns deles mencionados, também, pelas participantes entrevistadas.

Neste sentido, e através desta análise, foi possível dar resposta a uma segunda questão apresentada inicialmente: *“Que tipo de dificuldades manifestam as crianças com Dislexia o longo do seu percurso escolar?”*.

As crianças/alunos com esta dificuldade de aprendizagem podem assim demonstrar grandes dificuldades em termos de adaptações educativas ao nível das atitudes que os mesmos podem vir a desenvolver, caso não sejam acompanhados e vinculados aos seus professores, manifestando atitudes de “não pertença” a um determinado lugar/sítio, bem como grandes dificuldades que influenciam o seu bem-estar e autoestima aquando da realização de determinadas atividades, das quais não têm uma potencialidade elevada, revelando atitudes de revolta e desespero e alguma relutância em irem à escola.

Algumas dessas dificuldades passam, assim, por terem determinadas fragilidades em termos percetivo-motores; instabilidades emocionais; défices de coordenação geral; e desordens de atenção, de pensamento e de memorização (Clements, 1996, cit. por Cruz, 2009), dificultando algumas das suas adaptações.

Para além de todas as adaptações mencionadas pelas entrevistadas, é fundamental ter em consideração as “Interações estabelecidas pelas crianças em ambiente educativo”, tanto com os seus colegas de turma como com os professores, tendo como um dos principais objetivos do estudo em questão o de compreender/identificar *“Alguns dos comportamentos/atitudes e interações evidenciadas, por parte das crianças disléxicas, face ao meio educativo (processo ensino aprendizagem) e tudo o que este envolve (profissionais de ensino e respetivos colegas) ”*.

Reforçando a afirmação da entrevistada A3, por outras palavras, por vezes existem educandos que vivenciam obstáculos relacionados com as relações sociais que estabelecem, ou por não conseguirem constituir nenhuma interação com os colegas, sentindo-se frustrados e angustiados. A este propósito cita-se Sanson (2002) “A dislexia e as dificuldades de aprendizagem em geral podem causar insegurança emocional e isolamento social.” (p.20), desenvolvendo, desta maneira, nestes alunos, atitudes de angústia, desalento, despreocupação, alterando o modo como os mesmos interagem e se relacionam com o meio envolvente (Correia, 2008). Mediante o que afirma a entrevistada A3, e todos os restantes, nunca presenciaram casos extremos onde os discentes tivessem essas dificuldades de interação social e emocional, tanto com os

colegas como com os próprios docentes. Tendo em conta as relações estabelecidas, entre os próprios e os discentes sempre foram relações de:

(...) amizade, confiança e partilha de ideias.(A3, p.2\_1.27);

Relação de proximidade, entendimento (...). (A2, p.1\_1.14);

(...) uma política de apoio e parceria entre todos (...). (A1, p.2\_1.27);

(...) uma relação afetiva, a parte da afetividade é muito importante nestes casos, é trabalhar sempre para aumentar a autoestima, do miúdo/miúda, do aluno. Ir ao encontro das necessidades, dar apoio personalizado, tentar fazer com que ele supere as dificuldades, portanto, trabalhar sempre com a parte afetiva e emocional, e a parte académica do aluno. (A4, p.1\_1.15 à 19).

Deste modo, garante-se e proporciona-se um meio estruturado harmonioso e de cooperação, que suscite as interações entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem específicas, fomentando entre os mesmos sentimentos de profunda amizade, proteção e sobretudo valorização entre as disparidades que cada um apresenta (Sanson, 2002; Leite & Madureira, 2003; Correia, 2005), tendo sempre uma base e um ambiente educativo “positivo e construtivo” (Sanson, 2002, p.58).

Assim sendo, segundo Silva (2004) a área sensorial e emocional dos indivíduos começa a tornar-se muito enfraquecida e sem quaisquer significados adjacentes, quer na comunidade escolar, quer para os agentes primordiais do desenvolvimento, como é o caso da família. Neste sentido, os docentes devem ser basilares no desenvolvimento e na retribuição de atitudes como a confiança, a afetividade, o carinho e a amizade, envolvendo o aluno da melhor forma possível e colmatando algumas das suas maiores dificuldades, tal como é afirmado pela entrevistada A4, proporcionando o desenvolvimento e a maturação ao nível das restantes interações sociais a estabelecerem com os restantes colegas, pois, por vezes, nem sempre existe capacidade e disponibilidade para estabelecer com os pares grandes relações de afetividade e companheirismo (Sanson, 2002; Silva, 2004; Selikowitz, 2010). Tal como cita Selikowitz (2010), “Muitas crianças com uma dificuldade de aprendizagem específica adaptam-se bem à sua incapacidade.” (p.155).

Porém, outras podem apresentar grandes obstáculos e barreiras emocionais que as levem a desistir e a não assumir o “erro” efetuado, tal como cita Selikowitz (2010), “Algumas crianças desenvolvem o hábito de desistir como maneira de lidar com a sua dificuldade” (p.161), recusando-se a continuarem o trabalho a ser realizado. Estas barreiras vão depender das incapacidades, das fragilidades e da personalidade de cada criança.

Em suma, o nível das interações, que os alunos disléxicos podem ter, irá depender da forma como os mesmos se encontram em termos socio-emocionais, facilitando ou dificultando as interações entre professor/aluno e aluno/colegas, manifestando/ou não, em consequência do seu problema, comportamentos agressivos e atitudes problemáticas para os seus colegas (Torres & Fernández, 2001; Sanson, 2002).

Tomando partido das "Fragilidades exaltadas pelo docente ao longo do processo ensino-aprendizagem" e a análise de dados apresentada no decorrer da estipulação de conteúdos das várias entrevistas, foi possível verificar quais as dificuldades sentidas por parte dos profissionais de ensino (professores do ensino regular e do ensino especial) ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem, sendo este, também, um aspeto de grande foco do presente estudo.

Numa primeira abordagem, as dificuldades apresentadas vão ao encontro da gestão de estratégias para colmatar as barreiras/necessidades manifestadas pelos discentes disléxicos, dando como exemplos verídicos as afirmações referidas pelas entrevistadas A1 e A2, respetivamente:

(...) a maior dificuldade foi saber que estratégias podia utilizar para o ajudar a evoluir. (A1, p.2 e 3\_1.57 e 58);

A dificuldade maior é acompanhá-lo durante as aulas. Acompanhá-lo durante a exposição de uma matéria, visto que tem uma certa dificuldade na memorização, na escrita e na assimilação de conceitos" (A2, p.2\_1. 26 à 28).

Levando em consideração este conteúdo, são assim de realçar, segundo as entrevistadas acima mencionadas, as dificuldades em acompanharem os alunos disléxicos ao longo das aulas lecionadas, bem como quais as melhores estratégias a serem utilizadas, visto que estes alunos revelam um ritmo educacional muito mais lento e, por vezes, contraditório (Coelho, 2014).

Para além das dificuldades sentidas dentro da sala de aula pelos docentes do ensino regular, uma das entrevistadas, também professora do ensino especial (**entrevistada A4**), deu a sua opinião de acordo com a sua experiência vivenciada em sala de aula e dentro de um gabinete de apoio com meninos disléxicos. A mesma exaltou de imediato que:

(...) é muito mais difícil para o professor de turma ter um aluno com dislexia, ter um aluno com dificuldades na leitura e na escrita, do que para um professor de educação especial. Porque é um para um, ou um para dois. E o professor titular de turma é sempre um para vinte e quatro, e é muito mais difícil. (A4, p.2 e 3 \_1. 56 à 60).

Impossibilitando, por vezes, um maior apoio especializado e individual com estes alunos (Hennigh, 2003), ao contrário do professor de Educação Especial, que pode

trabalhar individual e especificamente aquele aluno, sem se preocupar com os restantes vinte ou trinta alunos. Verifica-se o exemplo:

Na parte da educação especial é mais fácil, porque quando eu entro na sala para trabalhar, a professora está com a turma, e nós trabalhamos individualmente em sala de aula com estes garotos, e dá para fazer. Quando são mais velhos, a leitura é mais alta ou ouvir a velocidade leitora, e todas essas coisas, e para isso é necessário sairmos da aula e fazermos à parte, para não estar a prejudicar os outros alunos e o decorrer normal da aula, (...) (A4, p.2\_1.50 à 55).

Em contrapartida, a entrevistada A3 não revelou quaisquer dificuldades acrescidas aquando da entrada destes discentes na sala de apoio especial, visto que, habitualmente, no 2º. Ciclo, estas dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, já se encontram diagnosticadas e avaliadas, tendo o professor de educação especial apenas de dar continuidade a todo o trabalho, conhecendo o historial do aluno e todas as necessidades que o mesmo apresentar, colmatando-as (Hennigh, 2003;Correia,2008).

Assim sendo, e constatando todas as respostas apresentadas, as maiores dificuldades passam pelo facto de nem sempre os professores de ensino regular terem o devido tempo estipulado para uma intervenção mais individualizada (Correia, 2005; Coelho, 2014), exigindo um esforço redobrado e constante para a colmatação das dificuldades apresentadas por estes alunos. Para além disso, passa ainda pela seleção e identificação das melhores estratégias a serem implementadas nestes alunos, como forma de melhorarem todo o seu aproveitamento escolar (Correia, 2005).

Como já foi mencionado anteriormente no enquadramento teórico, as crianças que demonstrem determinadas dificuldades de aprendizagem específicas, as designadas DAE, persistem em ser vistas como um enigma generalizado da educação, e não como um problema relacionado com a Educação Especial. Proporciona-se às mesmas a elaboração de programas de diagnóstico, avaliação, prescrição e intervenção tardios, levando a um desenvolvimento mais carente e desfavorecido (Cruz, 2009).

Segundo Torres & Fernández (2001), após determinadas investigações e descobertas, a estruturação e planificação de estratégias e atividades, precocemente elaboradas para estas crianças com DAE, devem constituir um fim único para as suas aprendizagens e reabilitação. Isto dá origem à formação de um vasto leque de procedimentos psicológicos e fisiológicos que se destinem a modificar e minorar quaisquer dificuldades futuras, sendo alteradas consoante as características evidenciadas por cada indivíduo, bem como com o passar do tempo, sendo uma intercessão precoce e constante. Segundo Correia (2005), este passa assim por um conjunto de serviços e apoios que devem ser prestados a crianças em risco de desenvolvimento ou que

demonstrem determinadas NEE. Estes préstimos devem ser efetuados em contextos naturais, tendo como núcleo central, não só as crianças, mas sobretudo a família, visando, facilitando e maximizando as potencialidades de desenvolvimento das mesmas.

Estes programas de Intervenção Precoce na Infância devem apresentar, assim, um caráter inclusivo, centrado nos agentes primordiais do desenvolvimento, principalmente a Família; e Transdisciplinar, contando com o apoio de um grupo de indivíduos especializados em diferentes áreas do saber, que potenciem e maximizem as competências das diversas áreas do saber humano, de forma articulada. Assim, evita-se o surgimento de dificuldades mais severas, garantindo, de uma forma precoce, aquisições mais complexas e trabalhadas (Torres & Fernández, 2001; Correia, 2005; Cruz, 2009).

Tal como afirma Teles (2004), “Avaliar sem intervir não faz sentido, porque não permite ultrapassar as dificuldades. Após a avaliação e com bases nos resultados obtidos são implementadas as medidas de intervenção adequadas a cada caso.” (p.18). Neste sentido, e tendo em conta um dos objetivos/questões iniciais a serem desenvolvidas e estipuladas, serão enumerados os “ (...) tipos de estratégias (...) utilizadas pelos professores do ensino regular e do ensino especial que trabalham com crianças disléxicas, para fazerem face às diferentes dificuldades apresentadas”.

Partindo de uma análise geral e particular do conteúdo das entrevistas, as várias estratégias a serem implementadas e apresentadas pelas docentes de ensino regular e de ensino especial foram as seguintes: Estratégias lúdicas e interativas ao nível de jogos de sons e de palavras (Torres & Fernández, 2001); o recurso a dicionários ilustrativos (associação de imagens às palavras – ouvir e ver) (Teles, 2004); exercícios de memorização e de repetição (visual); repetições de sons e de palavras; esquematização de conteúdos temáticos (ensino direto e explícito, nunca dedutivo) (Teles, 2004; Selikowitz, 2010); Treino ortográfico (sublinhar uma determinada palavra, parti-la em sílabas e voltar a escrever a palavra, contextualizando-a numa frase simples) (Teles, 2004); os Cadernos de fichas e a realização de leituras individuais de textos, onde a estrutura é simplificada (Selikowitz, 2010). Para além de todas estas estratégias educativas, foram também apresentadas Metodologias Reeducativas ao nível da expressão verbal ou também designadas por Codificação vocal (Torres & Fernández, 2001), levando os discentes a narrarem e a dialogarem sobre determinados conteúdos ou temáticas. Também de acordo com as suas próprias dificuldades, proporciona-se a conversa com o docente sobre os seus problemas, para que este consiga ajudar o aluno a

ultrapassá-los e/ou a melhorá-los da melhor forma possível, tal como cita Coelho (2014), “(...) é de extrema importância que o educador consiga conversar com o seu educando (aluno/filho/paciente) e fazê-lo compreender que possui uma dificuldade, mas que, caso ele se mostre disponível, o ajudará a superá-la.” (p.22), o mesmo foi afirmado pela entrevistada A3:

Para todas as problemáticas a base está sempre no diálogo, e é o que uso mais com o aluno é o conversar, é o que uso mais pela minha experiência (...) (p.5\_1.118 e 119),

levando, deste modo, o aluno a perceber e identificar os seus problemas, comunicando-os.

Para além destas metodologias/estratégias, ainda foram focadas, por duas das entrevistadas, métodos de acordo com o Método Fonomímico. Este Método consiste, segundo Teles (2012) num “ (...) método fónico-silábico e multissensorial, sequencial e cumulativo, sintético e analítico, explícito e intensivo e com monitorização sistemática dos resultados.” (p.1095), tendo como principais objetivos o de prevenir e melhorar algumas das maiores dificuldades existentes, no ato da leitura e da escrita, nas crianças disléxicas, desenvolvendo competências fonológicas e caligráficas, relacionadas com a escrita. Utiliza-se como auxílio alguns dos manuais de Leitura e de Caligrafia, onde são apresentados, exercícios Fonológicos e Morfológicos ao nível da consciência silábica, fonémica, e da correspondência entre grafemas e fonemas (Teles, 2014). Toma-se como exemplo, a entrevistada A1:

Para além do trabalho de parceria com o método do Centro Paula Teles, ao qual dei continuidade, portanto o aluno fazia um trabalho a partir de uns livros que trazia e eu dava continuidade a esse trabalho (...) (p.3\_1.75 à 77).

Nesta metodologia e estratégia educacional, segundo a entrevistada A4

(...) eles têm um silabário, têm uma certa mecânica que também depende dos manuais, pela mesma utilizados, através da repetição de sons, os textos com repetições, eu também uso muito isso, porque também conheço o método. (A4, p.3 e 4\_1.82 à 85).

De entre todas estas metodologias, muitas outras podem ser utilizadas ao nível da Educação Multissensorial (intervenções que intervêm em termos da memória visual, auditiva, articulatória, tátil (manipulação de objetos), estratégias que envolvam a utilização de todos os sentidos, visualizando no concreto e não apenas abstrato), muito recorrentes nas áreas curriculares de Matemática e Estudo do Meio (Torres & Fernández, 2001; Hennigh, 2003; Teles, 2004); ao nível da Educação Psicomotora (realização de atividades/tarefas que ajudem o discente a tomar consciência da estrutura corporal, realçando atividades de lateralidade e de sequências espaciais), ajudando os alunos aquando da aprendizagem da leitura (Torres & Fernández, 2001); estratégias

estruturadas e cumulativas (tarefas sistemáticas e repetitivas, que reforcem e favoreçam a memorização de determinados conceitos), que levem à automatização e à compreensão de determinadas temáticas (Teles, 2004).

Tudo depende sempre das necessidades e do perfil individual que cada discente possa apresentar pois, tal como é afirmado pela entrevistada A4:

Há vários, porque depende do miúdo, depende do número de alunos da turma, o ano em que está” (A4, p.3\_1.81 e 82),  
dependendo, assim, do contexto educativo em si.

Apesar de todas estas estratégias, podem ainda ser utilizadas grandes parcerias educacionais entre os professores de ensino regular e os professores de ensino especial. Ao nível da Postura Pedagógica do docente, e tendo em conta o papel que deve ter o Professor de Educação especial, o mesmo deve assim aplicar todos os seus conhecimentos científicos existentes para uma prática pedagógica elevada e de alta qualidade, intervindo com metodologias e estratégias propositadamente organizadas e planificadas, tendo por base um conhecimento empírico, pois só assim será capaz de obter resultados latos e visíveis com os alunos, estabelecendo sempre uma relação de proximidade e de partilha entre os restantes docentes e os encarregados de Educação dos alunos em questão (Johnson & Myklebust,1991; Correia, 2008). Deve-se efetuar e estabelecer, tal como mencionou a entrevistada A3, uma “ponte” entre o professor de ensino regular e o docente de ensino especial, sem esquecer os pais e/ou familiares dos discentes.

Segundo Teles (2004; 2014) e Coelho (2014), este tipo de estratégias de intervenção cooperativa, em crianças Disléxicas, consta num processo extremamente trabalhoso, exigindo por parte de todos os professores que trabalham com o aluno, não só uma formação especializada, mas também, e não menos importante, atitudes de empenho, dedicação, persistência, diversificação e perseverança, apesar da afirmação da entrevistada A2:

Em termos de sala de aula, o apoio individual é mais difícil (p.2\_1.46).

Para concluir, Coelho (2014) afirma que “A intervenção com crianças disléxicas é uma tarefa bastante trabalhosa, que exige muita paciência, repetição e diversificação, (...)” (p.22). Só assim se conseguirá obter uma intervenção educativa adequada e com resultados satisfatórios. Para além do mais, toda esta evolução não é imediata, mas sim significativamente lenta, exigindo trabalho e persistência por parte do aluno e do

próprio professor, pois tal como reforça a entrevistada A4, toda esta intervenção educativa

(...) é um processo lento, não é uma coisa que é fácil. (p.3\_1.76 e 77).

Por fim, existiu ainda a necessidade de expor o aumento ou a diminuição das dificuldades apresentadas pelos alunos, ao longo do ano letivo após implementação de todas as estratégias, acima mencionadas. Neste sentido, e de uma maneira geral, todas as docentes confirmaram um melhoramento bastante significativo, embora lento e não imediato, tendo exigido paciência, capacidade de aceitação, e apoio individualizado por parte das mesmas (Coelho, 2014) pois, tal como foi afirmado pela entrevistada A4,

(...) à medida que a coisa se vai tornando mais exigente, os miúdos vão sentindo cada vez mais dificuldade (...) (p.3\_1.72 à 74).

De acordo com Coelho (2014), a mesma considera pertinente a colocação destes alunos numa secretária mais próxima do docente, possibilitando uma aproximação mais rápida e eficaz, entre o aluno e o professor, proporcionando ao discente um ambiente confortável e acolhedor, e um apoio mais individualizado. Exemplificando com o que é referido pela entrevistada A4:

Habitualmente, estes alunos estão sempre sentados à frente, eu, pessoalmente, costumo ter uma cadeira de topo e estou sempre ali, portanto dou a aula normalmente, mas costumo estar ali porque sei que aqueles alunos precisam de mais trabalho e mais atenção, (...) (p.2\_1.43 à 46).

Por outro lado, associadas às estratégias/metodologias de intervenção estão, também, as condições e adequações na Avaliação dos alunos disléxicos. Qualquer avaliação resulta de uma comparação precisa e coesa entre determinados conhecimentos que necessitam de ser observados e classificados perante todo o processo de desenvolvimento, em termos de conhecimentos científicos, ao longo de vários períodos letivos (Arends, 2008). Sendo assim, segundo o mesmo autor, a avaliação é parte integrante de todo o processo ensino-aprendizagem, pois é um meio que faculta ao professor e ao aluno recolher e interpretar informações que permitam tomar medidas que favoreçam a aprendizagem.

Tendo em vista o Decreto-Lei 3/2008, que pretende assegurar a equidade educativa através de apoios devidamente especializados e permanentes, no ensino público, particular ou cooperativo, desde a Educação pré-escolar, passando pelo Ensino Básico, terminando no Ensino Secundário, visando a criação de condições precoces que propiciem respostas adequadas aos diferentes alunos com NEE, a níveis de comunicação, aprendizagem, socialização e de mobilidade (Decreto -Lei 3/2008, de 7

de janeiro – Diário da República Portuguesa, 2008), e associando as estratégias explanadas pela maior parte dos entrevistados, os alunos que, em termos avaliativos, se encontrem abrangidos pelo mesmo Decreto, usufruem, na maior parte dos casos, de objetivos curriculares iguais aos dos colegas de turma, mas adaptados às suas necessidades específicas, colmatando ou criando estratégias para diminuir essas barreiras ao nível das diferentes áreas de aprendizagem (Coelho, 2014) - “plano individual de trabalho” (A1, p.3\_1.85).

Estes discentes devem, assim, usufruir de apoios específicos e intervenções educativas apropriadas às suas características e necessidades, os denominados Planos Específicos de Intervenção (PEI – Planos Educativos Individuais) (Torres & Fernández, 2001; Correia, 2005). Segundo Coelho (2014), qualquer Plano Específico de Intervenção passa por um processo totalmente individual e gradual, em que se pretende traçar, em conjunto com os Encarregados de Educação e com uma equipa multidisciplinar, objetivos e atividades específicas adequadas às capacidades das crianças em questão, sendo crucial, nestes casos, o papel do Professor de Educação Especial. O mesmo tem, assim, como principal objetivo o de aplicar todos os seus conhecimentos científicos para uma prática pedagógica elevada e de alta qualidade, intervindo com metodologias e estratégias, propositadamente organizadas e planificadas, tendo por base um conhecimento empírico, pois só assim será capaz de obter resultados latos e visíveis com os alunos, estabelecendo sempre uma relação de proximidade e de partilha entre os restantes docentes e os encarregados de Educação dos alunos em questão (Johnson & Myklebust, 1991; Correia, 2008).

Deve-se efetuar e estabelecer, tal como foi mencionado por um das entrevistadas (A3), uma “ponte” entre o professor de ensino regular e o docente de ensino especial, sem esquecer os pais e/ou familiares dos discentes, como mostra a transcrição do parágrafo da entrevista de forma a concluir o que foi acima afirmado por diferentes autores,

(...) o papel do professor da educação especial é este, é um pouco de ponte entre o aluno, o encarregado de educação, o diretor de turma e todos os outros docentes envolvidos com o aluno em geral, porque as dificuldades do aluno têm que ser apaladas nas varias áreas, e é conveniente falar com cada um dos professores na forma como gerir as dificuldades em cada disciplina. (p.2\_1.37 à 42).

Para além de toda a avaliação, é ainda importante referenciar algumas das adequações e estratégias executadas pelos entrevistados ao nível das condições de avaliação destes alunos, como por exemplo: a não contabilização dos erros ortográficos;

uma maior disponibilidade para a realização de fichas e de provas de avaliação, bem como a leitura individual, dos mesmos, e o facto de não serem exigidas a realização e apresentação de respostas extensas, mas sim mais diretas.

Todas estas estratégias de avaliação são, assim, valorizadas mais ao nível dos conteúdos temáticos, do que a forma como se encontram expressas (Coelho, 2014), tal como é afirmado pela entrevistada A4:

É olhar ao conteúdo e não à forma (...)” (p.4\_1.97).

Deste modo, pode-se concluir que *“A criança disléxica apresenta com frequência uma capacidade intelectual normal ou, por vezes, acima da média.”* (Hennigh, 2003, p.89), podendo obter resultados opostos aquando da inexistência de uma adequação de testes e avaliações, que permitam uma descodificação mais rápida e precisa, e, conseqüentemente, compreender e interpretar o que se pretende.

Mais se informa que as estratégias/intervenções Pedagógicas mencionadas foram observadas e constatadas em sala de aula, nomeadamente a leitura dos enunciados dos vários testes sumativos, a esquematização de matérias e a utilização de alguns cartões temáticos, de forma a melhorar a organização estrutural da criança ao nível da formulação de um texto narrativo.

Mencionando um dos últimos objetivos primordiais de todo o estudo, o mesmo passou assim por compreender e entender *“A importância do papel dos familiares, das crianças disléxicas, ao longo da evolução e do desenvolvimento da aprendizagem das mesmas. Como é que este agente atua em conjunto com a escola.”*, bem como uma das questões de partida iniciais de *“Qual o papel dos Encarregados de Educação ao longo do crescimento e desenvolvimento da criança Disléxica?”*

Citando Pinheiro (2009), *“A relação que a criança cria com os pais é especial e única e irá criar as bases da segurança e confiança que acompanharão a criança ao longo da sua vida. É pois, aqui que se constrói o alicerce de todo o desenvolvimento cognitivo e emocional”* (p.82). Neste sentido, e tomando a categoria da Cooperação entre a Escola e a Família, a mesma é basilar para que se promovam os apoios necessários aos discentes, tanto a níveis escolares como em termos emocionais, tendo como principal foco o desenvolvimento e bem-estar dos educandos (Hennigh, 2003; Coelho, 2014), tal como refere a entrevista A4:

[Quando] a escola-família funcionam bem, é muito mais fácil.” (A4, p.4\_1.106 e 107).

É, assim, crucial a colaboração que deve existir entre a Escola e a Família, sendo ambos pilares basilares de todo o desenvolvimento infantil pois, tal como afirma Candeias (2009), para que qualquer ambiente educativo possa dar resposta às necessidades de cada criança, é essencial a colaboração de inúmeras entidades, principalmente os contextos familiares, como um dos primeiros âmbitos de desenvolvimento da raça humana, sendo primordial a existência de “um trabalho de parceria entre pais, professores e os técnicos especializados” (A1,p.4\_1.95 e 96).

Para além do mais, é importante transmitir e informar os Encarregados de Educação que a dislexia não significa, obrigatoriamente, que os seus educandos não detenham capacidades de aprendizagem. Pelo contrário, apenas necessitam de estratégias diferenciadas, que os ajudem e facilitem nas suas aprendizagens, de uma forma menos abstrata, e mais concreta (Hennigh, 2003). Na maioria dos casos, os Encarregados de Educação não aceitam as condições e as dificuldades dos seus educandos, por desconhecimento, sendo grandes impedimentos para todo o processo da aprendizagem do aluno (Sanson, 2002; Hennigh, 2003).

Realça-se, desta forma, uma das subcategorias aqui presentes neste conteúdo, como a Postura dos Encarregados de Educação, bem como as dificuldades que os mesmos manifestam no decorrer de todo o processo, indo ao encontro de uma das questões iniciais apresentadas, no presente estudo, reforçando: *“Quais as dificuldades manifestadas pelos Encarregados de Educação no apoio e acompanhamento da criança com Dislexia?”*

Segundo a entrevistada A4,

Há pais que não aceitam porque não percebem o que é a dislexia, e pensam logo que foi o professor do 1º ciclo que não soube ensinar a ler (p.4\_1.107 e 108),

existindo a necessidade de inculcar nestes pais uma aceitação positiva e dar a conhecer a patologia em questão, porque, por vezes, passa apenas pelo simples facto de não conhecerem o que advém associado a esta dificuldade (Hennigh, 2003; Correia,2005). Afirmando, ainda, que para além da não-aceitação, existem Encarregados de Educação que pretendem obter resultados positivos de uma forma imediata e constante, e, como é habitual, na maior parte dos casos onde são diagnosticados educandos disléxicos, a postura dos familiares mais próximos passa pela não-aceitação, e/ou pela frustração do seu educando não conseguir atingir resultados instantaneamente como o desejável (Selikowitz,2010), tal como é transmitido pela entrevistada A1:

(...) a maior dificuldade dos pais foi o aceitar que os alunos com este tipo de dificuldades não vão ter resultados imediatos, pois esperam que os alunos que estão a ser acompanhados

comecem a ler, (...) eles estão muito preocupados com o produto final. Não olham para o processo, para o sítio onde o aluno estava, e até onde ele evoluiu. Ou seja, querem resultados imediatos, e acho que isso acaba por ser difícil essa aceitação dos pais, e não a dos meninos. ( p.4\_1.96 à 104).

#### Em contrapartida, existem Encarregados de Educação

(...) que sim senhora aceitam muito bem e trabalham, e apoiam, e vão procurar, e tentar (...)(A3, p.7\_1.179 e 180).

É, assim, decisivo informar os Encarregados de Educação sobre o trabalho e as tarefas a desempenharem com o seu educando, indo ao encontro do trabalho desempenhado pelos docentes na escola e nas salas de aula (Sanson, 2002; Selikowitz, 2010), sendo esta mais uma das Subcategorias adjacentes a esta grande categoria. Desta forma, os pais podem criar e proporcionar aos seus educandos, segundo Hennigh (2003), estratégias de leitura, fomentando capacidades leitoras, e o gosto pela mesma, motivando os discentes, proporcionando momentos de partilha e de interesse com os pais; alguns exercícios relacionados com a lateralidade e a orientação espaço-temporal (noções espaciais – em cima; em baixo; à frente; a trás; à esquerda; à direita, entre outros), retratando uma educação psicomotora, sendo a mesma referida e exaltada pelos autores Torres & Fernández (2001). O facto de os disléxicos apresentarem dificuldades a níveis motores, como a lateralidade, podem afetar, e muito, as capacidades leitoras e escritas, sendo verdadeiros obstáculos em termos de localização de letras e na estruturação do espaço onde estas se encontrem, desenvolvendo no aluno atitudes de autonomia e bem-estar (Correia, 2005; Selikowitz,2010). Daí a afirmação

Desde, que os pais se interessem e os acompanhem, os miúdos correspondem à expectativa dos pais, e sentem-se mais motivados. (A4,p. 5\_1.124 à 126).

De acordo com esta temática e as suas subtemáticas adjacentes, relativas à Postura dos Encarregados de Educação, bem como às suas dificuldades em todo o processo, e quais as estratégias/tarefas a serem desempenhadas pelos mesmos de forma a colmatarem as dificuldades dos seus educandos, em unísono com o trabalho desempenhado pela escola, foram transmitidas as respostas essenciais, previamente estipuladas, no presente estudo. Reforça-se, mais uma vez esta temática, indo ao encontro da afirmação apresentada por Hennigh (2003) *“Quando os pais e o professor trabalham em conjunto num programa consistentemente concebido para ajudar a criança a aprender, o aluno será mais rapidamente bem – sucedido”* (p.21).

Segundo o conteúdo dos ”Apoios prestados aos Encarregados de Educação”, apresentada posteriormente à análise de conteúdo efetuada, foi-se ao encontro de mais uma das questões de partida iniciais, da investigação em causa, percebendo e

identificando “*Que tipos de apoios são prestados aos encarregados de educação de crianças que demonstrem dificuldades de aprendizagem específica, como é o caso da dislexia.*”.

De uma forma geral e objetiva, existiu a necessidade de formar dois novos conteúdos relativos aos apoios especializados externos, fora da comunidade escolar, e os apoios internos, aqueles que os alunos e os pais usufruem dentro do meio educativo (Selikowitz, 2010).

Os Apoios externos passam por Clínicas de Psicologia Educacional onde os Familiares dos alunos disléxicos procuram um apoio mais individualizado, de forma a procurarem estratégias para colmatarem diversos obstáculos. Tal como afirma o autor Selikowitz (2010), “Estas clínicas fornecem, num mesmo local, uma avaliação das capacidades da criança por parte de uma série de especialistas de diversas disciplinas trabalhando em equipa” (p.32), sendo fundamental a existência, constante e sistemática, de um forte elo com os restantes docentes educativos.

Para além destas clínicas, estes apoios externos também podem recair em equipas técnicas hospitalares e camarárias, sendo estas designadas por “clínicas de dislexia”, predominantes em centros hospitalares pediátricos, constituídas por profissionais hospitalares educacionais, como os pediatras, enfermeiros, psicólogos, terapeutas, e por profissionais de ensino, como os professores de educação especial e psicólogos educacionais. Para além disso, existem vários assistentes sociais (Selikowitz,2010). Neste sentido veja-se a afirmação da entrevistada A2

Os apoios sim, por parte dos hospitais, nas câmaras, só que é preciso ter um grande conhecimento para conseguir lá entrar e fazer com que a criança tenha esse tal apoio, porque a maior parte das crianças têm que pagar para terem esse apoio (p.3 e 4\_1.79 à 82).

Estes apoios especializados permitem, assim, uma discussão e uma análise mais profunda dos educandos, e possibilitam, ainda, um maior aconselhamento nas formas de gestão comportamental e na informação, clara e coesa, das determinadas opções escolares complementares e alternativas, dando um acompanhamento mais específico, tanto aos pais, como aos seus educandos (Selikowitz, 2010). Em oposição, nem sempre é acessível para todos os Encarregados de Educação e Familiares, visto que estes apoios externos são, na maioria dos casos, pagos através de cotas anuais (Selikowitz, 2010), o que influencia, ou não, o recorrer a estes apoios especiais externos.

Quando se fala em Apoios especializados internos, está-se a referir a auxílios, que podem ser prestados, no interior da instituição, quer de cariz público, quer de cariz

privado (Selikowitz, 2010), através de técnicos especializados. O problema é que nem sempre as instituições escolares detêm capacidades e recursos a serem prestados a estes alunos, tal como foi transmitido pela entrevistada A1:

Nós não tínhamos na escola recursos nem meios para ajudar o aluno nesse ponto. Os pais procuraram esse apoio fora (...). (A1,p.5\_1.131 e 132).

Neste ponto, e segundo as entrevistadas, a maior parte dos Encarregados de Educação e dos educandos recebem apoios especializados externos às instituições, recorrendo às Clínicas de Psicologia Educacional (**Entrevistadas A1 e A4**), aos Hospitais e às Câmaras Municipais, reforçando a afirmação, novamente, da entrevistada A2:

(...) apoios sim, por parte dos hospitais, nas câmaras (...) ( p.4\_1.79).

Por fim, e como última temática, são de realçar as reflexões individuais apresentadas pelos entrevistados, tendo como objetivo apresentar e dar oportunidade aos mesmos de explanarem as suas constatações sobre a temática em questão, partindo de todas as questões efetuadas anteriormente (Bogdan & Biklen, 1994; Tuckman, 2002). Apenas um dos docentes não pretendeu manifestar a sua opinião e os seus pontos de vista sobre o conteúdo referido.

Neste sentido, uma das novas temáticas surgidas, após a análise de conteúdo, debruçou-se, tal como foi anteriormente mencionado, ao nível da **Formação inicial de Docentes**, pela entrevistada A1. Esta formação deve ser, assim, constante e contínua, a ser realizada por todos os docentes, de forma a melhorar e a dar respostas às necessidades básicas de todas as crianças/jovens, independentemente, das inúmeras diferenças e diversidades existentes no meio educacional regular, de forma a serem desenvolvidas e interiorizadas aprendizagens relevantes, individualmente e com os pares (Sanson, 2002; Leite & Madureira, 2003; Correia, 2005). Citando Sanson (2002):

Os educadores (professores e técnicos) do ensino regular e do ensino especial deveriam ter a possibilidade de tomar consciência e ficar a conhecer melhor a investigação sobre dislexia e dificuldades de aprendizagem. Têm de ser capazes de reconhecer um caso de dislexia, e de saber como se referir a ele. Isto deveria acontecer com os professores do ensino básico, secundário e superior. (p.20).

Segundo a entrevistada A1, a mesma refere o seguinte:

Acho fundamental que os professores continuem a investir na sua formação, e que façam trabalhos mais específicos nesta área, e muitas outras. Porque, realmente, a formação inicial não chega. (p.5\_1.139 e 140).

Um dos outros conteúdos temáticos a surgirem *à posteriori* foi a **Constituição e estrutura das Turmas**, de acordo com o número máximo e mínimo de alunos que uma

turma pode conter, e como isso influencia o decorrer das dinamizações, no auxílio aos alunos que demonstrarem mais dificuldades. Os autores Cruz (2009) e Coelho (2014) afirmam que todas as planificações e objetivos estruturados pelos profissionais de ensino são atingidos, com melhor qualidade, quanto menos for o número de discentes por turma. Valoriza-se e dá-se mais ênfase ao desenvolvimento de um trabalho individual e a um acompanhamento mais especializado aos alunos com maiores dificuldades, como é o caso das crianças/jovens Disléxicos. Tal como foi referido pela entrevistada A2:

(...) o que se consegue também depende do ambiente onde ele está inserido na própria escola. Se for uma turma pequena, se calhar não se perde, também foi uma coisa que verifiquei, que se a turma for pequena, os objetivos que são alcançados são diferentes do que aqueles alcançados em turmas grandes. (A2, p.3\_1.88 à 92).

Por último, o novo teor a surgir passou pela fomentação, ainda necessária, de instituir nas escolas uma **Cultura de Educação Especial**, quer seja nas instituições de cariz privado ou público. Qualquer movimento que tenha por base uma atitude inclusiva coloca de parte todos os tipos de preconceitos, habitualmente, existentes com indivíduos que detenham necessidades educativas especiais (NEE). Proporciona-se, desta forma, escolas inclusivas, sendo estas de cariz regular ou especial, onde todas as crianças, com ou sem dificuldades específicas, são respeitadas, valorizadas e motivadas, em ambientes propícios e estáveis, a interiorizarem aprendizagens múltiplas, que vão ao encontro das capacidades e do desenvolvimento de cada uma (Correia,1999, 2005; Leite & Madureira, 2003; Candeias,2009; Cruz,2009).

Segundo a entrevistada A4:

As pessoas não sabem dar valor aos problemas que a dislexia traz, porque por vezes ainda não existe uma cultura de educação especial. As pessoas associam apenas aos erros ortográficos. Mas não é assim. E eu ando a tentar explicar que é fundamental dar apoio e ter um trabalho adequado a estes meninos. (p.5\_1.139 à 142).



## 2. Considerações Finais

Tendo em consideração os **Capítulos I, II e III**, em conjunto com algumas das observações constatadas durante a presença na Prática Supervisionada II, conseguimos referir e reforçar que a presente investigação qualitativa permitiu compreender, assimilar e identificar algumas das maiores representações de vários atores sobre o conceito da Dislexia, visando as dificuldades sentidas ao longo do processo ensino-aprendizagem, tanto por docentes do ensino regular, como do ensino especial, principalmente ao nível do 1º. Ciclo do Ensino Básico, quando detêm a seu cargo educandos disléxicos, com idades compreendidas, habitualmente, entre os 6/10 anos. Bem como, as estratégias/ metodologias pedagógicas utilizadas pelos mesmos, tanto em sala de aula, como em sala de apoio, proporcionando uma aprendizagem mais adequada e individualizada, para que o desenvolvimento destes discentes com necessidades educativas especiais seja gradual e de qualidade, fomentando, nos mesmos, atitudes positivistas e de bem-estar pessoal e social.

Assim, durante a elaboração deste trabalho, procurou-se dar resposta à questão de partida inicial:

*“Quais as representações dos autores sobre a dislexia e a sua intervenção?”*, realçando-se o papel dos Familiares ao longo de todo o processo de desenvolvimento educativo destes educandos.

Para além desta questão de partida geral, ainda existiu oportunidade de dar respostas a questões subjacentes à mesma, reforçando os conteúdos de toda a investigação, já mencionadas no **Capítulo II**, no ponto da identificação da problemática do estudo.

Com o presente estudo é possível afirmar e perceber quais as maiores dificuldades/fragilidades sentidas pelos docentes quando se deparam com crianças disléxicas dentro de uma sala de aula de ensino regular. Neste ponto, as maiores contrariedades foram ao nível da gestão das necessidades e obstáculos que estes educandos disléxicos apresentam perante várias áreas curriculares (não só na área do Português), bem como na identificação e na utilização das melhores estratégias a serem utilizadas pelos professores, visando o melhoramento e a evolução destas crianças, ao nível do ensino.

Deu-se, também, destaque à falta de tempo em gerir e ensinar estes alunos, dentro de turmas, com um número elevado de discentes, dificultando a realização de um trabalho mais individualizado e específico. É também de valorizar o apoio que é prestado pelos professores de Educação Especial, visto que detêm uma maior possibilidade e facilidade em trabalharem, individual e especificamente, com estas crianças, no sentido em que não existe uma preocupação geral com as restantes dentro de uma turma.

Por fim, salientou-se algumas das intervenções educativas utilizadas pelos entrevistados, com o objetivo e o intuito de melhorarem e incutirem, nestes alunos, estratégias de resolução e evolução das suas barreiras - Planos Específicos de Intervenção (PEI). Esta é, assim, uma das formas de avaliação educacional, em que alguns dos objetivos curriculares se encontram adaptados e apropriados a cada educando. Algumas destas estratégias interventivas ao da sala de aula são através da repetição, repartição, enumeração, memorização e visualização, no concreto de sílabas, palavras, formulação de frases, partindo sempre, do particular/singular para o geral. Estas intervenções pedagógicas necessitam de ser repetidas de uma forma evolutiva, nunca estanque, levando o aluno a memorizar e interiorizar como se estipula/realiza, aumentando significativamente o grau de dificuldade, sendo um desenvolvimento contínuo. Para além disso, todos os métodos/estratégias educativas apresentadas devem ir ao encontro da população discente de cada professor, quer de ensino regular e/ou de ensino especial.

Todo este processo não será efetuado da melhor maneira possível se não existir a cooperação entre os agentes primordiais do desenvolvimento humano, como é o caso da família. Existe, ainda, um grande e longo caminho a percorrer, no sentido dos apoios prestados aos encarregados de educação, facilitando a aceitação dos mesmos quando são diagnosticados aos seus educandos qualquer tipo de dificuldades de aprendizagem específicas, como é o caso da dislexia. É crucial informar os pais do conceito em si, de todas as características e implicações que daí advém, não sendo algo negativista, mas reforçando atitudes de acolhimento e bem-estar no seio familiar, motivando a criança/jovem a nunca desistir e a não ter comportamentos menos positivos. É fundamental o estabelecimento de um diálogo entre as equipas escolares (professores do ensino regular e do ensino especial) e os Encarregados de Educação, possibilitando, desta forma, um trabalho contínuo e regular entre escola e casa.

Apesar de tudo, existe ainda um longo caminho a percorrer nas escolas, no que diz respeito à fomentação e interiorização de uma cultura de educação especial e inclusão destas crianças em turmas regulares. Para tal, é necessário proporcionar apoios à investigação e formação de técnicos e de professores, ao nível das Necessidades Educativas Especiais, bem como estratégias e metodologias pedagógicas mais concretas e particulares, pois só desta forma se conseguirá uma política de sucesso nesta área das dificuldades de aprendizagem.

Contudo, o estudo mostrou algumas implicações devido ao pouco tempo previsto para a elaboração e conclusão de todo o trabalho; a não realização de mais entrevistas a determinados participantes, que aumentariam o grau de veracidade do estudo a nível de conteúdos; e, por último, a impossibilidade de não terem sido efetuadas entrevistas a Encarregados de Educação, fomentando uma investigação mais completa e rica ao nível dos aspetos familiares.

Num futuro próximo, e apesar do longo percurso a ser ainda percorrido por todos os docentes que se deparam com estas crianças, será pertinente a elaboração de um estudo investigativo qualitativo, tomando em consideração a inclusão destes alunos nos ensinos Secundários e Superiores, verificando e analisando as dificuldades e experiências apresentadas e vivenciadas pelos próprios, ao longo de todo o seu percurso e vida escolar.



## Referências Bibliográficas

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. 7ª. Edição. Aravaca (Madrid): McGraw- Hill.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. (2009). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Évora: Universidade de Évora.
- Carmo, H & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da Leitura: Processos cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu: Psicosoma.
- Citoler, S. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo- Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Coelho, D. (2014). *Dificuldades de aprendizagem Específicas. Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Porto: Areal Editores.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Classe Regular*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição Portuguesa*. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.
- Fonseca, V. (2008). *(In)Sucesso Escolar. Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- Fonseca, V. (2014). *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicopedagógica*. Lisboa: Âncora.
- Guba, E. (1990). *The alternative paradigm dialogue*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hennigh, K.(2003). *Compreender a Dislexia – um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Johnson, D. & Myklebust, H. (1991). *Distúrbios de Aprendizagem: Princípios e Práticas Educacionais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Leite, T. & Madureira, I. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lopes, M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito. Teste de Avaliação da Compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Papalia, D. & Olds, S. (1998). *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: The McGraw-Hill Companies.
- Pereira, R (2011). *Programa de Neurociência. Intervenção em Leitura e Escrita*. Viseu: Psicosoma.
- Pinheiro, S. (2009). *Dificuldades Específicas de Aprendizagem: A Dislexia*. [Dissertação de Mestrado em Educação Especial apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique]. Porto: Universidade Portucalense Infante D.Henrique.
- Quivy, R & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do ensino Básico*. Porto: Edições ASA.
- Romero, A. (1991). *Metodologia de Análise de Conteúdo*. Faculdade de Ciências Humanas. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

- Sanson, J. (2002). *O Choque Linguístico - a dislexia nas várias culturas. Um Pacote de Formação Multimédia, para alunos, pais e professores*. Bruxelas: Dyslexia International – Tools and Technologies -DITT.
- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia: e outras Dificuldades de Aprendizagem*. Alfragide: Texto Editores.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia- Como dar respostas às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Silva, F. (2004). *Lado a Lado – Experiências com a Dislexia*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Teles, P. (2004). Dislexia – Como Identificar? Como Intervir? *Revista Portuguesa de Clinica Geral*, 1-23.
- Teles, P. (2012). Como é que o Cérebro Aprende a Ler. *Atas do 12º. Colóquio Internacional, de Psicologia e Educação*. Lisboa: ISPA.
- Teles, P. (2012). Método Fonomímico Paula Teles. *Atas do 12º. Colóquio Internacional, de Psicologia e Educação*. Lisboa: ISPA.
- Teles, P. (2014). *Dislexia – Método Fonomímico. Leitura e Caligrafia. Fusão Fonémica e Fusões Silábicas Sequenciais. Segmentação Silábica e Fonémica*. Lisboa: Distema.
- Torres, R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa: McGraw- Hill.
- The International Dyslexia Association (IDA). (2013). *Dyslexia in the Classroom: What every teacher needs to know*. Baltimore: The International Dyslexia Association.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco. (1994). *Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva, & J. Madureira Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review Educational Research*, 47, 245-265.

### **a) Manuais:**

APA (American Psychiatric Association). (1994). *DSM- IV – Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi.

APA (American Psychiatric Association). (2013). *DSM- V – Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi.

### **b) Legislação:**

Decreto de lei n.º 46/1986, art.º 1, n.º2 – *Diário da República Portuguesa*, I Série, n.º 237. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Decreto de lei 46/1986, art.º 7, alínea j – *Diário da República Portuguesa*, I Série, n.º 237. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Decreto de lei n.º 319/1991, de 23 de agosto. *Diário da República Portuguesa*, I Série - A, n.º. 193. Regime Educativo Especial.

Decreto de lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República Portuguesa*, I Série, n.º 4. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto de lei n.º 21/2008, de 12 de maio. *Diário da República Portuguesa*, I Série, n.º 91.

Despacho Conjunto n.º 891/1999, de 19 de outubro. *Diário da República Portuguesa*, II Série, n.º 244. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº. 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República Portuguesa*, I Série, nº. 237. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Ministério da Educação.



# **Anexos**



**ANEXO I - GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DOCENTES DE ENSINO  
REGULAR E DE ENSINO ESPECIAL**



# Guião de Entrevista

**Tema:** Necessidades Educativas Especiais - Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Dislexia

**Objetivo geral:** Dificuldades sentidas pelos profissionais de ensino (regular e especial), quando se deparam com crianças disléxicas dentro de uma turma de ensino regular, bem como os modos de atuação que os mesmos apresentam aquando do processo de ensino de aprendizagem. Realça-se o papel dos Encarregados de Educação em cooperação com a escola.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário de Perguntas
<b>A</b> Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>- Legitimar a entrevista<ul style="list-style-type: none"><li>• Informar o entrevistado sobre a natureza e os objetivos do estudo a ser desenvolvido;</li><li>• Informar sobre os objetivos da entrevista;</li></ul></li><li>- Motivar os entrevistados<ul style="list-style-type: none"><li>• Solicitar a sua colaboração;</li><li>• Referir a importância da entrevista para a realização do estudo;</li><li>• Assegurar a confidencialidade da entrevista;</li></ul></li></ul>	1.Dada a maior rapidez e facilidade na recolha de informação, importa-se que a entrevista seja gravada?
<b>B</b> Perceção individual sobre o conceito de Dislexia	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar e caracterizar o conceito:<ul style="list-style-type: none"><li>• Perceber o nível de conhecimentos, por parte do entrevistado, sobre o conceito de Dislexia;</li></ul></li></ul>	2.O que entende por Dislexia?

<p style="text-align: center;"><b>C</b></p> <p style="text-align: center;">Adaptação por parte das crianças ao meio educativo</p>	<p>- Compreender a adaptação da criança ao ambiente educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber de que modo foi a adaptação da criança à entrada para a escola;</li> </ul>	<p>3. A criança demonstrou dificuldades de adaptação, face à instituição escolar?</p>
<p style="text-align: center;"><b>D</b></p> <p style="text-align: center;">Interações estabelecidas pelas crianças em ambiente educativo</p>	<p>Entender o tipo de relações estabelecidas pela criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a facilidade, ou não, da criança se relacionar com o professor e os seus colegas de turma.</li> </ul>	<p>4. Que tipo de relação é estabelecida entre Professor/aluno?</p> <p>5. Como caracteriza as interações estabelecidas entre esta criança e os seus colegas de turma?</p>
<p style="text-align: center;"><b>E</b></p> <p style="text-align: center;">Fragilidades apresentadas pelo docente ao longo do processo ensino-aprendizagem</p>	<p>- Dificuldades do entrevistado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as dificuldades que o entrevistado detém face à presença de um aluno com Dislexia na sala de aula.</li> </ul>	<p>6. Que dificuldades sentiu numa 1ª adaptação face à entrada desta criança na turma?</p> <p>7. Ao longo do ano letivo as dificuldades que sentiu, primeiramente, têm vindo a diminuir?</p>
<p style="text-align: center;"><b>F</b></p> <p style="text-align: center;">Procedimentos e intervenções utilizadas pelo entrevistado</p>	<p>- Procedimentos e métodos do entrevistado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar o comportamento e a atitude do entrevistado perante uma criança com</li> </ul>	<p>8. Que metodologias/métodos pedagógicos e educacionais utiliza para fazer face às</p>

	<p>Dislexia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar o tipo de trabalho que é realizado com uma criança Disléxica</li> <li>• De que forma é que a criança Disléxica é avaliada</li> </ul>	<p>dificuldades e necessidades explanadas pela criança no ato da leitura e da escrita?</p> <p>9. De que forma são avaliados os conhecimentos desta criança?</p>
<p><b>G</b></p> <p>A Cooperação entre a escola e a Família</p>	<p>- Compreender a importância do papel das famílias em conjunto com a escola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar a relevância da relação entre escola/família, para um único objetivo, o desenvolvimento da criança</li> <li>• Perceber que tipo de tarefas podem desempenhar os encarregados de educação, de modo a colmatar algumas dificuldades acrescidas</li> </ul>	<p>10. Qual a importância do papel da Família em unísono com o trabalho desempenhado pelos docentes?</p> <p>11. Que tarefas devem os Encarregados de Educação desempenhar com esta criança, de modo a colmatarem algumas lacunas e dificuldades, no ato da leitura e escrita?</p>
<p><b>H</b></p> <p>Apoio prestado aos Encarregados de Educação</p>	<p>- Compreender o tipo de apoio prestado aos Familiares da criança disléxica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar o tipo de apoio prestado</li> </ul>	<p>12. Os Encarregados de Educação beneficiaram de algum tipo de apoio especial, após o diagnóstico de Dislexia ao seu educando?</p>

<p style="text-align: center;"><b>I</b> Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar oportunidade ao entrevistado para acrescentar, alguma reflexão sobre o tema da entrevista;</li> <li>- Agradecer a disponibilidade e participação do entrevistado.</li> </ul>	<p>13. Gostaria de partilhar mais alguma informação que considere relevante sobre a temática em questão?</p> <p>Muito obrigada pela sua colaboração.</p>
---	---	--

## **ANEXO II - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA “A1”**



## **Entrevistado1**

A1

**Pergunta 1:** Dada a maior rapidez e facilidade na recolha de informação, importa-se que a entrevista seja gravada?

Claro que não

**Pergunta2:** O que entende por Dislexia?

Para mim a dislexia é uma perturbação na aprendizagem da leitura, que afeta diretamente a leitura e a escrita. A aprendizagem da leitura e da escrita.

**Pergunta3:** A criança demonstrou dificuldades de adaptação, face à instituição escolar?

No caso do aluno que eu tive, que foi relativamente há alguns anos atrás, esta criança não teve nenhuma dificuldade de adaptação, porque ele estava integrado na turma desde o pré-escolar. Conhecia. Inicialmente aquando da entrada na escola ele estava integrado na turma com os colegas, que conhecia desde o pré-escolar e não foi diagnosticada nenhum tipo de dificuldade, não foi diagnosticada a dislexia. Ele apresentava muitas dificuldades na linguagem escrita, e, por vezes, na linguagem oral, e dificuldades na leitura e na compreensão, e alguns problemas de atenção. E lia praticamente as palavras de memória, tudo o que aprendia na sala de aula. Mas ele estava no primeiro, e acho que no primeiro ano é muito precoce fazer algum tipo de avaliação, porque pode ser outro tipo de dificuldade, e pode ser um aluno mais imaturo, e até era um dos alunos mais novos na turma. E, portanto, isso tudo passava. Mas entretanto as dificuldades persistiram no segundo ano.

**Pergunta4:** Que tipo de relação foi estabelecida entre Professor/aluno?

O aluno, quando se começou a perceber que realmente essas dificuldades persistiam, ele usufruiu de um apoio mais individualizado da parte do professor, portanto da minha parte, mas sempre manteve a confiança, e foi sempre um aluno que mostrou alguma autoestima e nunca se mostrou melindrado nem fragilizado nem inferior aos colegas perante as dificuldades que apresentava. Mas acho que isso se revelou pelo facto de existir um bom clima na sala de aula, e uma política de apoio e de parceria entre todos.

Porque todos usufruíam de apoio na sala de aula, porque para além de ser só esse aluno com dificuldades, todos os alunos usufruíam desse apoio com a professora, pois nos momentos de trabalho autónomo eram marcadas as parcerias com a professora, fosse com aquele aluno ou com outro, ou seja, ele não usufruía de um apoio especial por parte da professora por ter dificuldades. Ele usufruía do apoio da professora como todos usufruíam, e acho que isso foi fundamental. Todos tinham um apoio individualizado, pois todos tinham interesses, ritmos de trabalho e necessidades diferentes.

**Pergunta5: Como caracteriza as interações estabelecidas entre esta criança e os seus colegas de turma?**

Eu acho que o clima existente na sala de aula de trabalho entre todos, a boa relação e virem desde a infantil, acho que sempre houve um clima muito favorável ao respeito pelo outro, pelo ritmo de aprendizagem de cada um, inclusive esse aluno quando não tinha problema nenhum ele ir à turma apesar das dificuldades, a turma quando fazia avaliação ao trabalho do menino fazia comentários do tipo ‘eu acho que ainda podes melhorar mais nisto’, ou seja, havia um clima de ‘tu tens dificuldade nisto, mas eu também tenho dificuldades noutras coisas, portanto’, e eu acho que isso foi fundamental para a autoestima. Teve uma parte fundamental para a autoestima porque ele realmente não se sentia muito fragilizado, mas por outro lado também não sentia tanto o dever de ter de conseguir melhor, porque havia aquele desculpa de todos terem o seu ritmo, pronto havia aquelas duas, mas acho que a parte da autoestima foi fundamental para o processo.

**Pergunta6: Que dificuldades sentiu numa 1ª adaptação face à entrada desta criança na turma?**

A minha maior dificuldade foi como saber gerir as dificuldades do aluno e quais as estratégias que haveria de utilizar. Senti uma grande lacuna na minha formação, quer dizer nós temos formação a esse nível, mas não temos uma formação tão específica, e ainda por cima, sendo a minha primeira turma, um primeiro ano de escolaridade, eu tinha toda uma inexperiência, toda uma formação inicial, que apesar de a considerar boa, eu ainda não tinha experiência, não tinha uma formação muito específica nessa área, pois tive que procurá-la inevitavelmente, mas a maior dificuldade foi saber que

estratégias podia utilizar para o ajudar a evoluir.

**Pergunta7: Ao longo do ano letivo as dificuldades que sentiu, primeiramente, foram diminuindo?**

As dificuldades acabaram por ir diminuindo, porque, tal como eu disse, apesar de não ter essa formação específica tive que começar a procurar dado a realidade que eu tinha. E foi diminuindo porque o aluno passou a ser acompanhado no Centro de Dislexia Paula Teles e, como foi desenvolvido um trabalho de parceria entre a professora titular da turma, que era eu, e a técnica que o acompanhava o trabalho acabou por ser facilitado. Realizamos algumas reuniões, e foi desenvolvido algum trabalho de parceria entre a professora e a técnica que o acompanhava, o que permitiu usar mais uma ou outra estratégia que trabalhava no Centro da Paula Teles e que eu consegui dar continuidade na sala de aula e acabei por ter mais um suporte e um apoio, e acabei por me sentir mais segura naquilo que estava a fazer. Permitiu haver mais continuidade e um trabalho mais sistemático.

**Pergunta8: Que metodologias/métodos pedagógicos e educacionais utiliza para fazer face às dificuldades e necessidades explanadas pela criança no ato da leitura e da escrita?**

Para além do trabalho de parceria com o método do Centro Paula Teles, ao qual dei continuidade, portanto o aluno fazia um trabalho a partir de uns livros que trazia e eu dava continuidade a esse trabalho, eu fui fazendo também na sala de aula um trabalho mais sistemático ao nível daquilo que eu sei da minha formação, da consciência morfológica, jogos de sons e palavras, listas de palavras, dicionários ilustrados, muito até pela memória de palavras, porque havia muitas palavras que ele memorizava, por memória visual e que ele reconhecia globalmente, e foi um trabalho de muita repetição, para além do trabalho desenvolvido com o método Fonomímico eu continuei com o trabalho que eu conheço da minha formação e insisti mais nesses aspetos.

**Pergunta9: De que forma eram avaliados os conhecimentos desta criança?**

Para este aluno foi realizado um plano individual de trabalho, e ele tinha os mesmos objetivos curriculares dos colegas, só que esses estavam adaptados.

Por exemplo, enquanto os colegas tinham de escrever com correção ortográfica, o aluno tinha que escrever. E tinha que usufruir de condições de avaliação diferentes, por exemplo, tinha mais tempo para a realização das fichas, podiam ser-lhe lidos os enunciados, não eram contabilizados os erros ortográficos no caso da língua portuguesa, e acabava por ter os mesmos objetivos, só que, mais adaptados e mais reduzidos, principalmente ao nível do português, tudo o que envolve-se escrita e leitura.

**Pergunta10: Qual a importância do papel da Família em uníssono com o trabalho desempenhado pelos docentes?**

Eu penso que tem que haver um trabalho de parceria entre pais, professores e os técnicos especializados que estão a acompanhar os meninos, caso haja. E eu acho que a maior dificuldade dos pais foi o aceitar que os alunos com este tipo de dificuldades não vão ter resultados imediatos, pois esperam que os alunos que estão a ser acompanhados comecem a ler, e realmente no caso deste aluno, era uma dislexia bastante profunda, e percebeu-se isso depois mais à frente, mas eles estão muito preocupados com o produto final. Não olham para o processo, para o sítio onde o aluno estava, e até onde ele evoluiu. Ou seja, querem resultados imediatos, e acho que isso acaba por ser difícil essa aceitação dos pais, e não a dos meninos. Mas pronto, depois acabou por ser desenvolvida uma parceria, mas a maior dificuldade é o aceitar.

**Pergunta11: Que tarefas desempenhavam os Encarregados de Educação com esta criança, de modo a colmatarem algumas lacunas e dificuldades, no ato da leitura e escrita?**

Penso que é fundamental o trabalho de parceria, e acho que os pais, no caso deste aluno, davam continuidade em casa ao trabalho desenvolvido, principalmente com os livros da Paula Teles. Mas acho que depois desvalorizaram um bocadinho a situação, porque o menino acabou por deixar de ter as consultas, porque tinham os livros e aquilo era uma coisa fácil de ser inserida, e começaram a fazer em casa, mas depois acabaram por pôr os pés entre as mãos, porque lá está eles eram resultados iguais aos outros, e por exemplo, exigiram que esse aluno começa-se a escrever com letra manuscrita. Como é óbvio, neste aluno, o objetivo não era que ele começa-se a escrever com letra manuscrita, o objetivo era ele escrever, então acabou por haver ali um bloqueio do aluno, porque ao invés de querer escrever, estava ali muito concentrado no pormenor do

desenho da letra, que não é o fundamental naquela parte e ia totalmente contra o trabalho que tinha sido feito, ou seja, isto tem que ver com aquela ansiedade que os pais têm de quererem um resultado imediato e ‘então vamos já passar para o manuscrito, porque os outros já fazem manuscrito’, quando a letra, tentei eu explicar até, era um pormenor insignificante naquele caso, como em tanto outros, na minha opinião. Como professora acho essencial a aprendizagem da leitura e da escrita e não o tipo de letra que eles desenham. Pronto, o objetivo era mesmo que o aluno escreve-se independentemente do tipo de letra utilizada, mas depois tive uma conversa com os pais, e eles perceberam e aceitaram, mas como se na verdade quisessem resultados imediatos. Este aluno acabou por conseguir ler e escrever de uma forma muito inicial e hesitante só no terceiro ano de escolaridade.

**Pergunta12: Os Encarregados de Educação beneficiaram de algum tipo de apoio especial, após o diagnóstico de Dislexia ao seu educando?**

Eu acho que não. Nós não tínhamos na escola recursos nem meios para ajudar o aluno nesse ponto. Os pais procuraram esse apoio fora, a única coisa que existiram foram as reuniões que os pais participaram comigo e com os técnicos especializados, mas acho que não usufruíram de mais apoio. O único que receberam, foi o que eu recebi, que foi a explicação de como aquele método funcionava e como é que eles podiam ajudar em casa. Foram o partilhar de estratégias nessas reuniões que tivemos.

**Pergunta13: Gostaria de partilhar mais alguma informação que considere relevante sobre a temática em questão?**

Acho fundamental que os professores continuem a investir na sua formação, e que façam trabalhos mais específicos nesta área, e muitas outras. Porque realmente, a formação inicial não chega.



## **ANEXO III - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA “A2”**



## **Entrevistado2**

A2

**Pergunta 1:** Dada a maior rapidez e facilidade na recolha de informação, importa-se que a entrevista seja gravada?  
Não.

**Pergunta2:** O que entende por Dislexia?  
Dislexia é uma pequena dificuldade, que as crianças ou adultos podem ter na escrita de palavras assim como na interpretação e na ortografia.

**Pergunta3:** A criança demonstrou dificuldades de adaptação, face à instituição escolar?

Depende. Como eu estive vinculada apenas a esta criança não teve dificuldades de integração, visto que também a instituição escolar é pequena e o ambiente é familiar, mas outras já têm revelado dificuldades em integrarem-se no grupo, talvez devido à idade, mas em particular não.

**Pergunta4:** Que tipo de relação é estabelecida entre Professor/aluno?  
Relação de proximidade, entendimento, de confiança e de partilha.

**Pergunta5:** Como caracteriza as interações estabelecidas entre esta criança e os seus colegas de turma?

Em ambiente de exterior é uma criança que tem uma boa relação com os colegas, mas relaciona-se mais com aqueles que ele acha que têm fragilidades, ou seja, de maneira a que depois consiga sobressair em alguma coisa face a esses outros colegas. Na sala é uma criança mais frágil, é uma criança que percebe que errou, que não quer admitir o erro que está a fazer, tentando ao fim ao cabo proteger-se disso, dizendo que não viu. Ao fim ao cabo não gosta muito de errar, e sente-se fragilizado quando erra.

**Pergunta6:** Que dificuldades sentiu numa 1ª adaptação face à entrada desta criança na turma?

A dificuldade maior é acompanhá-lo durante as aulas. Acompanhá-lo durante a exposição de uma matéria, visto que tem uma certa dificuldade na memorização, na escrita e na assimilação de conceitos, porque acabam por ter, há diversas maneiras que eu tenho arranjado ao longo dos anos, como por exemplo, o esquematizar o estudo do meio, onde a matéria é mais extensa ao nível do terceiro ano, eu faço-lhe esquematização e acaba por tornar o conceito mais simples, de maneira a que ele consiga memorizar.

**Pergunta7: Ao longo do ano letivo as dificuldades que sentiu, primeiramente, têm vindo a diminuir?**

Acho que sim. Acho que a alguns anos atrás, a dislexia era quase uma dificuldade de escrever ou de preguiça, não era interpretada como tal, logo aí o castigo da escrita de palavras e da interpretação de textos e em tudo o que fosse referente a disciplinas de leitura, era mais difícil. Hoje em dia não, temos o treino da ortografia, o sublinhar a palavra, a escrita da palavra, o partir em sílabas, o escrever frases, os textos são mais simples, com ideias mais sucintas, onde o tema é dirigido de uma maneira mais simplificada para aquela criança, os erros não são contabilizados.

**Pergunta8: Que metodologias/métodos pedagógicos e educacionais utiliza para fazer face às dificuldades e necessidades explanadas pela criança no ato da leitura e da escrita?**

Em termos de sala de aula, o apoio individual é mais difícil, só que em termos de teste, o teste é lido para todos, e essas crianças que realmente revelam e que têm planos de acompanhamento e relatórios, o teste é lido só para elas. De maneira a que se consiga perceber se entendeu ou não, porque o entendimento deles é diferente. (outros métodos estão na resposta 7)

**Pergunta9: De que forma são avaliados os conhecimentos desta criança?**

A avaliação é igual à dos outros. Se não for muito profunda, não existem grandes diferenças, existem sim se calhar outro tipo de trabalhar, talvez até mais tempo para concretizar. As diferenças não são muitas, porque realmente o que é avaliado a nível de conteúdo da resposta, se interpretou ou não, as respostas completas não são contabilizadas, e nos outros são, mas neles não são contabilizadas as respostas

completas. A nível de interpretação de conceitos, tudo se valoriza nessa criança, agora a nível de erros ortográficos, não se contabilizam, não é descontado, e tem mais tempo para resolver os exercícios.

**Pergunta10: Qual a importância do papel da Família em uníssono com o trabalho desempenhado pelos docentes?**

É primordial. A criança, a escola e a casa têm que ser um ambiente de partilha, tem que estar tudo bem interligado, porque se um professor trabalhar na aula, e a criança trabalhar na aula, mas os pais e a família não querem saber, é muito complicado ela atingir algum objetivo. Tem que haver um feedback entre escola e casa, porque só assim é que se consegue ultrapassar algumas dificuldades, e conseguir chegar mais longe, de acordo com as dificuldades dele.

**Pergunta11: Que tarefas devem os Encarregados de Educação desempenhar com esta criança, de modo a colmatarem algumas lacunas e dificuldades, no ato da leitura e escrita?**

Devem acompanhar o seu educando, acompanhá-lo no desenvolvimento das tarefas, no arrumar da mochila, no sublinhar da matéria, não fazendo por ele mas encaminhando-o de maneira a que ele consiga fazer, orientado por alguém, mas sozinho nunca, porque se for orientado se calhar ao fim de um ano já consegue realizar as tarefas de uma maneira mais positiva, mas se assim não for, vai ser sempre muito difícil.

**Pergunta12: Os Encarregados de Educação beneficiaram de algum tipo de apoio especial, após o diagnóstico de Dislexia ao seu educando?**

Depende. Mas sim, beneficiam. Os apoios sim, por parte dos hospitais, nas câmaras, só que é preciso ter um grande conhecimento para conseguir lá entrar e fazer com que a criança tenha esse tal apoio, porque a maior parte das crianças têm que pagar para terem esse apoio, portanto há muitos que fazem relatórios mas depois não são seguidos fora da escola, nem em sítio algum, porque dizem que as consultas e os apoios são muitos caros, e depois preferem no fim dos períodos fazerem avaliações, fazerem relatórios, mas nada mais além disso.

**Pergunta13: Gostaria de partilhar mais alguma informação que considere relevante sobre a temática em questão?**

Os objetivos e ao fim ao cabo o que se consegue também depende do ambiente onde ele está inserido na própria escola. Se for uma turma pequena se calhar não se perde, também foi uma coisa que verifiquei, que se a turma for pequena, os objetivos que são alcançados são diferentes do que aqueles alcançados em turmas grandes. No caso dos apoios nas escolas, se calhar se for uma escola estatal há realmente uma sala para onde eles são encaminhados para terem um tal apoio, se for uma escola particular também há essas salas de apoio de quando têm português descem para ter, mas depois lá está e tudo pago extra e as mensalidades encarecem, e às vezes também são chamados de disléxicos e têm esse tal relatório, mas por vezes nem há dislexia profunda, como eles dizem, e piora um bocadinho o quadro, porque são apoiados nas escolas, nesses colégios, e têm além da mensalidade, os apoios que são pagos no exterior (**no São Tomás fazem isso no segundo ano**).

## **ANEXO IV - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA “A3”**



### **Entrevistado 3**

A3

**Pergunta 1:** Dada a maior rapidez e facilidade na recolha de informação, importa-se que a entrevista seja gravada?  
Nao.

**Pergunta2:** O que entende por Dislexia?  
São dificuldades que envolvem a leitura ou a escrita, depende, podem ter varias formas de se mostrar enquanto aluno, que podem interferir de forma muito acentuada na forma de aprendizagem do aluno, e na sua interiorização das aprendizagens, em várias áreas. Sim, não implica só uma, implica em todas as áreas, inclusivamente pode implicar na matemática, que é uma coisa que à partida não pensamos que possa ser. Pensamos sempre que é a nível de português, e pode até ter haver com problemas na disciplina de matemática, como a lateralidade, a identificação em gráficos, e pode estar relacionado com o português, mas vai implicar também nas ciências, na história, e até com o inglês.

**Pergunta3:** As crianças que acompanhou, habitualmente, demonstram dificuldades de adaptação, face à instituição escolar?  
Às vezes sim. Nunca apanhei nenhum aluno que tivesse uma forma tao clara de dislexia, mas por vezes influencia o diálogo, e a oralidade. Não é o caso de algum aluno que tenha tido, mas já ouvi falar desses casos. No entanto, a integração acaba por ser sempre prejudicada pelo facto de não conseguirem tao bons resultados. Normalmente se não forem bem diagnosticados e acompanhados pela educação especial, também os resultados não são tao bons, depois vem os erros de ortografia, que são consequência de algo que a criança não domina, e depois há um conflito ‘porque é que não consigo, não estou a perceber’, vem a frustração. Piorando as relações com os colegas de turma.

**Pergunta4:** Que tipo de relação deve estabelecida entre Professor de educação especial e o aluno?  
Uma relação de amizade, confiança e partilha de ideias. Eu acho que o professor de

educação especial é fundamental como ponte, o professor de educação especial não faz milagres, agora como ponte é muito importante, é aperceber-se da dificuldade do aluno, em que áreas e tarefas o aluno tem muitas dificuldades, e explicar-lhe essas dificuldades. Porque há tendência a dizer "eu já fui disléxica, mas depois isto foi-me passando", quando nós sabemos que a dislexia não passa, pode ser trabalhada mas não passa. Isto leva a que o aluno começa a interiorizar que é um problema dela, que é algo que não pode ser contornado. Os professores do ensino regular não estão tempo suficiente com o aluno, e não tem acesso a todos os documentos, poderão ter mas normalmente não têm tempo para ir ver toda a informação, e portanto o papel do professor da educação especial é este, é um pouco de ponte entre o aluno, o encarregado de educação, o diretor de turma e todos os outros docentes envolvidos com o aluno, em geral, porque as dificuldade do aluno tem que ser apalpadadas nas varias áreas, e é conveniente falar com cada um dos professores na forma como gerir as dificuldade em cada disciplina. E claro há o geral mesmo que é em como não descontar os erros de português, aqueles que eventualmente são relacionados com a dislexia, porque nem todos são, e às vezes os pais lá vem com o teste 'riscou aqui isto, o professor descontou este erro, e ele/a é disléxico', mas aquele erro se calhar não esta relacionado com a dislexia, e para isso nós temos relatórios, e temos que fazer um apanhado dos erros mais frequentes do aluno e perceber se é ou não.

**Pergunta5: Como caracteriza as interações estabelecidas entre estas crianças e os seus colegas de turma?**

Habitualmente, nos casos, que me foram aparecendo ao longo dos anos, os alunos disléxicos nunca revelaram problemas ao nível das suas relações sociais, com os colegas, mas há casos que sim. Para além do mais, como já tinha aqui referido, acho essencial este papel de ponte, e para o aluno é essencial ter presente o professor de educação especial. Primeiro de tudo especificar que o professor de educação especial não é o professor dos deficientes, e portanto não querem ir a sala. Foi o primeira passo a dar, para que o disléxico não se sinta inferior aos outros, é um aluno como aos outros, não consegue tão bons resultados, mas não é deficiente, que é o que dizem normalmente. Portanto primeiro de tudo é conseguir quebrar esta barreira, e depois é conseguir levá-los ao apoio. 'Isto é uma seca, porque é que tenho que vir aqui', mas pronto temos que começar a trabalhar com eles, explicar-lhes o que é a dislexia, e eles

perceberem que tem que ser com treino, daqueles erros mais frequentes, para conseguirem ultrapassar, lá está, não cura mas eles conseguem ultrapassar muito mais. E depois a relação com os pais e os professores é muito importante, como já disse na questão anterior.

**Pergunta6: Que dificuldades sentiu, como professora de educação especial, numa 1ª adaptação face à entrada desta criança na sala de apoio?** Praticamente nenhuma dificuldade, porque, depende do nível em que estamos a falar, eu não tenho muita experiência com 1º.Ciclo, por exemplo, aqui no meu caso é sempre 2º.e/ou 3º.Ciclos, mas mais 2º. Ciclo, e por norma a dislexia já chega diagnosticada. Já são alunos de educação especial, é um pouco já dar continuidade ao que faziam atrás, mas faz sentido aqui dar um exemplo, em que recebi uma aluna no 5º ano, e ao fim de uns dias chegou a chorar, muito furiosa com a professora, tinha feito teste ‘a professora não me leu o teste’, e a professora quando falei com ela estava muito zangada com ela e disse ‘quando lhe dei o teste ela disse ‘leia-me lá’’ e a professora disse ‘leio? Mas porquê? Não leio o teste a ninguém, porquê a ti?’ e isto foi no início do ano, e ainda não tínhamos recebido o processo, e isto é um dos grandes problemas, porque muitas vezes começamos a trabalhar o aluno e o processo chega muito tardiamente, e nós começamos a trabalhar com o aluno no escuro completamente, e era o caso, eu ainda não tinha o processo, e não sabia o que a aluna tinha, e tive que começar com muita calma, era uma aluna com notas excelentes, e com um objetivo muito claro de uma média para ir para a faculdade. E o objetivo de lhe ler a prova não é que demore menos tempo, como ela e a mãe dela diziam, mas é sim, no caso de ela, realmente, não conseguisse fazer, se tivesse uma dificuldade de entendimento assim tão grande que não conseguisse entender, nem ler, e que tivesse uma grande discrepância entre a sua capacidade de ler e a aprendizagem ou discrepância entre ouvir e perceber aquilo que lhe liam, o que não era o caso, e portanto um primeiro período de mentalização da mãe e da aluna que não necessitava da prova lida, e não é fácil para quem não vem habituado, e tentei dar a entender a mãe que não estávamos contra ela, estávamos a favor, porque quando for para a faculdade, não tem ninguém que lhe leia a prova seguramente, e depois vai ser pior para ela ter esse choque. E tive que falar com os professores sobre a situação, ‘porque se ela de facto ficar bloqueada porque ninguém lhe lê uma pergunta ou duas, então leiam, mas não quero chegar com ela ao final do ano a lerem-lhe provas’. Nos

primeiros testes teve 15, porque era uma nota péssima para ela, e foram outras questões a serem trabalhadas, e já não tinham a ver com a dislexia, mas sim com ideias pré-concebidas. Porque o objetivo era perceber o que se lê, e não as notas, porque quando entrasse para a faculdade, ou até mesmo no secundário, o que ia importar era conseguir fazer as coisas. E o ponto de chegada é sempre 'é isto o que é melhor para ele, e não o ser amável ou compactuar'.

**Pergunta7: Ao longo do ano letivo as dificuldades que sente, primeiramente, tendem a diminuir?**

Eu acho que não. Não é um ano letivo, nem pouco mais ou menos. São processos muito longos, que normalmente não há resultados, e às vezes é um pouco frustrante para um professor de educação especial não ver esses resultados, especialmente para os contratados que ficam um ano numa escola e depois não vêm o resultado, e o progresso. É uma grande diferença poder ficar numa escola mais tempo, para ver um resultado, num ano letivo raramente se consegue ver realmente o ponto final da questão, e de como o aluno ficou, porque não é algo que se altera de um dia para o outro, é algo que demora a interiorizar, e depois tem a ver com a idade do aluno, o grau de ensino, o processo para trás, tudo isso.

**Pergunta8: Que metodologias/métodos pedagógicos e educacionais utiliza para fazer face às dificuldades e necessidades explanadas pelas crianças disléxicas no ato da leitura e da escrita?**

Para todas as problemáticas a base está sempre no diálogo, e é o que uso mais com o aluno é o conversar, é o que uso mais pela minha experiência. Em níveis de ensino mais elevados, ou até mesmo no 2º. Ciclo, já tem que passar muito por aí, porque eles só fazem se compreenderem, só fazem o que quiserem, e se acharem que há razão para fazer, senão não vão fazer, e como obrigação não resulta nada. Por norma tento sempre conversar, as vezes passam-se meses, e quando os pais perguntam o que fazem no apoio, eles dizem que conversam com a professora. E, às vezes, os pais até acham que não faço nada com os alunos, mas com a conversa eles nem se apercebem. Obviamente, que eu tento dirigir a conversa para o que me interessa, e diz respeito ao aluno. Tem que se explicar o porquê da diferença, e explicar o que é a dislexia, que não é nada de mal, e que se trabalhar sobre o assunto vai melhorar, tem que se trabalhar pela repetição, a

ortografia, o detetar o erro, de várias formas, e quando são pequenos é de uma maneira, e quando são maiores tentamos fazer doutra forma, e outros através de computador, a partir de aplicações informáticas para o efeito que são mais atrativas e interativas, e com os meus, faço mais pela escrita, e pela repetição. Os professores de educação especial não fazem milagres.

**Pergunta9: De que forma são avaliados os conhecimentos destas crianças ao nível das várias disciplinas?**

Adaptações previstas no PEI que não são iguais são previstas para cada caso evidentemente, e aí está, mais uma vez, o professor de educação especial, que deve ler os relatórios, o que já foi feito para trás, quais são as adaptações, o que é que o PEI prevê, e informar o concelho de turma o que é isso. Porque muita vezes o problema que existe é a alínea, ou é a a), b), c), d) ou a e), generalizando, e ficamos muito por aí. Mas no caso do professor, quando temos que fazer uma avaliação diferente o que interessa não é saber qual é a alínea, o que interessa é não descontar, porque há sílabas, e se não percebeu, o professor que peça para a criança escrever outra vez, e para ela dizer o que queria dizer, e não desconte logo a perguntar por isso, é traduzir um pouco isso aos professores, que é o que lhes falta no início. Eu enquanto professora de educação especial é por aí que tento ir, é um caminho ainda difícil, porque nem todos os professores têm abertura para isso, porque nos acham uma grande chatice, porque interrompem as reuniões, e vêm sempre trazer mais trabalho, e é muito aborrecido, mas agora penso que há uma tendência a melhorar lentamente, vejo alguma diferença, mas também acho que parte dos professores de educação especial chegar aos outros professores. Mas bem sei que um professor de educação especial não consegue chegar a cada aluno e a cada professor, mas no primeiro período não consegue, mas podemos ir falando pouco a pouco. Então, eu como professora de Educação especial tenho que fazer essa análise do trabalho do aluno, e dos testes das várias disciplinas, e portanto quando vejo que há necessidade, pontualmente falo com o professor respetivo, para lhe dizer como tem que atuar. E, lá está, no apoio tem que se fazer certos exercícios com os alunos, e as vezes eles acham que é uma brincadeira, mas é algo que os treina. É importante a experiência de dar aulas na sala de aula, para se perceber a necessidade do aluno, por exemplo, para saber como fazer perguntas nos testes, e queiramos ou não, quem nunca deu aulas e vai diretamente para educação especial, não consegue muito fazer isso, porque o ideal é ter experiência dos dois lados, para poder avaliar se a

pergunta está bem-feita para aquele aluno, eu tenho de saber de que forma podem ser feitas as perguntas e o que é que aquele aluno precisa, para dizer ao colega. O desejável seria muitas vezes os colegas pedirem dicas em como fazer o teste para aquele aluno, e não acontece por falta de tempo. Mas há colegas fantásticos que já me têm pedido isso, e isso realmente é de um colega realmente muito atento, e não se importa, e não põe defeitos, e sabe que pode fazer a mesma pergunta mas de forma diferente, e tive resultados de forma muito positivos nesse sentido.

**Pergunta10: Qual a importância do papel da Família em uníssono com o trabalho desempenhado pelos docentes do ensino regular e do ensino especial?**

É a base de tudo, se os pais não tiverem sempre por perto, nada resulta. Mas, depois, há sempre, alguns encarregados de educação que são verdadeiras barreiras, e portanto é importante quer o trabalho com esses que são barreiras, quer com outros que são cooperantes com o processo, e temos aqueles, que sim senhora aceitam muito bem e trabalham, e apoiam, e vão procurar, e tentar, e temos os outros que rejeitam completamente, porque ‘ele é burro, preguiçoso, e não se esforça, e o irmão é tão bom e não faz nada do que o irmão faz, e o irmão até estuda menos, e ele está muito tempo no quarto e não está a estudar, e o irmão está’ e depois temos que explicar aos pais que não é assim, e que se o aluno não está a chegar lá daquela forma temos que tentar de outra forma. E está tudo relacionado, a escola, inclusive professores e o professor de educação especial, o aluno e os pais. E às vezes os pais não aceitam bem o professor de educação especial, porque não aceitaram bem a diferença do filho.

**Pergunta11: Que tarefas devem os Encarregados de Educação desempenhar com esta criança, de modo a colmatarem algumas lacunas e dificuldades, no ato da leitura e escrita?**

Na escrita e na leitura as vezes bastam pequenos exercícios a dizer ‘vai buscar em cima, do lado esquerdo, em baixo, do lado direito’, e quando são mais pequenos então trabalhar muito isto pode ser importante, a organização do cérebro começa logo, e é algo que os pais conseguem fazer de uma forma às vezes mais eficaz do que na escola, porque o professor não vai parar a aula para fazer aquele exercício específico ao aluno, e às vezes faço o aluno fazer estes exercícios no apoio de educação especial, e ele pensa que é um disparate, e ao menos em casa ele não percebe o que está a fazer, e não se apercebe que é algo útil. Quando são mais crescidos, há imensos manuais que ajudam no treinam, e sem eles é difícil ultrapassar a dislexia.

**Pergunta12: Os Encarregados de Educação, destes alunos disléxicos que já acompanhou, ao longo dos alunos, beneficiaram de algum tipo de apoio especial, após ser diagnosticado a Dislexia ao seu educando?**

Dos que me recordo, e tendo em conta a minha experiência, os pais apenas tinham o meu apoio e o apoio da professora titular de turma, apoios externos à escola, nunca tiveram. Que me lembre não.

**Pergunta13: Gostaria de partilhar mais alguma informação que considere relevante sobre a temática em questão?**

Não. Já fui dizendo tudo, e não me está a ocorrer nada de relevante nesse sentido.



## **ANEXO V - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA “A4”**



## **Entrevistado 4**

A4

**Pergunta 1:** Dada a maior rapidez e facilidade na recolha de informação, importa-

se que a entrevista seja gravada?

Não, pode gravar.

**Pergunta2:** O que entende por Dislexia?

Dislexia é uma perturbação a nível da leitura e da escrita.

**Pergunta3:** Habitualmente, as crianças disléxicas que acompanha demonstram dificuldades de adaptação, face à instituição escolar?

Algumas mostram mais do que outras, mas mostram sempre mais dificuldades de adaptação; Adaptação da parte social nem sempre, os que têm autoestima elevada conseguem dar a volta e adaptam-se facilmente, mas a nível dos que se apercebem que têm aqueles problemas e que levam mais tempo a aprender, ou que têm dificuldades de aprendizagem têm alguma relutância depois em ir à escola e estão com autoestima muito em baixo e têm problema com isso.

**Pergunta4:** Que tipo de relação deve ser estabelecida entre o Professor/aluno?

Tem de ser uma relação afetiva, a parte da afetividade é muito importante nestes casos, é trabalhar sempre para aumentar a autoestima, do miúdo/miúda, do aluno. Ir ao encontro das necessidades, dar apoio personalizado, tentar fazer com que ele supere as dificuldades, portanto, trabalhar sempre com a parte afetiva e emocional, e a parte académica do aluno.

**Pergunta5:** Como caracteriza as interações estabelecidas entre estas crianças e os seus colegas de turma?

Lá está, alguns têm a parte da socialização e das interações... são miúdos em que não afeta nada eles terem problemas. Conheço imensos miúdos mais crescidos conforme vão passando os anos, vão conseguindo arranjar estratégias e isso depois já não se nota tanto, mas os mais pequeninos alguns isso não os afeta, porque eles depois fazem dessa

parte negativa, algo que é “ah! É o palhacinho” ou porque já estão habituados a serem rotulados e isso já não os afeta, e têm as interações normais, mas há outros que isso faz com que os miúdos andem deprimidos e alguns ficam mesmo num estado de preocupação, nervos, ansiedade e sem vontade de ir à escola.

**Pergunta6: Que dificuldades sentiu numa 1ª adaptação face à entrada destas crianças na turma, e ao nível da sala de apoio, como professora de ensino regular e de ensino especial, respetivamente?**

A nível de turma, com uma turma constituída com muitos alunos, onde chegam por exemplo ao primeiro ano, que é onde eles aprendem a ler é extremamente difícil, porque o professor tem que dar atenção não só aquele aluno, mas aos restantes, por exemplo às vezes no primeiro ano não se pode detetar logo a dislexia, mas eu noto logo porque eles costumam levar muito mais tempo, no início não conseguem memorizar os nomes das letras, trocam-nas, quando escrevem os últimos sons que ouvem quando há um ditado, aquilo leva imenso tempo, temos que arranjar estratégias para eles associarem o som a uma imagem ou a alguma coisa concreta, é difícil tem que se arranjar estratégias que eles memorizem. Normalmente não vão à letra, associam sempre à sílaba, mas é difícil, portanto, nunca costumam aprender a ler no primeiro ano, é sempre só no segundo ou, em casos extremos, no terceiro ano. Habitualmente, estes alunos estão sempre sentados à frente, eu pessoalmente, costumo ter uma cadeira de topo e estou sempre ali, portanto dou aula normalmente, mas costumo estar ali porque sei que aqueles alunos precisam de mais trabalho e mais atenção, e de arranjar estratégias como jogos, tenho outras, como cartões com sílabas, tenho umas molas com as sílabas também para associarem, para que eles consigam memorizar e adquirir a técnica e mecânica da leitura e o resto vem com o tempo.

Na parte da educação especial é mais fácil, porque quando eu entro na sala para trabalhar, a professora está com a turma, e nós trabalhamos individualmente em sala de aula com estes garotos, e dá para fazer. Quando são mais velhos, a leitura é mais alta ou ouvir a velocidade leitora, e todas essas coisas, e para isso é necessário sairmos da aula e fazermos à parte, para não estar a prejudicar os outros alunos e o decorrer normal da aula, mas quando estamos a trabalhar dentro da sala, trabalhamos exercícios concretos sendo muito mais fácil só com aquele aluno, neste caso é muito mais difícil para o professor de turma ter um aluno com dislexia, ter um aluno com dificuldades na leitura

e na escrita, do que para um professor de educação especial. Porque é um para um, ou um para dois. E o professor titular de turma é sempre um para vinte e quatro, e é muito mais difícil.

### **6.1 No 2º. Ciclo também vão às salas?**

Podemos ir às salas, mas eu tenho esta estratégia de trabalhar em gabinete e em contra horário, porque para ir à sala o aluno deixa de estar com atenção àquilo do que está a ser tratado em sala de aula, desta forma prefiro trabalhar com o aluno disléxico em contra horário, eles vêm ao apoio no contra horário.

### **Pergunta7: Ao longo do ano letivo as dificuldades que sente, primeiramente, tendem a diminuir?**

As dificuldades vão diminuindo, eles vão se adaptando, e nós vamos trabalhando sempre num reforço positivo, por exemplo, eu arranjo “macaquices” para eles se sentirem à vontade, por exemplo leio-lhes uma frase e depois peço a um aluno disléxico para ler a frase, ou depois de eu a ler, aos outro não leio mas a eles leio, e depois digo “ah muito bem, já conseguisses ler isso”, trabalhando a parte do reforço positivo. Mas as dificuldades não diminuem logo muito, porque à medida que a coisa se vai tornando mais exigente os miúdos vão sentindo, cada vez mais dificuldades. Enquanto eles não dominarem a leitura é muito complicado, portanto nós vamos tentando que eles consigam ultrapassar algumas das suas dificuldades, mas é um processo lento, não é uma coisa que é fácil.

### **Pergunta8: Que metodologias/métodos pedagógicos e educacionais utiliza para fazer face às dificuldades e necessidades explanadas por estas crianças no ato da leitura e da escrita?**

Há vários, porque depende do miúdo, depende do número de alunos na turma, o ano em que está. Na metodologia Paula Teles, eles têm um silabário, têm uma certa mecânica que também depende dos manuais, pela mesma utilizados, através da repetição dos sons, os textos com repetições, eu também uso muito isso, porque também conheço o método. Depois à outras estratégias, mas depende dos miúdos.

**À parte** → (Fui convidada pela Dr<sup>a</sup> Paula Teles a ir assistir como é que ela dava os apoios e como é que tudo funcionava, porque eu tenho muitos alunos que são seguidos por ela. Eu até gostei muito dessa metodologia).

**Pergunta9: De que forma são avaliados os conhecimentos destas crianças?**

Eles têm adequações ao nível da avaliação. Normalmente a este tipo de alunos tenta-se, a português ou a outra disciplina qualquer, nos mais velhos coisas mais diretas, para que eles não levem muito tempo a descodificar a mensagem, para que eles percebam logo o que se quer com aquilo. Depois não se exigem respostas extensas, são sempre respostas mais curtas, respostas de respondência, com aquelas partes de textos lacunares para colocarem, para ordenarem, sempre coisas mais diretas que não exigem tanto esforço na descodificação da mensagem, é olhar mais o conteúdo e não à forma em si. A parte dos erros ortográficos não são contabilizados, é por ai. É olhar ao conteúdo e não à forma dos testes, pois a forma dos testes varia e são implementados nas escolas. Os miúdos mais velhos quando já dominam a leitura, continuam a ser disléxicos, porque vão ser a vida inteira, só que vão arranjando estratégias de defesa e de adaptação, conseguindo resultados bastantes satisfatórios.

**Pergunta10: Qual a importância do papel da Família em uníssono com o trabalho desempenhado pelos docentes, tanto de ensino especial, como do ensino regular?**

Muito importante, pois a relação escola-família é mais importante. A escola e a família têm que trabalhar sempre juntos, senão nada disto faz sentido. A escola tem todo o interesse, e a família também, e nós queremos é que o aluno se desenvolva. Quando a escola-família funcionam bem é muito mais fácil. Há pais que não aceitam porque não percebem o que é a dislexia, e pensam logo que foi o professor do 1º ciclo que não soube ensinar a ler, eu própria já tive casos desses “em que a professora não era boa”, mas quando os pais percebem e começamos a utilizar a mesma metodologia tanto na escola como em casa, começasse a estabelecer uma ponte. As coisas funcionam bem e é muito melhor para a criança, para os professores e para os pais.

**Pergunta11: Que tarefas devem os Encarregados de Educação desempenhar com os seus educandos, de modo a colmatarem algumas lacunas e dificuldades, no ato da leitura e escrita?**

A leitura pode ser feita com os filhos, aos meus alunos eu costumo dizer que o trabalho

de casa deles é ler duas vezes o texto em voz alta quando a mãe ou o pai está a fazer o jantar, e ela tem de perceber a história, se ela não perceber voltam a ler, porque às vezes estamos a trabalhar e não ouvimos bem. Para os incentivar na leitura utilizamos várias coisas, os pais por vezes dizem que não têm tempo mas têm. Porque eu também estou em casa a fazer o jantar e estou a dar um olhinho à minha filha. Desta forma os miúdos sentem-se acompanhados. Basta sentirem-se acompanhados, não vale a pena trabalharem muito. E se os pais se interessam, vão ver que as coisas melhoram. Os próprios alunos pedem para ler qualquer coisa. Desde que os pais se interessem e os acompanhem, os miúdos correspondem à expectativa dos pais, e sentem-se mais motivados.

**Pergunta12: Os Encarregados de Educação beneficiaram de algum tipo de apoio especial, após o diagnóstico de Dislexia ao seu educando?**

Eles costumam ser acompanhados a nível da psicologia, tanto os alunos como os pais. Os miúdos quando vêm para a escola, os professores é que sinalizam que há algum problema. Neste ponto nós avisamos os pais e dizemos que há um problema qualquer, sendo necessário irem fazer uma avaliação. Normalmente tanto o miúdos como os pais são seguidos por algum período de tempo e são lhes fornecidas algumas indicações de como devem proceder. Em casa e na escola também pode haver um plano de trabalho em conjunto com os pais e tentarem desenvolver tarefas uteis aos miúdos e têm feito isso.

**Pergunta13: Gostaria de partilhar mais alguma informação que considere relevante sobre a temática em questão?**

Não tenho nada a dizer. As pessoas não sabem dar valor aos problemas que a dislexia traz, porque por vezes ainda não existe uma cultura de educação especial. As pessoas associam apenas aos erros ortográficos. Mas não é assim. E eu ando a tentar explicar que é fundamental dar apoio e ter um trabalho adequado a estes meninos. No meu caso tive duas miúdas disléxicas, no 1º ciclo, na mesma turma e foi complicado. Tiveram sempre positiva nos testes de português, porque eu lhes fazia sempre os testes de maneira a que a autoestima delas não baixasse. Elas não sabiam ler, mas pelos sons e imagens faziam sempre a correspondência, fazendo com que elas tivessem sempre positiva a português, mas sempre suficientes, nunca grandes notas. E os pais achavam muito mal elas não lerem, mas eu disse lhes para não ficarem preocupados, que todas

estas dificuldades poderiam ser minimizadas, elas só começaram a ler no final do segundo ano, eram muito fraquinhas a tudo o resto, sendo habitual na dislexia.

**ANEXO VI - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA “A1”**



Grelha de análise de conteúdo - Matriz

**Entrevistado 1 - A1**

<u>Tema geral</u>	<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Excertos</u>	<u>Onde se encontra</u>
<p>Necessidades Educativas Especiais</p> <p>Dificuldades de Aprendizagem Específica: <b><u>A Dislexia</u></b></p>	Perceção individual sobre o conceito de Dislexia	Designação do Conceito	“Para mim a dislexia é uma perturbação na aprendizagem da leitura, que afeta diretamente a leitura e a escrita”	p.1  l. 5 e 6
	Adaptação por parte do discente ao meio educativo	Facilidades de integração ao nível das relações educativas	“No caso do aluno que eu tive, que foi relativamente há alguns anos atrás, esta criança não teve nenhuma dificuldade de adaptação, porque ele estava integrado na turma desde o pré-escolar.”	p.1 l. 9 à 11
		Dificuldades manifestadas em termos de capacidades e competências ao nível da leitura e da escrita	“Ele apresentava muitas dificuldades na linguagem escrita, e, por vezes, na linguagem oral, e dificuldades na leitura e na compreensão, e alguns problemas de atenção. E lia praticamente as palavras de memória, tudo o que aprendia na sala de aula. Mas ele estava no primeiro, e acho que no primeiro ano é muito precoce fazer algum tipo de avaliação, porque pode ser outro tipo de dificuldade”	p.1 l. 13 à 18
			“Este aluno acabou por conseguir ler e escrever de uma forma muito inicial e hesitante só no terceiro ano de escolaridade.”	p.5 l. 127 e 128
	Interações estabelecidas pela criança em	Tipo de relações estabelecidas pelo	[Existia] “ um bom clima na sala de aula, e uma política de apoio e de parceria entre todos”	p.2 l. 27

	ambiente educativo	aluno. Compreender a facilidade do discente em se relacionar com o professor e os seus colegas de turma	<p>“Eu acho que o clima existente na sala de aula de trabalho entre todos, a boa relação e virem desde a infantil, acho que sempre houve um clima muito favorável ao respeito pelo outro, pelo ritmo de aprendizagem de cada um (...)”</p> <p>“havia um clima de “tu tens dificuldade nisto, mas eu também tenho dificuldades noutras coisas” (...)”</p>	<p>p.2 l. 37 à 39</p> <p>p.2 l. 42 e 43</p>
	Fragilidades apresentadas pelo docente ao longo do processo ensino-aprendizagem	As maiores dificuldades apresentadas pelo docente, aquando da entrada do aluno na turma e durante todo o ano letivo	<p>“A minha maior dificuldade foi como saber gerir as dificuldades do aluno e quais as estratégias que haveria de utilizar. Senti uma grande lacuna na minha formação (...)”</p> <p>“(…) mas a maior dificuldade foi saber que estratégias podia utilizar para o ajudar a evoluir.”</p>	<p>p.2 l. 51 e 52</p> <p>p.2 e 3 l. 57 e 58</p>
	Procedimentos e intervenções utilizadas pelo entrevistado	Auxílio prestado pelo docente durante o processo ensino-aprendizagem	<p>“O aluno, quando se começou a perceber, que realmente essas dificuldades persistiam, ele usufruiu de um apoio mais individualizado da parte do professor, portanto da minha parte, mas sempre manteve a confiança, e foi sempre um aluno que mostrou alguma autoestima e nunca se mostrou melindrado nem fragilizado nem inferior aos colegas perante as dificuldades que apresentava.”</p> <p>“nos momentos de trabalho autónomo eram marcadas as parcerias com a professora” [a professora da sala]</p>	<p>p.1 l. 22 à 26</p> <p>p.2 l. 29 e 30</p>

		<p>Verificar o tipo de estratégias e modos de intervenção efetuados pelo docente, com o aluno disléxico</p> <p>Diminuição ou aumento das dificuldades explanadas pelo aluno ao longo da implementação de algumas dessas estratégias</p>	<p>“Para além do trabalho de parceria com o método do Centro Paula Teles, ao qual dei continuidade, portanto o aluno fazia um trabalho a partir de uns livros que trazia e eu dava continuidade a esse trabalho, eu fui fazendo também na sala de aula um trabalho mais sistemático ao nível daquilo que eu sei da minha formação, da consciência morfológica, jogos de sons e palavras, listas de palavras, dicionários ilustrados, muito até pela memória de palavras, porque havia muitas palavras que ele memorizava, por memória visual e que ele reconhecia globalmente, e foi um trabalho de muita repetição, para além do trabalho desenvolvido com o método Fonomímico eu continuei com o trabalho que eu conheço da minha formação e insisti mais nesses aspetos”</p> <p>“As dificuldades acabaram por ir diminuindo, porque, tal como eu disse, apesar de não ter essa formação específica tive que começar a procurar dado a realidade que eu tinha. E foi diminuindo porque o aluno passou a ser acompanhado no Centro de Dislexia Paula Teles e, como foi desenvolvido um trabalho de parceria entre a professora titular da turma, que era eu, e a técnica que o acompanhava o trabalho acabou por ser facilitado. “</p>	<p>p. 3 l. 75 à 83</p> <p>p. 3 l. 61 à 66</p>
	<p>Condições de Avaliação dos conhecimentos do discente</p>	<p>A forma como foram avaliados os conhecimentos do aluno disléxico ao longo do ano letivo.</p>	<p>“Para este aluno foi realizado um plano individual de trabalho, e ele tinha os mesmos objetivos curriculares dos colegas, só que esses estavam adaptados.”</p>	<p>p. 3 l. 85 e 86</p>



			maior dificuldade é o aceitar.”	
		A continuidade do trabalho efetuado pelos Encarregados de Educação	“Penso que é fundamental o trabalho de parceria, e acho que os pais, no caso deste aluno, davam continuidade em casa ao trabalho desenvolvido, principalmente com os livros da Paula Teles.”	p.4 l. 108 à 110
	Apoios especializados prestados aos Encarregados de Educação	Apoios prestados dentro da instituição escolar, bem como apoios vindos do exterior.	“Eu acho que não. Nós não tínhamos na escola recursos nem meios para ajudar o aluno nesse ponto. Os pais procuraram esse apoio fora, a única coisa que existiram foram as reuniões que os pais participaram comigo e com os técnicos especializados, mas acho que não usufruíram de mais apoio. O único que receberam, foi o que eu recebi, que foi a explicação de como aquele método funcionava e como é que eles podiam ajudar em casa. Foram o partilhar de estratégias nessas reuniões que tivemos.”	p.5 l. 131 à 136
	Reflexão individual do entrevistado após a conclusão da entrevista	A importância da formação dos professores ao nível da Educação Especial	“Acho fundamental que os professores continuem a investir na sua formação, e que façam trabalhos mais específicos nesta área, e muitas outras. Porque realmente, a formação inicial não chega.”	p.5 l. 139 à 141

## **Síntese das temáticas da entrevista:**

De acordo com a primeira entrevista realizada e analisada, e tendo em conta as grandes categorias selecionadas iremos efetuar uma breve síntese e fundamentar com a posição de vários autores algumas das temáticas apresentadas, reforçando o conteúdo teórico já exaltado, anteriormente.

Neste sentido, e partindo das categorias iniciais, a maior parte das mesmas foram ao encontro dos blocos temáticos selecionados no guião da entrevista. Mais se informa que as perguntas efetuadas ao entrevistado foram sendo adaptadas ao nível dos tempos verbais, visto que o aluno em questão já não se encontra na instituição, tendo sido de uma turma anterior da docente.

Ao nível da temática em questão e o conceito à mesma associado, o entrevistado revelou conhecimentos e capacidades de descrever, da melhor forma possível, a definição desta Dificuldade Específica da Aprendizagem que é a Dislexia. Frisando a mesma linha de pensamento, de acordo com Teles (2004), a Dislexia é vista como uma DAE com origens neurológicas e genéticas caracterizadas por dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Seguidamente, e em termos de adaptações, por parte do discente, ao nível da instituição e das aprendizagens educativas, as mesmas foram facilitadas e sem quaisquer problemas significativos, revelando uma relação muito boa e de grande pertença por parte de todos os colegas, visto que todos os discentes já se conheciam desde o pré-escolar, desenvolvendo uma empatia e um relacionamento sem quaisquer tipos de distanciamentos ou perturbações adjacentes. Foi, desta forma, uma mais-valia para o aluno, facilitando a partilha de conhecimentos e de dificuldades, entre o grupo de colegas, sem sentimentos de vergonha ou timidez (Hennigh, 2003). Ao nível das dificuldades salientadas pelo entrevistado, em termos do ensino-aprendizagem, o mesmo revelava dificuldades e sinais sistemáticos ao nível da leitura de textos, bem como a escrita dos mesmos, o quão habitual é neste tipo de perturbação, permanecendo ao longo dos restantes anos letivos (Teles, 2004; Lopes, 2008; Cruz, 2009; Torres & Fernández, 2001, Shaywit, 2008, e Silva & Denardi, 2001, Cit. por Coelho, 2014), acabando por conseguir ler e ultrapassar algumas destas grandes dificuldades leitoras e escritas apenas no 3º. Ano do ensino básico pois, tal como é afirmado por Selikowitz (2010), “As

dificuldades de aprendizagem específicas são normalmente diagnosticadas quando a criança já frequenta a escola; não costumam ser evidentes até o trabalho escolar se tornar mais exigente, a partir dos 8 anos.” (p.20). Em contrapartida, Teles (2004) afirma que é possível serem identificados alguns alertas e sinais de dislexia nas crianças, ao nível da leitura e da escrita, antes mesmo de iniciarem o seu percurso escolar.

De forma a ultrapassar estas dificuldades, o entrevistado, como professor titular de turma, auxiliava o aluno individualmente através de parcerias e de um trabalho mais individualizado, proporcionando um amparo e uma assistência específica ao aluno disléxico através de pequenas tutorias, exaltando as necessidades que o mesmo manifestava, sendo ultrapassadas com o apoio do professor (Coelho, 2014).

Ao nível das atitudes estabelecidas pelo discente, e levando a cabo o facto de este conhecer todos os seus colegas desde o pré-escolar, as relações tiveram por base a confiança, o apoio mútuo entre cada aluno e o respeito pelo próximo, existindo sempre da parte de cada colega de turma um diálogo com críticas construtivas, não inferiorizando o aluno disléxico sobre os seus erros, mas sim dando-lhe um apoio acrescido, levando a que este melhorasse e identificasse os seus erros e o porquê de errar, sem qualquer valor negativo. Sendo este a figura principal e o modelo a seguir para cada discente, garantindo, deste modo, um meio harmonioso e de cooperação que suscitasse as interações entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem específicas, fomentando entre os mesmos sentimentos de profunda amizade, proteção e sobretudo valorização entre as disparidades, que cada um apresentava (Leite & Madureira, 2003; Correia, 2005).

De acordo com a atitude pedagógica e todo o trabalho explanado pelo entrevistado, as duas grandes categorias identificadas passaram pelas fragilidades sentidas pelo mesmo, quando foi diagnosticada esta perturbação no aluno, e quais as melhores estratégias a serem utilizadas, para a evolução e crescimento do mesmo, em termos educacionais e de aprendizagem (Postura pedagógica do docente).

Assim sendo, as estratégias utilizadas passaram ao nível do Método Fonomímico, apresentado pela autora Paula Teles, utilizando os diversos livros de Leitura e de Caligrafia publicados pela mesma, onde são apresentados exercícios Fonológicos e Morfológicos ao nível da consciência silábica, fonémica e da correspondência entre grafemas e fonemas (Teles, 2014). Para além deste auxílio, foram implementadas

outras estratégias tais como: jogos de sons e de palavras; listas de palavras; dicionários ilustrativos, exercícios de memorização (memorização visual) e repetição de sons e palavras.

Todos estes acontecimentos e estratégias pedagógicas originaram o aparecimento de outra categoria, ao nível das estratégias propostas pelo entrevistado, durante todo o ano letivo, colmatando algumas das maiores dificuldades do aluno, verificando uma evolução constante por parte do mesmo, tendo em conta as parcerias que foram sendo estabelecidas entre a professora do ensino regular, sendo esta a professora entrevistada, e a professora do ensino especial. Segundo Teles (2014) e Coelho (2014), este tipo de estratégias de intervenção cooperativa em crianças Disléxicas consta num processo extremamente trabalhoso, exigindo por parte de todos os professores que trabalham com o aluno não só uma formação especializada, mas também, e não menos importante, atitudes de empenho, dedicação, persistência, diversificação e perseverança.

Em termos avaliativos, e associando as estratégias mencionadas anteriormente para o discente em questão, o docente entrevistado teve a necessidade de elaborar um Plano Específico de intervenção, com objetivos a serem atingidos, iguais aos dos colegas de sala, mas apenas adaptados e adequados às suas necessidades e capacidades. Segundo Coelho (2014), qualquer plano Específico de Intervenção passa por um processo totalmente individual e gradual, em que se pretende traçar, em conjunto com os Encarregados de Educação e com uma equipa multidisciplinar, objetivos e atividades específicas adequadas às capacidades das crianças em questão.

Deste modo, as adequações efetuadas em termos de avaliação foram ao nível da não contabilização de erros ortográficos, de uma maior disponibilidade para a realização de fichas, bem como da leitura dos enunciados dos testes.

Para todo este trabalho educativo, que foi sendo exaltado até ao momento, reforçando a temática das categorias mais relevantes, perante a entrevista em questão, é crucial a cooperação que deve existir entre a Escola e a Família, sendo ambos pilares basilares de todo o desenvolvimento infantil, pois tal como afirma Candeias (2009), para que qualquer ambiente educativo possa dar resposta, às necessidades de cada criança, é crucial a colaboração de inúmeras entidades, principalmente os contextos familiares, sendo um dos primeiros âmbitos de desenvolvimento da raça humana. Deste modo, e através da análise da entrevista efetuada, os Encarregados de Educação do aluno disléxico,

foram tendo sempre uma atitude de parceria e de partilha de ideias e conhecimentos entre a professora titular de turma, a entrevistada (Coelho,2014). Para além disso, e como é habitual, na maior parte dos casos onde são diagnosticados educandos disléxicos, a postura dos familiares mais próximos passa pela não-aceitação, e/ou pela frustração, do seu educando, não conseguir atingir resultados instantaneamente, como o desejável (Selikowitz,2010), tal como foi transmitido pelo entrevistado. Apesar da não-aceitação, o trabalho realizado em sala de aula era complementado, em casa, no ambiente familiar, dando continuidade à efetuação dos livros do Método Fonomímico.

Apesar de todas as dificuldades sentidas pelos Encarregados de Educação ao nível da aceitação imediata de resultados, os mesmos não usufruíram de qualquer tipo de apoio especializado dentro do seio educacional, realçando apenas algumas reuniões entre a professora titular de turma e o professor de educação especial, tendo, deste modo, de irem procurar no exterior, através da Clínica de Dislexia da doutora Paula Teles, algumas das melhores estratégias para colmatar diferentes obstáculos. Segundo o autor Selikowitz (2010) “Estas clínicas fornecem, num mesmo local, uma avaliação das capacidades da criança por parte de uma série de especialistas de diversas disciplinas trabalhando em equipa” (p.32), sendo fundamental a existência, constante e sistemática, de um forte elo com os restantes docentes educativos, tal como aconteceu com o entrevistado.

Por fim, e como última categoria, é de realçar a reflexão individual apresentada pelo entrevistado, ao nível da formação constante e contínua, que deve ser efetuada por todos os discentes, de forma a melhorar e a dar respostas às necessidades básicas de todas as crianças/jovens, independentemente das inúmeras diferenças e diversidades existentes no meio educacional regular, de forma a se desenvolverem e a interiorizarem aprendizagens relevantes, individualmente e com os pares (Sanson,2002; Leite & Madureira, 2003; Correia, 2005). Citando Sanson (2002):

Os educadores (professores e técnicos) do ensino regular e do ensino especial deveriam ter a possibilidade de tomar consciência e ficar a conhecer melhor a investigação sobre dislexia e dificuldades de aprendizagem. Têm de ser capazes de reconhecer um caso de dislexia, e de saber como se referir a ele. Isto deveria acontecer com os professores do ensino básico, secundário e superior. (p.20).

Em suma, todas as categorias exaltadas e analisadas foram ao encontro da investigação a ser desenvolvida, verificando temáticas como as atitudes de um aluno disléxico, bem como as relações e interações estabelecidas pelo mesmo, as dificuldades e fragilidades sentidas pelo docente ao longo do processo ensino-aprendizagem com este aluno, sem esquecer a cooperação entre a família e os apoios que os mesmos detiveram. A entrevista teve uma duração, aproximadamente, de 15 minutos.

**ANEXO VII - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA “A2”**



Grelha de análise de conteúdo - Matriz

**Entrevistado 2 – A2**

<u>Tema geral</u>	<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Excertos</u>	<u>Onde se encontra</u>
<p>Necessidades Educativas Especiais</p> <p>Dificuldades de Aprendizagem Específica: <b><u>A Dislexia</u></b></p>	Perceção individual sobre o conceito de Dislexia	Designação do Conceito	“Dislexia é uma pequena dificuldade, que as crianças ou adultos podem ter na escrita de palavras assim como na interpretação e na ortografia.”	p.1 l. 5 e 6
	Adaptação por parte do discente ao meio educativo	Dificuldades/Facilidades de integração ao nível das relações educativas apresentadas pelo aluno	“Como eu estive vinculada apenas a esta criança não teve dificuldades de integração, visto que também a instituição escolar é pequena e o ambiente é familiar, mas outras já têm revelado dificuldades em integrarem-se no grupo, talvez devido à idade (...)”	p.1 l. 9 à 12
	Interações estabelecidas pela criança em ambiente educativo	Relação estabelecida entre o professor e o aluno	“Relação de proximidade, entendimento, de confiança e de partilha”	p.1 l. 14
		Relação estabelecida entre o aluno e os restantes colegas de turma	“ (...) é uma criança que tem uma boa relação com os colegas, mas relaciona-se mais com aqueles que ele acha que têm fragilidades, ou seja, de maneira a que depois consiga sobressair em alguma coisa face a esses outros colegas.”	p.1 l. 17 à 20
Fragilidades apresentadas pelo docente ao longo do	As maiores dificuldades apresentadas pelo docente, aquando da entrada do aluno na	“A dificuldade maior é acompanhá-lo durante as aulas. Acompanhá-lo durante a exposição de uma matéria, visto que tem uma certa dificuldade na memorização, na escrita e na assimilação de conceitos”	p.2 l. 26 à 28	

	processo ensino-aprendizagem	turma e durante todo o ano letivo		
	Procedimentos e intervenções utilizadas pelo entrevistado	<p>Verificar o tipo de estratégias e modos de intervenção efetuados pelo docente, com o aluno disléxico</p> <p>Diminuição das dificuldades explanadas pelo aluno ao longo da implementação de algumas dessas estratégias</p>	<p>“há diversas maneiras que eu tenho arranjado ao longo dos anos, como por exemplo, o esquematizar o estudo do meio, onde a matéria é mais extensa ao nível do terceiro ano, eu faço-lhe esquematização e acaba por tornar o conceito mais simples, de maneira a que ele consiga memorizar.”</p> <p>“temos o treino da ortografia, o sublinhar a palavra, a escrita da palavra, o partir em sílabas, o escrever frases, os textos são mais simples, com ideias mais sucintas, onde o tema é dirigido de uma maneira mais simplificada para aquela criança, os erros não são contabilizados”</p> <p>“Em termos de sala de aula, o apoio individual é mais difícil”</p> <p>“Acho que sim.”</p>	<p>p.2 l. 28 à 32</p> <p>p.2 l. 38 à 42</p> <p>p.2 l. 46</p> <p>p.2 l. 35</p>
	<p>↓</p> <p>Condições de Avaliação dos conhecimentos do discente</p>	A forma como foram avaliados os conhecimentos do aluno disléxico ao longo do ano letivo.	“A avaliação é igual à dos outros. Se não for muito profunda [a dislexia], não existem grandes diferenças, existem sim se calhar outro tipo de trabalhar, talvez até mais tempo para concretizar.”	p.3 l. 52 à 54

		Quais as adaptações efetuadas, de acordo com os objetivos propostos pelo docente.	“As diferenças não são muitas, porque realmente o que é avaliado a nível de conteúdo da resposta, se interpretou ou não, as respostas completas não são contabilizadas, e nos outros são, mas neles não são contabilizadas as respostas completas. A nível de interpretação de conceitos, tudo se valoriza nessa criança, agora a nível de erros ortográficos, não se contabilizam, não é descontado, e tem mais tempo para resolver os exercícios.”	p.3 l. 54 à 59
	A Cooperação entre a Escola e a Família	<p>A importância do papel da família em uníssono com o trabalho desempenhado pelos docentes, de forma a colmatar um maior número de dificuldades, por parte do discente.</p> <p>A continuidade do trabalho efetuado pelos Encarregados de Educação</p>	<p>“É primordial. A criança, a escola e a casa têm que ser um ambiente de partilha, tem que estar tudo bem interligado, porque se um professor trabalhar na aula, e a criança trabalhar na aula, mas os pais e a família não querem saber, é muito complicado ela atingir algum objetivo.”</p> <p>“Devem acompanhar o seu educando, acompanhá-lo no desenvolvimento das tarefas, no arrumar da mochila, no sublinhar da matéria, não fazendo por ele mas encaminhando-os de maneira a que ele consiga fazer, orientado por alguém, mas sozinho nunca, porque se for orientado se calhar ao fim de um ano já consegue realizar as tarefas de uma maneira mais positiva, mas se assim não for, vai ser sempre muito difícil.”</p>	<p>p. 3 l. 62 à 65</p> <p>p. 3 l. 71 à 76</p>

	<p>Apoios especializados prestados aos Encarregados de Educação</p>	<p>Apoios prestados dentro da instituição escolar, bem como apoios vindos do exterior.</p>	<p>“Mas sim beneficiam. Os apoios sim, por parte dos hospitais, nas câmaras, só que é preciso ter um grande conhecimento para conseguir lá entrar e fazer com que a criança tenha esse tal apoio, porque a maior parte das crianças têm que pagar para terem esse apoio, portanto há muitos que fazem relatórios mas depois não são seguidos fora da escola, nem em sítio algum, porque dizem que as consultas e os apoios são muitos caros, e depois preferem no fim dos períodos fazerem avaliações, fazerem relatórios, mas nada mais além disso.”</p>	<p>p. 3 e 4 l. 79 à 85</p>
	<p>Reflexão individual do entrevistado após a conclusão da entrevista</p>	<p>Constituição e estrutura das turmas</p>	<p>“Os objetivos e ao fim ao cabo o que se consegue também depende do ambiente onde ele está inserido na própria escola. Se for uma turma pequena se calhar não se perde, também foi uma coisa que verifiquei, que se a turma for pequena, os objetivos que são alcançados são diferentes do que aqueles alcançados em turmas grandes. No caso dos apoios nas escolas, se calhar se for uma escola estatal há realmente uma sala para onde eles são encaminhados para terem um tal apoio, se for uma escola particular também há essas salas de apoio de quando têm português descem para ter, mas depois lá está e tudo pago extra e as mensalidades encarecem (...)”</p>	<p>p.4 l. 88 à 96</p>

## **Síntese das temáticas da entrevista:**

Mediante a segunda entrevista realizada e analisada são de realçar algumas categorias mais relevantes. Deste modo daremos ênfase a essas grandes temáticas apresentadas, bem como fundamentá-las com autores anteriormente citados no enquadramento teórico.

De acordo com a primeira questão efetuada ao entrevistado sobre o conceito de dislexia, o mesmo revelou alguns conhecimentos prévios sobre a temática, sem revelar grandes aprofundamentos e sem atribuir e mencionar uma definição mais apropriada, exaltando a afirmação da Organização Mundial de Saúde (World Health Organization, 2004, cit. por Cruz, 2009) a Dislexia é considerada uma disfunção manifestada no ato da aprendizagem da leitura, resultante de incapacidades cognitivas de origem neurológica. Ou seja, consiste assim em dificuldades/perturbações que o indivíduo demonstra ao aprender e descodificar o código escrito para compreender como se lê (descodificação e memorização do código escrito), não sendo só “uma pequena dificuldade”, tal como foi mencionado pelo entrevistado.

Ao nível das adaptações manifestadas pelo discente ao meio educativo, e tendo em conta as afirmações transmitidas pelo entrevistado, o discente não demonstrou qualquer tipo de dificuldades de adaptação, visto que o docente se encontrou sempre vinculado, ao mesmo. Reforça-se a ideia de que em outros casos, alguns dos alunos já demonstraram dificuldades de adaptação devido à falta de maturidade, pois tal como afirmam os autores Torres & Fernández (2001), a dislexia pode encontrar-se relacionada com o défice específico de maturação, realçando a teoria do atraso maturacional, exaltando que “certas áreas do cérebro das crianças com dificuldades de aprendizagem específicas ainda não passaram por estas alterações, e por isso, se encontram atrasadas numa ou mais áreas de aprendizagem” (Selikowitz, 2010, p.52).

No seguimento desta temática são de salientar as interações estabelecidas pela criança no ambiente educativo ao nível das relações professor/aluno, e as relações entre aluno/alunos, sendo cruciais para um bom ou mau desenvolvimento e crescimento do aluno disléxico (Coelho, 2014). De acordo com o entrevistado, as relações proporcionadas entre o professor e o aluno foram de proximidade, confiança e de partilha, por sua vez, ao nível das relações com os colegas. O mesmo relaciona-se mais com os alunos que têm maiores fragilidades, de forma a poder sobressair em determinadas situações. Para além disso, em sala de aula demonstra atitudes de extrema desistência não assumindo o erro

efetuado, tal como cita Selikowitz (2010), “Algumas crianças desenvolvem o hábito de desistir como maneira de lidar com a sua dificuldade” (p.161) , recusando-se a continuar o trabalho a ser realizado.

Tendo em consideração a categoria sobre as fragilidades exaltadas pelo docente ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem é de realçar, segundo o entrevistado, a dificuldade em acompanhar o aluno disléxico ao longo das aulas lecionadas, visto que estes alunos revelam um ritmo educacional muito mais lento e, por vezes, contraditório (Coelho, 2014), tal como foi mencionado pela professora entrevistada.

Para além de todas estas fragilidades, em sala de aula, a Postura pedagógica do docente, ao nível das estratégias e métodos utilizados, é fundamental para colmatar as necessidades e dificuldades sentidas pelo aluno (Teles, 2014), de entre as quais são de reter: a esquematização de conteúdos letivos, sendo esta designada por um ensino direto e explícito; o treino ortográfico, partindo para o sublinhar da palavra, partir a palavra em sílabas, e voltar a escrever a palavra numa frase; a existência de textos mais simples para serem lidos, com ideias mais sucintas (Selikowitz,2010); e o facto de os erros não serem contabilizados. Com todas estas estratégias e metodologias utilizadas pelo entrevistado ao longo dos anos de docência, e com o aluno em questão, o mesmo tem vindo a mostrar melhorias.

Usando estas estratégias como exemplo, será fundamental verificar as condições avaliativas perante o aluno disléxico, tomando o entrevistado como referencia. Desta forma, a avaliação, no caso deste discente não é diferenciada, apenas existiram algumas adaptações a todo o seu processo de ensino a níveis de conteúdo, da interpretação, de respostas completas e bem estruturadas que não são contabilizadas, tal como os erros ortográficos, e, por fim, o ter mais tempo para resolver uma prova.

Por fim, e não menos relevante, passa pelo papel da família em cooperação com a escola. Tal como referiu o entrevistado, é primordial a existência da partilha de conhecimentos entre os Encarregados de Educação e o Professor, de forma a ultrapassarem algumas das maiores fragilidades do educando, levando o mesmo a atingir os objetivos estipulados. Neste sentido, os Encarregados de Educação, segundo o entrevistado, devem efetuar tarefas diferenciadas com o aluno ao nível da lateralidade, da orientação, desenvolvendo no aluno atitudes de autonomia e bem-estar (Correia, 2005; Selikowitz,2010).

Na mesma linha de pensamento, e debruçando-me sobre a categoria dos apoios especializados, os Encarregados de Educação deste aluno receberam auxílio por parte de equipas técnicas hospitalares e camarária, sendo estas designadas por “clínicas de dislexia”, predominantes em centros hospitalares pediátricos, constituídas por profissionais hospitalares educacionais como os pediatras, enfermeiros, psicólogos, terapeutas, e por profissionais de ensino como os professores de educação especial e psicólogos educacionais. Para além disso, podem existir vários assistentes sociais (Selikowitz,2010).

Por último, e valorizando a reflexão individual efetuada pelo entrevistado no final da entrevista, o mesmo considera que os apoios especializados prestados carecem de uma capacidade económica elevada e nem todos os indivíduos se encontram beneficiados de tal situação. O que não é o caso, neste aluno. Para além disso, a mesma considera que todos os objetivos a níveis de conteúdos matemáticos são atingidos, quanto menos for o número de discentes por turma, valorizando e dando mais ênfase ao trabalho individual e a um acompanhamento mais especializado (Cruz, 2009; Coelho, 2014).

A entrevista teve uma duração, aproximadamente, de 15 minutos.



**ANEXO VIII - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA “A3”**




Grelha de análise de conteúdo - Matriz

**Entrevistado 3 – A3**

<u>Tema geral</u>	<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Excertos</u>	<u>Onde se encontra</u>
<p>Necessidades Educativas Especiais</p> <p>Dificuldades de Aprendizagem Específica: <b><u>A Dislexia</u></b></p>	Perceção individual sobre o conceito de Dislexia	Designação do Conceito	“São dificuldades, que envolvem a leitura ou a escrita (...) que podem interferir de forma muito acentuada na forma de aprendizagem do aluno, e na sua interiorização das aprendizagens, em várias áreas. Sim, não implica só uma, implica em todas as áreas, inclusivamente pode implicar na matemática (...) e pode estar relacionado com o português, mas vai implicar também nas ciências, na história, e até com o inglês”	<p>p.1</p> <p>1. 5 à 9 e 1. 12 e 13</p>
	Adaptação por parte dos discentes ao meio educativo	Dificuldades de integração ao nível das relações educativas apresentadas pelos alunos disléxicos	<p>“Às vezes sim.”</p> <p>“a integração acaba por ser sempre prejudicada pelo facto de não conseguirem tao bons resultados. Normalmente se não forem bem diagnosticados e acompanhados pela educação especial, também os resultados não são tao bons, depois vem os erros de ortografia, que são consequência de algo que a criança não domina, e depois há um conflito ‘porque é que não consigo, não estou a perceber’, vem a frustração. Piorando as relações com os colegas de turma.”</p>	<p>p.1</p> <p>1. 16</p> <p>p.1</p> <p>1. 18 à 24</p>
	Interações estabelecidas pelas crianças em ambiente educativo	Relação estabelecida entre o professor de educação especial e o aluno	“Uma relação de amizade, confiança e partilha de ideias.”	<p>p.2</p> <p>1. 27</p>

		Relação estabelecida entre o aluno e os restantes colegas de turma	“Habitualmente, nos casos, que me foram aparecendo ao longo dos anos, os alunos disléxicos nunca revelaram problemas ao nível das suas relações sociais, com os colegas, mas há casos que sim.”	p.2 l. 50 à 52
	Fragilidades apresentadas pelo docente ao longo do processo ensino-aprendizagem	Dificuldades apresentadas pelo docente, aquando da entrada do aluno na sala de apoio durante todo o ano letivo	“Praticamente nenhuma dificuldade, porque, depende do nível em que estamos a falar, eu não tenho muita experiência com 1º.Ciclo, por exemplo, aqui no meu caso é sempre 2º.e/ou 3º.Ciclos, mas mais 2º. Ciclo, e por norma a dislexia já chega diagnosticada. Já são alunos de educação especial, é um pouco já dar continuidade ao que faziam atrás.”	p.3 l. 68 à 72
	Procedimentos e intervenções utilizadas pelo entrevistado	O papel do Professor de Educação especial	“o papel do professor da educação especial é este, é um pouco de ponte entre o aluno, o encarregado de educação, o diretor de turma e todos os outros docentes envolvidos com o aluno, em geral, porque as dificuldade do aluno tem que ser apalpadadas nas varias áreas, e é conveniente falar com cada um dos professores na forma como gerir as dificuldade em cada disciplina.”	p.2 l. 37 à 42
		Verificar o tipo de estratégias e modos de intervenção efetuados pelo docente, com os	“o professor de educação especial não é o professor dos deficientes”  “Para todas as problemáticas a base está sempre no diálogo, e é o que uso mais com o aluno é o conversar, é o que uso mais pela minha experiência. Em níveis de ensino mais elevados, ou até mesmo no 2º. Ciclo, já tem que passar muito por ai, porque eles	p.2 l. 54 e 55  p.5 l. 118 à 123



	 <p>Condições de Avaliação dos conhecimentos do discente</p>	<p>A forma como são avaliados os conhecimentos dos alunos disléxicos ao longo do ano letivo.</p> <p>O papel do Professor de Educação Especial na Avaliação dos alunos</p>	<p>“Adaptações previstas no PEI que não são iguais, são previstas para cada caso evidentemente, e aí está, mais uma vez, o professor de educação especial, que deve ler os relatórios, o que já foi feito para trás, quais são as adaptações, o que é que o PEI prevê, e informar o conselho de turma o que é isso”</p> <p>“Então, eu como professora de Educação especial tenho que fazer essa análise do trabalho do aluno, e dos testes das várias disciplinas, e portanto quando vejo que há necessidade, pontualmente falo com o professor respetivo, para lhe dizer como tem que atuar. E, lá está, no apoio tem que se fazer certos exercícios com os alunos, e as vezes eles acham que é uma brincadeira, mas é algo que os treina.”</p>	<p>p.5 l. 137 à 140</p> <p>p.6 l. 155 à 160</p>
	<p>A Cooperação entre a Escola e a Família</p>	<p>A importância do papel da família em uníssono com o trabalho desempenhado pelos docentes, de forma a colmatar um maior número de dificuldades, por parte dos discentes.</p>	<p>“É a base de tudo, se os pais não tiverem sempre por perto, nada resulta. Mas, depois, há sempre, alguns encarregados de educação que são verdadeiras barreiras, e portanto é importante quer o trabalho com esses que são barreiras, quer com outros que são cooperantes com o processo, e temos aqueles, que sim senhora aceitam muito bem e trabalham, e apoiam, e vão procurar, e tentar, e temos os outros que rejeitam completamente, porque ‘ele é burro, preguiçoso, e não se esforça, e o irmão é tão bom e não faz nada do que o irmão faz, e o irmão até estuda menos, e ele está muito tempo no quarto e não está a estudar, e o irmão está’ e depois temos que explicar aos pais que não é assim, e que se o aluno não está a chegar lá daquela forma temos que tentar de outra forma.”</p>	<p>p. 6 e 7 l. 176 à 185</p>

		<p>A continuidade do trabalho efetuado pelos Encarregados de Educação</p>	<p>“Na escrita e na leitura as vezes bastam pequenos exercícios a dizer ‘vai buscar em cima, do lado esquerdo, em baixo, do lado direito’, e quando são mais pequenos então trabalhar muito isto pode ser importante, a organização do cérebro começa logo, e é algo que os pais conseguem fazer de uma forma às vezes mais eficaz do que na escola, porque o professor não vai parar a aula para fazer aquele exercício específico ao aluno, e às vezes faço o aluno fazer estes exercícios no apoio de educação especial, e ele pensa que é um disparate, e ao menos em casa ele não percebe o que está a fazer, e não se apercebe que é algo útil. Quando são mais crescidos, há imensos manuais que ajudam no treino, e sem eles é difícil ultrapassar a dislexia.”</p>	<p>p. 7 l. 192 à 201</p>
	<p>Apoios especializados prestados aos Encarregados de Educação</p>	<p>Apoios prestados dentro da instituição escolar, bem como apoios vindos do exterior.</p>	<p>“Dos que me recordo, e tendo em conta a minha experiencia, os pais apenas tinham o meu apoio e o apoio da professora titular de turma, apoios externos à escola, nunca tiveram.”</p>	<p>p. 7 l. 205 à 207</p>

## **Síntese das temáticas da entrevista:**

Tal como foi reforçado pelo entrevistado, a dislexia passa por uma das muitas dificuldades de aprendizagem existentes, manifestando problemas e alguns obstáculos na maioria das áreas de aprendizagem. Neste sentido e citando Correia (2008), “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.” (p.165), levando, assim, os alunos disléxicos a manifestarem dificuldades e necessidades não só ao nível da disciplina curricular de Português, mas também em todas as outras, como a Matemática, as Ciências e a História, tal como é afirmado pelo entrevistado.

Ao nível das adaptações ao meio educativo e das dificuldades manifestadas, segundo o entrevistado, alguns dos discentes demonstram algumas complicações de adaptação e até mesmo situações de frustração, visto que não conseguem resultados de forma automática e precisa, como os alunos, que não detenham qualquer dificuldade associada (Correia,2008).

De acordo com a seguinte categoria analisada e identificada, ao nível das interações estabelecidas pelos discentes disléxicos ao meio educativo, segundo o entrevistado, por vezes existem educandos que vivenciam obstáculos relacionados com as relações sociais que estabelecem, ou por não conseguirem estabelecer nenhuma interação com os colegas, sentindo-se frustrados e angustiados. Citando Sanson (2002), “A dislexia e as dificuldades de aprendizagem em geral podem causar insegurança emocional e isolamento social.” (p.20), desenvolvendo, desta maneira, nestes alunos, atitudes de angústia, desalento, despreocupação, alterando o modo como os mesmos interagem e se relacionam com o meio envolvente (Correia, 2008). Mediante o que afirma o entrevistado, nunca presenciou nenhum caso onde os discentes tivessem essas dificuldades, tendo em conta as relações estabelecidas entre o próprio e o discente que sempre foram relações de “amizade, confiança e partilha de ideias.”

Mediante a categoria das fragilidades sentidas pela docente, na entrada do(s) discentes, não foram manifestadas quaisquer dificuldades acrescidas, visto que, habitualmente, no 2º. Ciclo estas dificuldades de aprendizagem como a dislexia já se encontram diagnosticadas e avaliadas,

tendo o professor de educação especial apenas de dar continuidade a todo o trabalho, conhecendo o historial do aluno e todas as necessidades que o mesmo apresenta, colmatando-as. (Hennigh, 2003; Correia,2008).

Ao nível da Postura Pedagógica do docente, e tendo em conta o papel que deve ter o Professor de Educação especial, o mesmo deve assim aplicar todos os seus conhecimentos científicos existentes para uma prática pedagógica elevada e de alta qualidade, intervindo com metodologias e estratégias, propositadamente, organizadas e planificadas, tendo por base um conhecimento empírico, pois só assim será capaz de obter resultados latos e visíveis com os alunos, estabelecendo sempre uma relação de proximidade e de partilha entre os restantes docentes e os Encarregados de Educação dos alunos em questão (Johnson & Myklebust,1991;Correia, 2008), efetuando e estabelecendo, tal como mencionou a entrevistada, uma “ponte” entre o professor de ensino regular e o docente de ensino especial, sem esquecer os pais e/ou familiares dos discentes. Ao nível desta categoria ainda são de salientar as estratégias utilizadas pela entrevistada, sendo as mesmas metodologias reeducativas ao nível da expressão verbal, ou também designada por codificação vocal (Torres & Fernández,2001), levando os discentes a narrarem e a dialogarem sobre determinados conteúdos ou temáticas, bem como de acordo com as suas próprias dificuldades, levando o aluno a conversar com o docente sobre os seus problemas, de forma a que este consiga ajudar o aluno a ultrapassá-los e/ou a melhorá-los da melhor forma possível. Tal como afirma Coelho (2014), “ é de extrema importância que o educador consiga conversar com o seu educando (aluno/filho/paciente) e fazê-lo compreender que possui uma dificuldade mas que, caso ele se mostre disponível, o ajudará a superá-la.” (p.22). Para além destas estratégias são cruciais outras, identificadas pelo entrevistado, ao nível das novas tecnologias, de cadernos de fichas e da repetição, no caso dos alunos mais velhos (Torres & Fernández,2001).

Apesar de todas estas estratégias pedagógicas utilizadas pelo docente de educação especial, em uníssono com o trabalho desempenhado pelos restantes docentes educativos, o mesmo afirma que as dificuldades não diminuem ao longo de um ano letivo, pois com estes alunos os resultados nunca são imediatos; é sempre um processo lento e demorando, usufruindo de paciência e capacidade de aceitação por parte de todos os docentes (Coelho, 2014).

Numa criança com DAE, mais concretamente a Dislexia, a comunicação entre este agente educacional e os Encarregados de Educação, tornar-se-á fundamental para o estabelecimento de todo o processo de ensino-aprendizagem, mas sobretudo para a elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI), conhecendo toda a história da criança, bem como as suas principais características e dificuldades. (Correia, 2005). É através deste PEI que, segundo a entrevistada, as crianças são avaliadas, tendo algumas adequações dos objetivos estipulados para cada ano de escolaridade e das necessidades apresentadas na criança disléxica, consoante a severidade das suas dificuldades. O papel do Professor de Educação Especial passa por estruturar este Plano de intervenção Individual com todos os outros docentes, bem como com os Encarregados de Educação, analisando e verificando qual a melhor forma de avaliar o discente de acordo com os seus obstáculos e as suas barreiras, propondo determinados objetivos/metapas a atingir pelo aluno, bem como o planeamento de algumas atividades complementares. O Grau de dificuldade de todos estes objetivos devem ser graduais e nunca estanques, proporcionando e garantindo a evolução do aluno (Coelho, 2014).

De acordo com a grande categoria da Cooperação entre a Escola e a Família, a mesma é fundamental para o colmatar de alguns dos grandes obstáculos residentes em cada educando, levando a que os mesmos evoluam e se sintam apoiados, tanto na escola como em casa (Hennigh, 2003; Sanson, 2002). Mas, tal como afirma o entrevistado, por vezes “há sempre, alguns encarregados de educação que são verdadeiras barreiras” (Correia, 2005), existindo a necessidade de inculcar nestes pais uma aceitação positiva e dar a conhecer a patologia em questão porque, por vezes, passa apenas pelo simples facto de não conhecerem o que advém associado a esta dificuldade (Hennigh, 2003).

Por fim, e tendo em conta as estratégias efetuadas pelos Encarregados de Educação, a entrevistada mencionou alguns exercícios relacionados com a lateralidade e a orientação espaço-temporal (noções espaciais – em cima; em baixo; à frente; a trás; à esquerda; à direita, entre outros), retratando uma educação psicomotora, sendo a mesma referida e exaltada pelos autores Torres & Fernández (2001) pois, o facto dos disléxicos apresentarem dificuldades a níveis motores, como a lateralidade, estas podem afetar, e muito, as capacidades leitoras e escritas, sendo verdadeiros obstáculos em termos de localização de letras e na estruturação do espaço onde estas se encontrem (as letras).

A entrevista teve uma duração aproximadamente de 25 minutos.

**ANEXO IX - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA “A4”**



Grelha de análise de conteúdo - Matriz

**Entrevistado 4 – A4**

<u>Tema geral</u>	<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Excertos</u>	<u>Onde se encontra</u>
<p>Necessidades Educativas Especiais</p> <p>Dificuldades de Aprendizagem Específica: <b><u>A Dislexia</u></b></p>	Percepção individual sobre o conceito de Dislexia	Designação do Conceito	“Dislexia é uma perturbação a nível da leitura e da escrita.”	p.1 1. 5
	Adaptação por parte dos discentes ao meio educativo	Facilidades de integração ao nível das relações educativas	“os que têm autoestima elevada conseguem dar a volta e adaptam-se facilmente”	p.1 1. 9 e 10
		Dificuldades de integração ao nível das relações educativas	“Algumas mostram mais do que outras, mas mostram sempre mais dificuldades de adaptação”  “(…) mas a nível dos que se apercebem que têm aqueles problemas e que levam mais tempo a aprender, ou que têm dificuldades de aprendizagem têm alguma relutância depois em ir à escola e estão com autoestima muito em baixo e têm problema com isso.”	p.1 1. 8 e 9  p.1 1. 11 à 13
		Características dos alunos disléxicos face ao meio educativo	“(…) às vezes no primeiro ano não se pode detetar logo a dislexia, mas eu noto logo porque eles costumam levar muito mais tempo, no início não conseguem memorizar os nomes das letras, trocam-nas, quando escrevem os últimos sons que ouvem quando há um ditado, aquilo leva imenso tempo, (…)”	p.2 1. 35 à 39

			<p>“Normalmente não vão à letra, associam sempre à sílaba, mas é difícil, portanto, nunca costumam aprender a ler no primeiro ano, é sempre só no segundo ou, em casos extremos, no terceiro ano.”</p>	<p>p.2 l. 41 à 43</p>
<p>Interações estabelecidas pelas crianças em ambiente educativo</p>	<p>Relação estabelecida entre o professor e o aluno</p>		<p>“Tem de ser uma relação afetiva, a parte da afetividade é muito importante nestes casos, é trabalhar sempre para aumentar a autoestima, do miúdo/miúda, do aluno. Ir ao encontro das necessidades, dar apoio personalizado, tentar fazer com que ele supere as dificuldades, portanto, trabalhar sempre com a parte afetiva e emocional, e a parte académica do aluno.”</p>	<p>p.1 l. 15 à 19</p>
	<p>Relação estabelecida entre os alunos disléxicos e os restantes colegas de turma</p>		<p>“Lá está, alguns têm a parte da socialização e das interações... são miúdos em que não afeta nada eles terem problemas (...)”</p> <p>“ (...) têm as interações normais, mas há outros que isso faz com que os miúdos andem deprimidos e alguns ficam mesmo num estado de preocupação, nervos, ansiedade e sem vontade de ir à escola.”</p>	<p>p.1 l. 22 e 23</p> <p>p.2 l. 27 à 29</p>
<p>Fragilidades apresentadas pelo docente ao longo do processo ensino-aprendizagem</p>	<p>As maiores dificuldades apresentadas pelo docente, aquando da entrada dos alunos disléxicos na turma e durante todo o ano letivo</p>		<p>“A nível de turma, com uma turma constituída com muitos alunos, onde chegam por exemplo ao primeiro ano, que é onde eles aprendem a ler é extremamente difícil, porque o professor tem que dar atenção não só aquele aluno, mas aos restantes”</p> <p>“Habitualmente, estes alunos estão sempre sentados à frente, eu pessoalmente, costumo ter uma cadeira de topo e estou sempre ali, portanto dou aula normalmente, mas costumo estar ali porque sei que aqueles alunos precisam de mais trabalho e mais atenção, (...)”</p>	<p>p.2 l. 33 à 35</p> <p>p.2 l. 43 à 46</p>

			<p>“é muito mais difícil para o professor de turma ter um aluno com dislexia, ter um aluno com dificuldades na leitura e na escrita, do que para um professor de educação especial. Porque é um para um, ou um para dois. E o professor titular de turma é sempre um para vinte e quatro, e é muito mais difícil.”</p>	<p>p.2 e 3 l. 56 à 60</p>
		<p>As maiores dificuldades/facilidades apresentadas pelo docente, aquando da entrada dos alunos disléxicos nas salas de apoio de Educação Especial durante todo o ano letivo</p>	<p>“Na parte da educação especial é mais fácil, porque quando eu entro na sala para trabalhar, a professora está com a turma, e nós trabalhamos individualmente em sala de aula com estes garotos, e dá para fazer. Quando são mais velhos, a leitura é mais alta ou ouvir a velocidade leitora, e todas essas coisas, e para isso é necessário sairmos da aula e fazermos à parte, para não estar a prejudicar os outros alunos e o decorrer normal da aula, (...)”</p>	<p>p.2 l. 5 à 55</p>
		<p>Diminuição/aumento das dificuldades sentidas ao longo do ano letivo</p>	<p>“As dificuldades vão diminuindo, eles vão se adaptando, e nós vamos trabalhando sempre num reforço positivo (...)”</p> <p>“Mas as dificuldades não diminuem logo muito, porque à medida que a coisa se vai tornando mais exigente os miúdos vão sentindo, cada vez mais dificuldades.”</p>	<p>p.3 l. 68 e 69</p>
			<p>“(...)é um processo lento, não é uma coisa que é fácil.”</p>	<p>p.3 l. 72 à 74</p> <p>p.3 l. 76 e 77</p>

	<p>Procedimentos e intervenções utilizadas pelo entrevistado</p>	<p>Verificar o tipo de estratégias e modos de intervenção efetuados pelo docente de educação especial, com os alunos disléxicos</p>	<p>“ (...) estratégias para eles associarem o som a uma imagem ou a alguma coisa concreta, é difícil tem que se arranjar estratégias que eles memorizem.”</p> <p>“ (...) estratégias como jogos, tenho outras, como cartões com silabas, tenho umas molas com as silabas também para associarem, para que eles consigam memorizar e adquirir a técnica e mecânica da leitura e o resto vem com o tempo.”</p> <p>“ (...) por exemplo leio-lhes uma frase e depois peço a um aluno disléxico para ler a frase, ou depois de eu a ler, aos outro não leio mas a eles leio, e depois digo “ah muito bem, já conseguisses ler isso (...)”</p> <p>“Há vários, porque depende do miúdo, depende do número de alunos na turma, o ano em que está. Na metodologia Paula Teles, eles têm um silabário, têm uma certa mecânica que também depende dos manuais, pela mesma utilizados, através da repetição dos sons, os textos com repetições, eu também uso muito isso, porque também conheço o método. Depois à outras estratégias, mas depende dos miúdos. “</p> <p>“(...)Eu até gostei muito dessa metodologia.” [Paula Teles]</p>	<p>p.2 l. 39 à 41</p> <p>p.2 l. 46 à 49</p> <p>p.3 l. 70 à 72</p> <p>p.3 e 4 l. 81 à 85</p> <p>p.4 l. 88</p>
	<p>Condições de Avaliação dos conhecimentos dos discentes</p>	<p>A forma como são avaliados os conhecimentos dos alunos disléxicos ao longo do ano letivo e</p>	<p>“Eles têm adequações ao nível da avaliação. Normalmente a este tipo de alunos tenta-se, a português ou a outra disciplina qualquer, nos mais velhos coisas mais diretas, para que eles não levem muito tempo a descodificar a mensagem, para que eles percebam logo o que se quer com aquilo. Depois não se exigem respostas</p>	<p>p. 4 l. 90 à 98</p>

		as adaptações efetuadas, de acordo com os objetivos propostos pelo docente.	extensas, são sempre respostas mais curtas, respostas de respondência, com aquelas partes de textos lacunares para colocarem, para ordenarem, sempre coisas mais diretas que não exigem tanto esforço na descodificação da mensagem, é olhar mais o conteúdo e não à forma em si. A parte dos erros ortográficos não são contabilizados, é por aí. É olhar ao conteúdo e não à forma dos testes, pois a forma dos testes varia e são implementados nas escolas.”	
	A Cooperação entre a Escola e a Família	<p>A importância do papel da família em uníssono com o trabalho desempenhado pelos docentes, de forma a colmatar um maior número de dificuldades, por parte dos discentes.</p> <p>As posturas dos Encarregados de Educação perante o desenvolvimento dos seus educandos, ao nível das competências leitoras/capacidades, bem como a aceitação da evolução que era desejável</p>	<p>“Muito importante, pois a relação escola-família é mais importante. A escola e a família têm que trabalhar sempre juntos, senão nada disto faz sentido. A escola tem todo o interesse, e a família também, e nós queremos é que o aluno se desenvolva. Quando a escola-família funcionam bem é muito mais fácil.”</p> <p>“Há pais que não aceitam porque não percebem o que é a dislexia, e pensam logo que foi o professor do 1º ciclo que não soube ensinar a ler, eu própria já tive casos desses “em que a professora não era boa”, mas quando os pais percebem e começamos a utilizar a mesma metodologia tanto na escola como em casa, começasse a estabelecer uma ponte. As coisas funcionam bem e é muito melhor para a criança, para os professores e para os pais.”</p>	<p>p. 4 1. 104 à 107</p> <p>p. 4 1. 107 à 112</p>

		<p>A continuidade do trabalho efetuado pelos Encarregados de Educação</p>	<p>“A leitura pode ser feita com os filhos, aos meus alunos eu costumo dizer que o trabalho de casa deles é ler duas vezes o texto em voz alta quando a mãe ou o pai está a fazer o jantar, e ela tem de perceber a história, se ela não perceber voltam a ler, porque às vezes estamos a trabalhar e não ouvimos bem. Para os incentivar na leitura utilizamos várias coisas, os pais por vezes dizem que não têm tempo mas têm.”</p> <p>“Desta forma os miúdos sentem-se acompanhados. Basta sentirem-se acompanhados, não vale a pena trabalharem muito. E se os pais se interessam, vão ver que as coisas melhoram.”</p> <p>“Desde, que os pais se interessem e os acompanhem, os miúdos correspondem à expectativa dos pais, e sentem-se mais motivados.”</p>	<p>p. 5 l. 116 à 120</p> <p>p. 5 l. 121 à 123</p> <p>p. 5 l. 124 à 126</p>
	<p>Apoios especializados prestados aos Encarregados de Educação</p>	<p>Apoios prestados dentro da instituição escolar, bem como apoios vindos do exterior.</p>	<p>“Eles costumam ser acompanhados a nível da psicologia, tanto os alunos como os pais.”</p> <p>“Normalmente, tanto os miúdos como os pais são seguidos, por algum período de tempo, e são lhes fornecidas algumas indicações de como devem proceder. Em casa e na escola também pode haver um plano de trabalho em conjunto com os pais e tentarem desenvolver tarefas uteis aos miúdos e têm feito isso.”</p>	<p>p.5 l. 129</p> <p>p.5 l. 132 à 136</p>

	Reflexão individual do entrevistado após a conclusão da entrevista	Cultura de Educação Especial	“As pessoas não sabem dar valor aos problemas que a dislexia traz, porque por vezes ainda não existe uma cultura de educação especial. As pessoas associam apenas aos erros ortográficos. Mas não é assim. E eu ando a tentar explicar que é fundamental dar apoio e ter um trabalho adequado a estes meninos.”	p.5 l. 139 à 142
--	--	------------------------------	---	---------------------

### **Síntese das temáticas da entrevista:**

Nesta última entrevista as categorias foram sempre constantes, alterando apenas algumas das subcategorias, fomentando alguns tópicos e reforçando outros. De entre todas as afirmações apontadas por vários autores como Torres & Fernández (2001), Leite & Madureira (2003), Hennigh (2003), Correia (2008), Cruz (2009), Selikowitz (2010), e Coelho (2014), de acordo com a afirmação apresentada pela entrevistada sobre o conceito em termos de conhecimentos científicos, a mesma constata que a Dislexia passa, assim, por uma “perturbação a nível da leitura e da escrita.”

Por vezes, e tendo em conta a categoria da Adaptação dos discentes ao meio educativo, os alunos que apresentam determinadas dificuldades específicas de aprendizagem, como é o caso da dislexia, podem tornar-se discentes mais retraídos, agressivos e desafiadores, podendo mesmo recusarem-se a ir à escola, aumentando e indicando a probabilidade de uma baixa autoestima (Selikowitz, 2010). Tal como foi mencionado pela docente entrevistada, por vezes existem crianças/alunos que, ao demonstrarem certas dificuldades de adaptação ao meio educativo, revelam baixa autoestima e incapacidade de resolverem os seus problemas sozinhos. Em contrapartida, os alunos que demonstrarem uma boa autoestima e autoconfiança conseguem-se adaptar mais facilmente. Para além de todas estas adaptações educativas, ao nível das relações sociais e dos pares, estas crianças demonstram determinados “sinais de alerta” e diversas características que devem ser levadas em

consideração pelos profissionais de ensino quer do ensino regular, quer do ensino especial (Teles, 2004; Selikowitz, 2010; Coelho, 2014). Exaltando alguns dos conteúdos apresentados pela entrevistada, como dificuldades na memorização do nome das letras e o facto de terem um ritmo bastante mais lento e demorado em relação aos outros colegas de turma, aquando da dinamização de atividades relacionadas com a leitura e a escrita (Bautista, 1993; Teles, 2004; Selikowitz, 2010; Coelho, 2014).

Mencionando outra categoria, relativa às interações estabelecidas por estes discentes, são de destacar as subcategorias, das relações estabelecidas entre o docente/ aluno e entre o aluno e os seus restantes colegas. Segundo Silva (2004), a área sensorial e emocional dos indivíduos começa a tornar-se muito enfraquecida e sem quaisquer significados adjacentes, quer na comunidade escolar, quer para os agentes primordiais do desenvolvimento, como é o caso da família. Neste sentido, os docentes devem ser basilares no desenvolvimento e na retribuição de atitudes como a confiança, a afetividade, o carinho e a amizade, envolvendo o aluno, da melhor forma possível, colmatando algumas das suas maiores dificuldades. Tal como é afirmado pela entrevistada, proporciona-se o desenvolvimento e a maturação ao nível das restantes interações sociais a estabelecerem com os restantes colegas pois, por vezes, nem sempre existe capacidade e disponibilidade para estabelecer com os pares grandes relações de afetividade e companheirismo (Silva, 2004; Selikowitz, 2010). Tal como cita Selikowitz (2010), “Muitas crianças com uma dificuldade de aprendizagem específica adaptam-se bem à sua incapacidade” (p.155), porém outras podem apresentar grandes obstáculos e barreiras emocionais, dependendo, não só das incapacidades da criança, bem como da sua personalidade.

De acordo com a categoria e as suas subcategorias ao nível das fragilidades sentidas pelo docente são de mencionar as fragilidades sentidas em sala de aula e as dificuldades, ou não, manifestadas quando se trabalha com estes discentes numa sala de apoio especial. Neste sentido, a entrevistada em questão deu a sua opinião de acordo com a sua experiência vivenciada em sala de aula, e dentro de um gabinete de apoio, com meninos disléxicos. A mesma exaltou de imediato que “é muito mais difícil para o professor de turma ter um aluno com dislexia, ter um aluno com dificuldades na leitura e na escrita, do que para um professor de educação especial. Porque é um para um, ou um para dois. E o professor titular de turma é sempre um para vinte e quatro, e é muito mais difícil.”, impossibilitando, por vezes, um maior apoio especializado e

individual com estes alunos (Hennigh, 2003), ao contrário do professor de Educação Especial, que pode trabalhar individual e especificamente aquele aluno, sem se preocupar com os restantes vinte ou trinta alunos. De salientar que, como apoio mais individualizado dentro da sala de aula, a docente colocava sempre estes alunos numa secretária mais próxima. De acordo com a mesma linha de pensamento, Coelho (2014), a mesma considera pertinente a colocação destes alunos numa secretária mais próxima do docente, possibilitando uma aproximação entre o aluno e o professor mais rápida e eficaz, proporcionando ao discente um ambiente confortável e acolhedor.

Mediante as questões colocadas é de reforçar a Postura Pedagógica do Professor de Educação Especial, ao nível das estratégias/metodologias que utiliza de acordo com as necessidades apresentadas pelo aluno disléxico, recorrendo, neste caso, à utilização de jogos, de cartões silábicos, de exercícios fonémicos e de associações às respetivas imagens, a breves leituras, e através dos Manuais de Leitura e de Caligrafia publicados pela Dr<sup>a</sup>. Paula Teles (Teles, 2004; Teles, 2014). Neste sentido, e reforçando a ideia transmitida anteriormente, citando Coelho (2014) “A intervenção com crianças disléxicas é uma tarefa bastante trabalhosa, que exige muita paciência, repetição e diversificação, (...)” (p.22). Só assim se conseguirá obter uma intervenção educativa adequada e com resultados satisfatórios. Para além do mais, toda esta evolução não é imediata, mas sim significativamente lenta, exigindo trabalho e persistência por parte do aluno e do próprio professor pois, tal como reforça a entrevistada, toda esta intervenção educativa “é um processo lento, não é uma coisa que é fácil.”

Em termos avaliativos, e reforçando, mais uma vez, as afirmações de vários autores como Selikowitz (2010) e Coelho (2014), estes alunos detêm adequações e, por vezes, existe a necessidade da elaboração de um Plano Educativo Individual (PEI) (Correia, 2008) adequando e analisando objetivos que possam ser adaptados e atingidos por aqueles discentes, tendo em conta o programa escolar (Selikowitz, 2010). Para além do mais as adaptações são valorizadas a níveis de conteúdos e não à forma como são expressas (Coelho, 2014).

De acordo com Pinheiro (2009), “A relação que a criança cria com os pais é especial e única e irá criar as bases da segurança e confiança que acompanharão a criança ao longo da sua vida. É, pois, aqui que se constrói o alicerce de todo o desenvolvimento cognitivo e emocional” (p.82). Neste sentido e tomando a categoria da Cooperação entre a escola e a família, a mesma é basilar para que se promovam os apoios

necessários aos discentes, tanto a níveis escolares como em termos emocionais, tendo como principal foque o desenvolvimento e bem-estar dos educandos (Hennigh, 2003; Coelho, 2014), tal como nos afirma a entrevistada, que quando “a escola-família funcionam bem é muito mais fácil.”.

Para além do mais é importante transmitir e informar o Encarregados de Educação que a dislexia não significa, obrigatoriamente, que os seus educandos não detenham capacidades de aprendizagem, pelo contrário, apenas necessitam de estratégias diferenciadas que os ajudem e facilitem nas suas aprendizagens, de uma forma menos abstrata e mais concreta (Hennigh, 2003). É crucial informar os Encarregados de Educação sobre o trabalho e as tarefas a desempenhar, indo ao encontro do trabalho desempenhado pelos docentes na escola e nas salas de aula (Selikowitz, 2010). Desta forma, os pais podem criar e proporcionar, aos seus educandos, segundo Hennigh (2003), estratégias de leitura, fomentando capacidades leitoras e o gosto pela mesma, motivando os discentes, proporcionando momentos de partilha e interesse com os pais tal como foi transmitido pela entrevistada.

Ao nível de apoios especializados, e o facto de estes permitirem uma discussão e uma análise mais profunda dos educandos, os mesmos possibilitam, ainda, um maior aconselhamento nas formas de gestão comportamental e na definição e informação clara e coesa das determinadas opções escolares complementares e alternativas, dando um acompanhamento mais específico, tanto aos pais como aos seus educandos (Selikowitz, 2010). Nos casos que foram surgindo com a entrevistada, os pais e os discentes sempre foram acompanhados por psicólogos e equipas especializadas, fornecendo algumas das alternativas mencionadas anteriormente e fundamentadas pelo mesmo autor. Colmatando-se, da melhor maneira possível, tanto a ansiedade vivenciada por parte dos pais, nestes casos, bem como pela criança em si.

Por último, e tendo em conta a reflexão individual explanada pela docente, de acordo com a fomentação e implementação de uma cultura de educação especial qualquer movimento que tenha por base uma atitude inclusiva coloca de parte todos os tipos de preconceitos, habitualmente existentes, com indivíduos que detenham necessidades educativas especiais (NEE). Proporciona-se, desta forma, escolas inclusivas, sendo estas de cariz regular ou especial, onde todas as crianças, com ou sem dificuldades específicas, são respeitadas, valorizadas e motivadas em ambientes

propícios e estáveis, a interiorizarem aprendizagens múltiplas que vão ao encontro das capacidades e do desenvolvimento de cada uma (Correia,1999, 2005; Leite & Madureira, 2003; Candeias,2009; Cruz,2009).

A entrevista teve uma duração, aproximadamente, de 20 minutos.