

DISLEXIA

A união faz a força

Cláudia Patrícia Marques Pinto

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial-
Domínio Cognitivo e Motor
Outubro de 2015



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Provas para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial- Domínio
Cognitivo e Motor

DISLEXIA

A UNIÃO FAZ A FORÇA

Autora: **Cláudia Patrícia Marques Pinto**

Orientadora: **Professora Doutora Maria da Piedade G. Lopes Alves**

Outubro de 2015

*À minha filha Laura, a principal impulsionadora
deste projeto e a mais sacrificada por ele.*

Agradecimentos

À Professora Doutora Piedade Alves, pela competência e disponibilidade com que orientou este estudo.

Ao Professor Doutor Carlos Alves, pelo incentivo em iniciar este percurso.

Aos elementos da Direção do Agrupamento de Escolas de Gouveia, que tão bem me acolheram e autorizaram a realização dos questionários.

Aos meus colegas, pelo cuidado e interesse com que responderam aos inquéritos.

Aos meus alunos disléxicos e respetivos pais, pela disponibilidade em responder aos questionários.

À Engenheira Ângela, pelos ensinamentos práticos e apoio.

À minha irmã, pelo estímulo e apoio na realização deste estudo.

À minha mãe, que fez o meu papel junto da minha filha nos momentos de maior trabalho.

Ao meu marido, outro impulsionador desta tarefa.

Resumo

Sabe-se hoje que as repercussões da dislexia vão muito além da leitura e da escrita. Trata-se de uma problemática que afeta o desenvolvimento harmonioso do aluno e mobiliza aqueles que o rodeiam a saberem mais, por forma a ajudá-lo a ultrapassar as suas dificuldades. Felizmente, cada vez mais, surgem estudos e materiais que, de alguma forma, servirão para minimizar os obstáculos inerentes à dislexia.

Neste sentido, o objetivo fulcral do presente trabalho foi reconhecer a importância do trabalho conjunto dos vários intervenientes educativos na superação da problemática da dislexia. Para tal, após uma revisão inicial da literatura alusiva ao tema, foram aplicados questionários aos professores e aos pais de alunos com dislexia do Agrupamento de Escolas de Gouveia, os quais foram devidamente analisados.

Os principais resultados revelaram que os professores têm conhecimentos teóricos e técnicos satisfatórios sobre a dislexia, que, potencialmente, lhes permitem realizar um bom trabalho de remediação das dificuldades inerentes à problemática. Contudo, estes consideram ter fracos meios para fazê-lo, sobretudo no que diz respeito à carga horária, demasiada para prestar apoio pedagógico personalizado aos alunos. A isto acresce a agravante de o diagnóstico dos discentes ser, normalmente, tardio, o que dificulta em muito uma intervenção com efeitos positivos. Ainda assim, os pais estão satisfeitos com a intervenção da escola junto dos seus educandos.

Será, então, de extrema importância que estes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem se unam em benefício dos alunos disléxicos.

Palavras-chave: dislexia, disortografia, perturbação da leitura e da escrita.

Abstract

It is now known that the effects of dyslexia go far beyond reading and writing. This is an issue that affects the harmonious development of students and mobilizes those around them to learn more in order to help them overcome their difficulties. Fortunately, there are more and more studies and materials available, which will somehow serve to minimize the obstacles inherent to dyslexia.

In this sense, the key objective of this study was to recognize the importance of the joint work carried out by the various educational stakeholders in overcoming the problem of dyslexia. To do this, after an initial review of the literature alluding to the subject, questionnaires were given to teachers and parents of students with dyslexia in Gouveia Group of Schools and they were later subject to careful analysis.

The main results revealed that teachers possess satisfactory theoretical and technical knowledge on dyslexia, which potentially allows them to undertake remedial work to tackle the difficulties inherent to the issue. However, these professionals consider they have weak means to do it, especially due to their workload, which is too heavy to provide students with personalized learning. Moreover, the diagnosis of this condition is usually late, making it difficult for an intervention with more positive results. Still, parents are satisfied with the school's intervention with their children.

Thus, it becomes of utmost importance that all the parties involved in the process of teaching and learning work together for the benefit of dyslexic students.

Keywords: dyslexia, dysorthographia, reading and writing disorders.

Índice geral

Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract.....	XI
Índice geral	XIII
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO I – DISLEXIA ENQUANTO DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA.....	7
1.1. Conceito de Dificuldades de Aprendizagem Específicas	7
1.2. Conceito de dislexia	11
1.2.1. Diferentes tipos de dislexia	14
1.2.1.1. Outras “Dis”	15
1.3. Perspetiva histórica do conceito de dislexia.....	16
1.4. Teorias explicativas das causas da dislexia	17
1.4.1. Teoria magnocelular.....	18
1.4.2. Teoria do défice de automatização.....	18
1.4.3. Teoria do défice fonológico	19
1.4.4. Outras causas	20
1.5. Leitura e dislexia: como funciona o cérebro durante a leitura	21
1.6. Consequências da dislexia e comorbilidades da dislexia	24
CAPÍTULO II - CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DISLEXIA	27
2.1. Definição do conceito de consciência fonológica	27
2.1.1. Tipos de consciência fonológica	29
2.1.1.1. Consciência da palavra.....	29
2.1.1.2. Consciência silábica	30
2.1.1.3. Consciência intrassilábica	30
2.1.1.4. Consciência fonémica	31
2.2. Desenvolvimento fonológico	32
2.3. Desenvolvimento da consciência fonológica	34
2.4. Relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita	36
CAPÍTULO III - IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA DISLEXIA.....	39
3.1. Sinais de alerta da dislexia	39
3.1.1. Indicadores precoces	40

3.1.2. Indicadores tardios	46
3.2. Diagnóstico pedagógico da dislexia	53
3.3. Métodos e instrumentos de avaliação.....	55
3.4. Dificuldades apresentadas na leitura e na escrita	57
3.5. Outras características a serem observadas.....	57
CAPITULO IV - REEDUCAÇÃO DA DISLEXIA	61
4.1. O papel da família	61
4.2. O papel do docente de Educação Especial	69
4.3. O papel dos professores das diversas disciplinas	70
4.4. Estratégias/atividades reeducativas	76
4.4.1. Sugestões de atividades	76
4.5 Alguns métodos de reeducação	77
4.5.1. Método Fonomímico	80
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	83
CAPITULO V – OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	85
5.1. Pergunta de partida e objetivos	85
5.2. Hipóteses de investigação	86
5.3. Caraterização dos contextos	86
5.3.1. Contexto Físico e Social do Agrupamento.....	86
5.3.2. Condições físicas e materiais	88
5.3.3. Caraterização da população discente.....	90
5.3.4. Pessoal docente	91
5.3.5. Pessoal não docente.....	92
5.4. Amostra	92
5.5. Metodologia de investigação.....	93
5.6. Princípios éticos	95
CAPITULO VI – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	97
6.1. Apresentação e análise dos resultados.....	97
6.1.1. Apresentação dos resultados do Inquérito aos Professores	97
6.1.2. Apresentação dos resultados do Inquérito aos Pais.....	116
6.2. Discussão dos resultados.....	126
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FUTURAS.....	135
BIBLIOGRAFIA	141
ANEXOS	145

Índice de Figuras

Figura 1. Sistemas cerebrais responsáveis pela leitura.....	22
Figura 2. A marca neurológica da dislexia.....	23
Figura 3. Escrita em espelho	58
Figura 4. Escola Sede do Agrupamento de Escolas de Gouveia.....	88
Figura 5. Mapa de Escolas do Agrupamento de Escolas de Gouveia	90

Índice de Quadros

Quadro 1. Comportamento fonológico na criança dos zero aos seis anos, segundo Sim-Sim (1998).....	32
Quadro 2. Sinais de Alerta referidos por Shaywitz	45
Quadro 3. Sinais de alerta precoces de dislexia.....	51
Quadro 4. Sinais de alerta tardios de dislexia.....	52
Quadro 5. Alunos por grau de ensino	90
Quadro 6. Vantagens, Limitações e Desvantagens do questionário por inquérito	94
Quadro 7. Motivos que levaram à formação no âmbito da dislexia	104
Quadro 8. Razões para a inclusão de alunos disléxicos no ensino regular.....	113
Quadro 9. Razões para a exclusão de alunos disléxicos no ensino regular	114

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribuição dos inquiridos por sexo.....	98
Gráfico 2. Idade dos inquiridos	98
Gráfico 3. Tempo de serviço dos inquiridos	99
Gráfico 4. Nível de ensino lecionado pelos inquiridos.....	99
Gráfico 5. Grupo disciplinar dos inquiridos	100

Gráfico 6. Situação profissional dos inquiridos.....	100
Gráfico 7. Habilitações académicas dos inquiridos.....	101
Gráfico 8. Contacto dos inquiridos com alunos disléxicos	101
Gráfico 9. Dificuldades sentidas no desempenho profissional.....	102
Gráfico 10. Dislexia na formação inicial dos inquiridos	102
Gráfico 11. Formação profissional no âmbito da dislexia.....	103
Gráfico 12. Motivos que levaram a não realizar formação no âmbito da dislexia	104
Gráfico 13. Dislexia – DAE temporária ou permanente?.....	105
Gráfico 14. Origem da dislexia.....	105
Gráfico 15. Indícios da dislexia.....	106
Gráfico 16. Critérios a excluir do diagnóstico de dislexia	106
Gráfico 17. Áreas do currículo escolar afetadas por um diagnóstico de dislexia.....	107
Gráfico 18. Efeitos de uma intervenção adequada e prematura	107
Gráfico 19. QI do indivíduo disléxico	108
Gráfico 20. Fatores sociais e diagnóstico de dislexia.....	108
Gráfico 21. Dislexia enquanto problema de ordem fonológica.....	109
Gráfico 22. Relação entre medidas educativas e apoios e sucesso dos alunos.....	109
Gráfico 23. Autoconceito e autoestima no aluno disléxico	110
Gráfico 24. Incompreensão da dislexia no processo de ensino e aprendizagem.....	110
Gráfico 25. Problemáticas associadas à dislexia	111
Gráfico 26. Profissionais a quem recorrer perante suspeita de dislexia	112
Gráfico 27. Estratégias a adotar com o aluno disléxico	112
Gráfico 28. Inclusão dos alunos disléxicos no ensino regular.....	113
Gráfico 29. Grau de conhecimento sobre a legislação que regula a EE.....	114
Gráfico 30. Conhecimento de métodos de trabalho específicos com alunos disléxicos	115
Gráfico 31. Métodos de reeducação	115

Gráfico 32. Aspetos a melhorar no sistema de ensino e aprendizagem	116
Gráfico 33. Grau de parentesco dos inquiridos	117
Gráfico 34. Faixa etária dos inquiridos	117
Gráfico 35. Formação académica dos inquiridos	118
Gráfico 36. Ocupação profissional dos inquiridos	118
Gráfico 37. Nível de ensino dos educandos	119
Gráfico 38. Idade de diagnóstico dos educandos	119
Gráfico 39. Quem detetou sinais de dislexia	120
Gráfico 40. Nível de informação sobre a dislexia	120
Gráfico 41. Fontes de informação sobre a dislexia	121
Gráfico 42. Definição de dislexia	122
Gráfico 43. Consequências da dislexia na vida escolar	123
Gráfico 44. Tipo de apoio educativo	123
Gráfico 45. Grau de satisfação com os progressos dos educandos	124
Gráfico 46. Recursos da escola para responder às necessidades dos educandos	124
Gráfico 47. Recursos mais importantes para os educandos	125
Gráfico 48. Dificuldades dos pais em lidar com os educandos	125
Gráfico 49. Sugestões de melhoria	126

Lista de abreviaturas

AEG – Agrupamento de Escolas de Gouveia

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF – Curso de Educação e Formação

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DA - Dificuldades de Aprendizagem

DAE - Dificuldades de Aprendizagem Específicas

DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo

EB-GVA – Escola Básica de Gouveia

EB-VNT – Escola Básica de Vila Nova de Tazem

EE – Educação Especial

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

INE – Instituto Nacional de Estatística

MEC- Ministério da Educação e da Ciência

NAE – Núcleo de Apoio ao Educando

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEL - Perturbação Específica da Linguagem

PHDA - Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção

QI - Quociente de Inteligência

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

INTRODUÇÃO

*São como um cristal,
as palavras.
Algumas, um punhal,
um incêndio.
Outras,
orvalho apenas.*

Eugénio de Andrade, "As palavras"

Não é de hoje a importância das palavras no funcionamento da sociedade. A sua correta utilização e compreensão, seja ela oral ou escrita, é um excelente facilitador da comunicação entre seres humanos. Ter o dom da palavra permite dominar o mundo.

Paralelamente, na escola, um microcosmos social, o domínio da palavra, sobretudo a escrita, é essencial. Começando logo no primeiro ano, quando os seus filhos vão, pela primeira vez, para a escola, os pais dizem-lhes que irão "aprender a ler e a escrever". Já dentro do sistema de ensino, dificilmente encontraremos a secretária de um aluno sem algum objeto relacionado com a escrita, seja ele um lápis e uma borracha, um caderno ou um manual escolar. Ao longo dos períodos letivos, os alunos são sujeitos a testes escritos e é com palavras que irão provar que adquiriram conhecimentos.

Neste sentido, quando nos deparamos com dificuldades em aceder ao significado das palavras, à conversão dos sons em letras, estas tornam-se punhais que ferem de forma lenta, progressiva e dolorosa o aluno disléxico.

Desta forma, o interesse pela temática da dislexia tem vindo, gradualmente, a aumentar nos últimos anos. Não porque o número de disléxicos seja superior ao de há algum tempo atrás, mas sim porque, na verdade, pais e professores estão cada vez mais informados e, conseqüentemente, atentos às especificidades e dificuldades dos alunos. O seu maior ensejo será, certamente, a transformação das palavras em cristais claros, límpidos e, acima de tudo, decifráveis.

Também o presente estudo surgiu do contacto profissional com alunos disléxicos, pais e professores dos mesmos, sendo que as principais questões colocadas pelos mesmos têm sido, invariavelmente, "Quais são os sinais indicadores de dislexia?" e "Perante o diagnóstico de dislexia, o que fazer?". Para além do ensejo académico de obtenção do grau de mestre, foi nossa motivação particular esclarecer estas dúvidas a pais e educadores.

Neste sentido, surge a nossa questão de partida que norteará toda a investigação: *Estarão os vários intervenientes educativos – nomeadamente docentes, pais e psicólogos – conscientes da importância de um trabalho conjunto para a superação das dificuldades inerentes à dislexia?*

Esta pergunta de partida foi, assim, o mote para o estudo, que tem como objetivo principal reconhecer a importância do trabalho conjunto dos vários intervenientes educativos na superação da problemática da dislexia.

Os objetivos específicos são:

1. Identificar o conhecimento dos docentes no que concerne a identificação de metodologias adequadas à problemática; e
2. Reconhecer os benefícios da identificação precoce da dislexia, assim como de um plano de intervenção em alunos com este diagnóstico.

Para a realização deste estudo, serão aplicados inquéritos por questionário, os quais serão tratados estatisticamente e analisados, no sentido de verificar a veracidade das seguintes hipóteses iniciais:

H1 – Os Professores em geral conhecem as características da dislexia.

H2 – Para a maior parte dos Professores, uma intervenção adequada e prematura terá repercussões positivas na vida pessoal e profissional do aluno com dislexia.

H3 – O diagnóstico de dislexia normalmente é tardio.

H4 – A maioria dos Pais de alunos disléxicos sente alguma ou mesmo muita satisfação relativamente aos progressos dos seus educandos na escola.

Quanto à estrutura, este trabalho é constituído por duas partes, sendo a primeira reservada ao enquadramento teórico e a segunda ao estudo empírico.

A fundamentação teórica deste nosso estudo engloba, no seu todo orgânico, quatro capítulos.

No primeiro capítulo, pretende-se definir o conceito de dislexia, enquanto Dificuldade de Aprendizagem Específica. Serão abordados os diferentes tipos de dislexia e far-se-á uma abordagem histórica deste conceito. Serão, também, explicadas três das principais teorias explicativas das causas da dislexia: a teoria magnocelular, a teoria do défice de automatização e a teoria do défice fonológico. Explicar-se-á, ainda, como funciona o cérebro durante a leitura, estabelecendo uma relação com a problemática. No final do capítulo, serão abordadas as consequências da dislexia e explicar-se-ão as comorbilidades inerentes à mesma.

O segundo capítulo abordará a relação entre consciência fonológica e dislexia, partindo da definição do conceito e da enumeração dos tipos de consciência fonológica: consciência da palavra, silábica, intrassilábica e fonémica. Explicar-se-á a questão do desenvolvimento fonológico e da própria consciência fonológica. Por fim, estabelecer-se-á uma relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto ao terceiro capítulo, este tratará da questão fulcral da identificação e avaliação da dislexia. Serão abordados os sinais de alerta precoces, bem como os indicadores tardios. Dar-se-ão informações sobre o diagnóstico pedagógico da problemática, assim como de métodos e instrumentos de avaliação. Apresentar-se-ão as principais dificuldades na leitura e na escrita do aluno disléxico, assim como outras características a serem observadas.

O quarto capítulo será dedicado à questão da reeducação da dislexia pela família, pelo professor de Educação Especial e pelos professores das diversas disciplinas. Serão sugeridas algumas estratégias e atividades reeducativas, assim como será abordado um dos métodos mais conhecidos e utilizados nas escolas: o método fonomímico Paula Teles.

A segunda parte, de natureza prática, a designada parte empírica, compreendida em dois capítulos, o quinto e o sexto.

O quinto capítulo contemplará pergunta de partida, objetivos e respetivas hipóteses de investigação. Será feita a caracterização dos contextos físico e social do Agrupamento, das suas condições físicas e materiais, da população discentes, do pessoal docente e não docente. Também serão referidos a amostra, metodologia de investigação e os seus princípios éticos.

No sexto capítulo, será feita a apresentação e análise dos resultados do inquérito a Professores e a Pais, bem como se procederá à discussão dos mesmos.

Por fim, proceder-se-á à apresentação das conclusões do trabalho, expondo as principais linhas teóricas tomadas em consideração, a síntese dos resultados obtidos e algumas deduções, de acordo com a sua análise, seguindo-se a sugestão para futuras linhas de investigação.

Já no final do trabalho, serão apresentadas as referências bibliográficas enquanto suporte à investigação, assim como os anexos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – DISLEXIA ENQUANTO DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA

Muitos têm sido os termos para designar os alunos que, devido a circunstâncias diversas, não atingem as metas esperadas para a sua faixa etária ou ano de escolaridade em que se encontram. Nos últimos anos, têm-se explorado os conceitos de *Dificuldades de Aprendizagem* (DA) e, mais recentemente, de *Dificuldades de Aprendizagem Específicas* (DAE). Contudo, não é a escolha de terminologias o maior entrave, mas sim o facto de pais, professores, técnicos de saúde, entre outros que rodeiam as crianças, não conseguirem chegar a um entendimento no que diz respeito às características dos alunos com DAE. Esta questão torna-se mais premente porque, de acordo com Correia (2004), a categoria das DA não é contemplada na legislação, tendo como consequência o insucesso educativo e, mesmo, o abandono escolar.

A dislexia enquadra-se dentro do conceito das DAE e será tratada enquanto tal ao longo do presente capítulo.

1.1. Conceito de Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Ao longo dos tempos, muitas têm sido as designações para o que, atualmente, designamos como “Dificuldades de Aprendizagem”, mesmo decorrendo estas de problemas de aprendizagem provocados por aquilo que alguns autores designam de *dispedagogia*.

Efetivamente, Correia (2011) afirma que “apesar de uma plêiade de especialistas andar há mais de quarenta anos a tentar tratar o conceito de *dificuldades de aprendizagem*, ainda há quem não faça a mínima ideia do seu significado” (p. 98). Acrescenta que este desconhecimento prejudica os alunos, na medida em que, ao não beneficiarem de medidas adequadas à sua condição, estão impedidos de alcançar o sucesso educativo. A situação torna-se mais gravosa quando “a própria legislação interpreta o conceito num sentido incorreto, aumentando ainda mais a confusão” (op. cit., p. 98).

Neste sentido, de acordo com Cruz (2011), em Portugal, foi Vítor Fonseca, no ano de 1984, em *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*, quem utilizou pela

primeira vez a nomenclatura. Acrescenta, ainda, que esta designação surgiu como tradução direta do termo anglo-saxónico *Learning Disabilities*, tratando-se de um passo importante para a definição de Dificuldades de Aprendizagem Específicas no nosso país. O mesmo autor refere que o primeiro interesse por esta questão foi por parte dos médicos e, só mais tarde, este termo foi alargado para a área pedagógica. Por este mesmo motivo, o termo DA gerou algum consenso entre pais, educadores e investigadores, na medida em que coloca a tónica no aspeto educacional, em detrimento da componente clínica (Correia, 1999). Esta evolução tem levado a um cada vez maior entendimento da problemática, permitindo aos alunos usufruírem das medidas educativas especiais adequadas às suas necessidades e especificidades.

Correia (2011) refere que o termo DA começou a ser usado com maior frequência no início dos anos 60, para referir uma série de *discapacidades* ligadas ao insucesso escolar e que não podiam ser atribuídas a outros tipos de problemas de aprendizagem. Salienta, ainda, que, por esta altura, este conceito deixava transparecer algumas dúvidas quanto à identificação, elegibilidade e intervenção junto das crianças que apresentavam DAE.

O mesmo autor (2004), chama a atenção para o facto de que o conceito de DA, por ser algo ainda muito recente, ter vindo a registar evoluções mas, em contrapartida, tem provocado bastantes controvérsias e algumas dificuldades de entendimento entre os diferentes interessados. Salienta que, em Portugal, esta categoria continua a não ser englobada pelos serviços de educação especial, não se enquadrando, como tal, no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Correia (2008) refere que o conceito de Dificuldades de Aprendizagem Específicas deve ser utilizado para englobar os problemas de aprendizagem considerados primários ou específicos, inerentes a quem se encontra em processo de ensino e de aprendizagem e para os quais há dificuldade em encontrar uma origem ou explicação, na medida em que não estão relacionados com nenhuma deficiência em particular. O mesmo autor considera que é vital encontrar uma definição que seja consensual entre professores, pais, médicos, políticos, técnicos, entre outros, no sentido de, através de uma intervenção adequada, permitir aos alunos usufruir de um processo de ensino e aprendizagem apropriado ao seu perfil de funcionalidade, nomeadamente com adequações curriculares individuais que respondam às suas especificidades e necessidades, medidas que permitiriam ao aluno alcançar o sucesso educativo e, assim

sendo, preparar-se para a vida ativa, tornar-se mais forte do ponto de vista socioemocional e, como tal, alcançar uma cidadania autónoma a ativa.

Uma vez que, de acordo com Cruz (2009), o ensino atual continua estruturado em torno dos três *rs* tradicionais (Reading, wRiting e aRithmetic), isto é, leitura, escrita e aritmética, áreas que envolvem a linguagem, as preocupações de pais, professores e técnicos centram-se, essencialmente, nestas competências. É neste âmbito “que surgem as principais DAE, nomeadamente a dislexia, a disgrafia, a disortografia e a discalculia” (Cruz, 2009, p. 338). Correia (2011) acrescenta, ainda, a dispraxia (apraxia), os problemas de perceção auditiva, de perceção visual e de memória (de curto e longo prazo), destacando a heterogeneidade de características que esta problemática engloba.

No que concerne à definição do conceito, parece-nos importante focalizar-nos em duas de maior relevância.

Assim, de acordo com o *National Joint Committee on Learning Disabilities*,

DA (Dificuldades de Aprendizagem) é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da compreensão auditiva, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas nos comportamentos de autorregulação, perceção social e interação social podem existir com as DA, mas não constituem por eles próprios uma DA. Embora as DA possam ocorrer concomitantemente com outras dificuldades ou com influências extrínsecas, elas não são o resultado dessas condições ou influências. (cit. por Correia, 2011, p. 160).

Correia (2011) propõe a seguinte definição de DA, à qual acrescentou o termo *específicas*, no sentido de especificar e evitar interpretações dúbias:

(...) As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (p. 165).

Consideramos que esta definição pode considerar-se bastante atual, na medida em que reúne conceitos essenciais, tais como as DAE serem de cariz educacional, envolverem défice no processamento de informação, levando este a uma discrepância entre as aprendizagens que seria esperado o aluno ter para a sua faixa etária. Além disso, este conceito salienta o facto de as DAE serem de origem neurobiológica e, como

tal, pertencerem ao grupo das NEE de carácter permanente. Uma vez que o indivíduo pode ter uma ou várias áreas afetadas, parece-nos que a introdução do termo *específicas* veio contribuir para um melhor entendimento da questão.

Correia (2011) refere, ainda, que

há um grupo de alunos cujas desordens neurológicas interferem com a receção, integração ou expressão de informação, refletindo-se, estas desordens, numa incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, ou para a aquisição de aptidões sociais, que ao não ser abrangido pelos serviços e apoios da educação especial, sente um prolongado insucesso académico e, até, social que o leva, na maioria dos casos, ao abandono escolar. Estes alunos designam-se, geralmente, por alunos com dificuldades de aprendizagem (DA) ou dificuldades de aprendizagem específicas (DAE) (p. 155).

O mesmo autor acrescenta que, apesar de, internacionalmente, as DAE se inserirem no leque das NEE, levando os alunos a usufruir de medidas educativas especiais inerentes às suas características e necessidades, em Portugal tal continua a não acontecer de forma consistente, levando os alunos com esta problemática ao insucesso e, em última instância, ao abandono escolar, na medida em levam a cabo um esforço hercúleo para compreenderem minimamente o que os rodeia em termos académicos e socioemocionais. Acrescenta que é a forma como avaliamos os alunos com DAE que irá especificar o tipo de dificuldades de aprendizagem que apresentam, bem como a sua eventual elegibilidade para os serviços de educação especial. O importante é que, para que estes alunos obtenham sucesso educativo, o diagnóstico deve ser o mais precoce possível, no sentido de permitir uma intervenção adequada, tanto por parte da escola como da família e comunidade.

Consideramos que este esforço só será frutífero se, paralelamente, os alunos usufruírem de medidas educativas especiais adequadas ao seu perfil de funcionalidade, por forma a rentabilizar as suas capacidades, aumentando a sua autoestima e permitindo uma transição saudável para a vida ativa e socioemocional.

Tendo em conta o que foi referido, atualmente, o termo Dificuldades de Aprendizagem Específicas encontra-se generalizado, embora, de acordo com Martins (2006), este termo continue a ser erradamente usado para nomear diferentes realidades, ao mesmo tempo que também encontramos designações diferentes, embora referindo-se a indivíduos com as mesmas características.

Assim, parece-nos que, apesar dos progressos alcançados, verificam-se, ainda, alguns obstáculos em designar de forma objetiva os indivíduos que manifestam determinadas dificuldades na sua aprendizagem. Isto acontece em grande parte porque,

muitas vezes, não existe harmonia de opiniões entre os diversos profissionais, tanto no que diz respeito às características das crianças com DAE, como no que concerne à definição do próprio termo. O maior dos entraves que esta falta de consenso coloca prende-se com o facto de, ao não haver a possibilidade de uma avaliação concreta, que leve a um diagnóstico definido, dificilmente será possível intervir de forma adequada e multidisciplinar (pedagógica e terapêutica), de acordo com as necessidades e especificidades das crianças. Como refere Correia (2008), ao não contemplar a categoria das DAE, a legislação portuguesa está a ignorar pessoas com estes problemas, deixando-as entregues ao insucesso escolar, o que, muitas vezes, culmina num insucesso pessoal, profissional e social. Assim, apesar de se verificar uma evidente evolução, há ainda um longo percurso a percorrer no nosso país.

Não obstante, em Portugal, muitas crianças com DAE continuam a ser negligenciadas pelo sistema educativo, isto porque, apesar do esforço considerável por parte de várias entidades, a legislação existente ainda é dúbia, permitindo múltiplas interpretações que levam à exclusão de muitos alunos das medidas educativas especiais indicadas no decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro (Anexo I). É o caso dos alunos com dislexia.

Parafraseando Correia (2004), tal como uma criança numa cadeira de rodas necessita de uma rampa para contornar escadas, ou uma criança cega necessita do código Braille para ler, também uma criança com dificuldades de aprendizagem necessita de meios específicos que a ajudem a contornar os problemas, tantas vezes graves, que encontra no processamento de informação, na memória, na leitura, na escrita, no cálculo ou na socialização.

1.2. Conceito de dislexia

No ponto anterior, percebemos que a dislexia faz parte do espectro das Dificuldades de Aprendizagem Específicas, sendo, como tal, um conceito cuja compreensão se encontra, ainda, em evolução, mesmo porque também são inúmeras as definições que foram surgindo ao longo dos anos, de acordo com a perspetiva de cada autor.

Neste sentido, atualmente, considera-se que

dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais. (Associação Internacional de Dislexia, 2003, cit. por Teles, 2004).

Ainda de acordo com Teles (2004), esta é a definição que maior consenso apresenta, na medida em que também é aceite pela grande maioria da comunidade científica. Dela podemos destacar o facto de a dislexia:

- ser uma incapacidade específica de aprendizagem de origem neurobiológica e, como tal, de carácter permanente;
- caracterizar-se por dificuldades na correção e fluência na leitura, nas capacidades de decifração e na ortografia, sendo que as mesmas resultam de um défice fonológico inesperado em relação às capacidades cognitivas e condições educativas.

Outros aspetos a ter em conta na compreensão da dislexia são os critérios de diagnóstico do DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) V, ou seja, as manifestações que o indivíduo apresenta que poderão indiciar um diagnóstico de dificuldades específicas de aprendizagem, nomeadamente dislexia, a saber:

A. Dificuldades na aprendizagem e na aplicação das competências escolares, que persistem, por um período de, pelo menos, 6 meses, apesar de ter sido proporcionada intervenção adequada. Presença de, pelo menos, um dos seguintes sintomas:

1. Leitura de palavras incorreta ou lenta e esforçada;
2. Dificuldade em entender o significado do que é lido;
3. Dificuldades na ortografia;
4. Dificuldades na expressão escrita;
5. Dificuldades em compreender o sentido de número, os factos numéricos e o cálculo mental;
6. Dificuldades no raciocínio matemático.

B. As competências académicas afetadas são, acima de tudo e quantitativamente, inferiores ao esperado para a faixa etária e interferem de forma significativa nas atividades escolares, quotidianas e profissionais.

C. As dificuldades iniciam-se em idade escolar, mas podem manifestar-se somente na idade adulta.

D. Para finalizar o diagnóstico devem ser eliminados défices cognitivos, visuais, auditivos, problemas mentais e neurológicos e condições adversas (problemas psicossociais, ensino inadequado...) (DSM 5, traduzido por Teles, 2013).

Teles (2013) refere que dislexia é um termo alternativo usado para referir um padrão de dificuldades caracterizado por problemas com o correto e fluente reconhecimento das palavras, descodificação e ortografia pobres.

Efetivamente, tendo em conta estes critérios, podemos encontrar uma série de indícios que são comuns no aluno disléxico, uma vez que:

- apesar de uma intervenção pedagógica adequada, mesmo no âmbito da educação especial, o aluno disléxico mantém NEE no processo de ensino e de aprendizagem, que são de carácter permanente. Ou seja, o processo de reeducação é fundamental, embora não permita eliminar de forma definitiva as especificidades do aluno, apenas contribuindo para a sua atenuação e treino de estratégias de superação;

- verificamos que o aluno disléxico, ao ler textos adequados à sua faixa etária e nível de aprendizagem, realiza uma leitura pautada por um esforço excessivo na compreensão das palavras, muitas vezes lidas de forma incorreta e/ou silabada;

- este esforço leva a uma lentidão na compreensão de palavras isoladas, que dificulta em muito a compreensão do texto no seu todo. A mesma questão coloca-se ao nível da ortografia, na qual se refletem erros de substituição, troca ou omissão de letras, sílabas ou mesmo palavras;

- estas dificuldades repercutem-se não só ao nível da língua portuguesa, mas em todas as áreas académicas, nomeadamente a Matemática;

- é na idade escolar que são exigidas competências de leitura e escrita. Como tal, é nesta fase que, a grande maioria das vezes, surgem indícios de dislexia. Contudo, consideramos que, caso este diagnóstico fosse realizado numa fase mais prematura, o aluno não apresentaria um desfasamento tão acentuado ao nível académico que, certamente, terá repercussões significativas no seu quotidiano pessoal e profissional;

- uma característica comum à grande maioria dos alunos disléxicos é o facto de apresentarem um Quociente de Inteligência (QI) mediano ou mesmo acima da média. Por outro lado, a presença de défices cognitivos, visuais, auditivos, problemas mentais e

neuroológicos dificulta o diagnóstico de dislexia, na medida em que, eventualmente, as dificuldades de aprendizagem derivam destas problemáticas;

Não obstante todas estas informações, a compreensão do conceito de dislexia e da sua origem ainda está longe de gerar consenso. Prova disso é o facto de Massi (2011), referir que “a dislexia é um problema não apenas biológico, mas social” (p. 404). Efetivamente, apesar de o autor defender que a dislexia é o resultado de uma patologia ligada ao funcionamento neurobiológico e/ou psicológico, também encontra outra explicação, fundamentada nas ciências humanas, atribuindo como causas da dislexia fatores sociais tão diversos como nível de alfabetização, educação, entre outros.

1.2.1. Diferentes tipos de dislexia

O dicionário Larousse Médicale (2006) define dislexia como uma:

Difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, en dehors de toute déficience intellectuelle et sensorielle, et de tout trouble psychiatrique. (...) Les causes actuellement reconnues de la dyslexie sont soit génétiques (fréquence significativement élevée de troubles du langage oral et écrit dans certaines familles), soit acquises (maladies atteignant le développement cérébral durant la grossesse).¹ (<http://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/dyslexie/12637>)

As crianças com dislexia trocam letras, sílabas e mesmo palavras, leem de forma lenta e com muitas hesitações e dão muitos erros ortográficos. Não têm propriamente uma caligrafia regular. É possível que demorem muito tempo a fazer os trabalhos de casa, tenham dificuldades em aprender uma língua estrangeira e possam não gostar de ir para a escola ou de realizar atividades relacionadas com este espaço de aprendizagem. Moura (2013) refere que estas representam 5,4% do total de crianças em idade escolar em Portugal.

De acordo com Carvalhais e Silva (2007), é fundamental “a distinção entre dislexia de desenvolvimento e dislexia adquirida ou alexia” (p. 22).

Assim, no que diz respeito à dislexia de desenvolvimento, esta faz, precisamente, parte do espetro das DAE, uma vez que os indivíduos revelam fracas habilidades para a descodificação da escrita, associando-se a disgrafias.

¹ Dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, que exclui toda a deficiência intelectual e sensorial e qualquer transtorno psiquiátrico. (...) As causas atualmente reconhecidas da dislexia são genéticas (frequência significativamente elevada de transtornos da linguagem oral e escrita em determinadas famílias) ou adquiridas (doenças afetando o desenvolvimento cerebral durante a gravidez).

Já no que diz respeito à alexia (dislexia adquirida), tal como o nome indica, tem a sua origem numa lesão cerebral, que provoca a perda da capacidade de descodificar e compreender a linguagem escrita.

1.2.1.1. Outras “Dis”

Para além da dislexia, verifica-se a existência de três problemáticas a ela associadas: a disortografia, a disgrafia e a discalculia.

A disortografia é um transtorno específico da grafia que, geralmente, acompanha a dislexia. É, assim, de uma forma geral, a dificuldade de aprender e desenvolver as habilidades da linguagem escrita do ponto de vista ortográfico.

Etimologicamente, disortografia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “orto” (correto) + “grafia” (escrita), ou seja, é uma dificuldade manifestada por uma série de erros da escrita que afetam a palavra, embora não o seu traçado ou grafia (Vidal, 1989).

Assim, pode-se afirmar que a característica mais marcante nas crianças com disortografia é, sem dúvida, a ocorrência de erros ortográficos, sejam estes de carácter linguístico-percetivo, visoespacial, visoanalítico, de conteúdo ou referentes às regras de ortografia. Coelho, (2014) salienta, ainda, que “uma criança com disortografia demonstra, geralmente, falta de vontade para escrever e os seus textos são reduzidos, com uma organização pobre e pontuação inadequada” (p. 120).

Já a criança com disgrafia apresenta uma escrita ilegível decorrente de dificuldades no ato motor de escrever, alterações na coordenação motora fina, ritmo e velocidade do movimento. É a chamada “letra feia”. É, também o que defendem Almeida, Almeida e Almeida (2010), uma vez que consideram que a disgrafia é a dificuldade relacionada com a execução do grafismo, existindo uma falta de regularidade e mau controle na escrita. Dão, ainda, como exemplos da problemática as letras colocadas umas sobre as outras, os traços descontrolados, as letras que “dançam” nas linhas, entre outros.

Na mesma linha de pensamento vão Buisan *et. al*, quando dizem

Discalculia significa alteración de la capacidad para el cálculo. Este término hace referencia a una amplia gama de dificultades para el procesamiento numérico. El diagnóstico se realiza cuando existen dificultades significativas en el desarrollo de las

habilidades matemáticas, tanto en el procesamiento numérico como en el cálculo² (2009, p. 114).

De destacar que estas “dis” não são, necessariamente, isoladas: dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia são, muitas vezes, problemáticas associadas umas às outras, como o próprio prefixo inicial nos indica.

1.3.Perspetiva histórica do conceito de dislexia

Se, como verificamos em Massi (2011), atualmente, ainda subsistem controvérsias quanto à origem e definição de dislexia, ao longo dos tempos muitas foram as informações que contribuíram para o atual conhecimento da problemática.

Desta forma, segundo Teles (2004), desde 1896 que existe este conceito, embora com uma outra denominação. Efetivamente, foi nesta data que Pringle Morgan descreveu o caso clínico de um adolescente de 14 anos que apresentava graves dificuldades ao nível da expressão escrita. Assim sendo, Morgan designou esta problemática como “cegueira verbal”. Massi (2011) acrescenta que foi Morgan quem deu início ao entendimento da dislexia enquanto patologia resultante de lesão cortical.

Massi (2011) refere, ainda, que Hinshelwood propôs, em 1917, que as dificuldades relativas à aprendizagem da escrita poderiam ser explicadas em função de um suposto dano congénito do giro angular, localizado na zona pósterio-inferior do lóbulo temporal. Portanto, originalmente, o interesse em estudar e explicar questões relativas ao processo de aquisição da escrita e suas “dificuldades” vinculava-se à área médica.

Segundo Grégoire e Piérart (1997, cit por Massi, 2011), Orton afirmou, em 1925, que distúrbios de aprendizagem da escrita, na infância, estariam relacionados com dificuldades no reconhecimento da orientação das letras e da sua sequência nas palavras, ressaltando o facto de que, apesar de apresentarem problemas na escrita, a perceção visual e a orientação espacial dos indivíduos examinados mostravam-se intactas. Segundo Orton, esse defeito era decorrente de uma falha no desenvolvimento da dominância hemisférica cerebral. Por isso, propôs o uso do termo “estrefossimbolia”

² Discalculia significa alteração da capacidade para o cálculo. Este termo faz referência a uma ampla gama de dificuldades para o processamento numérico. O diagnóstico realiza-se quando existem dificuldades significativas no desempenho das habilidades matemáticas, tanto no processamento numérico como no cálculo.

– que significa simbolização distorcida - acentuando uma característica que julgava fundamental: a produção de letras invertidas.

Para Teles (2004), nos anos 60, os aspetos biológicos da dislexia não eram devidamente valorizados, sendo que as dificuldades ao nível da leitura eram atribuídas a problemas emocionais, afetivos e mesmo da imaturidade.

Critchley (1970) refere que, em 1968, a Federação Mundial de Neurologia utilizou pela primeira vez o termo «Dislexia do Desenvolvimento», definindo-a como um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, independentemente de as crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas.

Segundo Lyan, Shaywitz e Shaywitz (2003), a maior evidência da base neurobiológica da dislexia deu-se justamente a partir das pesquisas com neuroimagem, que encontraram diferenças nas regiões parieto-temporo-occipital entre sujeitos disléxicos e não disléxicos. O autor ressalta que as pesquisas têm documentado uma disrutura do sistema neural para a leitura na dislexia que independe de questões linguísticas e culturais, assim como evidências de falhas no hemisfério esquerdo posterior.

Assim, Teles (2004) salienta que esta perturbação, ao longo dos anos, tem sido designada de diferentes formas, nomeadamente “cegueira verbal congénita”, “dislexia congénita”, “alexia do desenvolvimento”, “dislexia constitucional”, entre outras, o que nos leva a concluir que há mais de um século que a medicina tem vindo a desenvolver pesquisas que permitam uma definição mais completa do conceito de dislexia e que, acima de tudo, proporcionem uma explicação mais detalhada desta perturbação da leitura e da escrita.

1.4. Teorias explicativas das causas da dislexia

Se, à semelhança do que verificámos no ponto anterior, muitas têm sido as designações atribuídas à dislexia, mais teorias ainda encontramos para a justificação da problemática, desde anomalias na mobilidade dos olhos até aos fatores hereditários, passando pelas mutações genéticas. Não obstante, atualmente, a grande maioria dos estudos converge para a atribuição de causas genéticas e neurobiológicas para a dislexia.

1.4.1. Teoria magnocelular

Pernet (2011) defende que a dislexia tem como origem desordens visuais de baixo nível relacionadas com anomalias nas células magnocelulares do tálamo, células estas que estão diretamente implicadas com o processamento de informação e de estímulos de movimentos rápidos que poderiam ser relevantes para a atividade leitora. Acrescenta que, de acordo com esta teoria, os défices fonológicos são secundários.

Também Teles (2004) aborda esta teoria, afirmando que esta “atribui a dislexia a um défice específico na transferência das informações sensoriais dos olhos para as áreas primárias do córtex” (p.7). Acrescenta que, de acordo com a teoria magnocelular, as pessoas com dislexia apresentam pouca sensibilidade relativamente a estímulos com pouco contraste, baixas frequências espaciais ou altas frequências temporais. Como tal, a descodificação poderia ser facilitada através do contraste entre as letras e a folha. A autora conclui que, uma vez que os resultados não são passíveis de reprodução, a teoria tem sido bastante contestada.

1.4.2. Teoria do défice de automatização

De acordo com Teles (2004), a teoria do défice de automatização relaciona-se com o facto de “os disléxicos manifesta[rem] evidentes dificuldades em automatizar a descodificação das palavras, em realizar uma leitura fluente, correta e compreensiva” (p. 6). Defende, ainda, que há uma série de tarefas que permitem automatizar a descodificação das palavras, nomeadamente “treino da correspondência grafo-fonémica, da fusão fonémica, da fusão silábica, leitura repetida de colunas de palavras, de frases, de textos, exercícios de leitura de palavras apresentadas durante breves instantes” (op. cit.).

Pernet (2011) acrescenta que a dislexia é um transtorno geral da aprendizagem que incluiu dificuldades em automatizar as habilidades de leitura e escrita, havendo a possibilidade de esta falha refletir um funcionamento anormal no cérebro lateral.

Consideramos que, efetivamente, os indivíduos disléxicos evidenciam dificuldades na automatização da descodificação das palavras. Contudo, esta teoria, de uma certa forma, explica uma característica e não a origem da problemática.

1.4.3. Teoria do déficit fonológico

Matute e Guajardo (2012) defendem que “ (...) la dislexia se caracteriza como un déficit en la automatización, sinó también como un déficit fonológico”³ (p.42). Esta ideia vai ao encontro de Teles (2004) ao afirmar que a justificação para as causas das dificuldades leitoras aceite pela maior parte dos investigadores é a hipótese do déficit fonológico. Acrescenta que “de acordo com esta hipótese, a dislexia é causada por um déficit no sistema de processamento fonológico motivado por uma «disrupção» no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico” (p. 4).

Assim, compreendemos que este déficit fonológico causa transtornos aos indivíduos disléxicos, que sentem grandes dificuldades em compreender e discriminar a forma como se processam os sons da língua. Efetivamente, Shaywitz *et al.* (1998) defendem que a capacidade de os disléxicos estabelecerem analogias entre as letras e respetivas unidades fonológicas se encontra gravemente comprometida, o que leva, nomeadamente, à incapacidade de ler pseudopalavras. Este será o suporte para a teoria de que a capacidade de discriminação fonológica é o alicerce para a aquisição da linguagem.

De facto, notamos que os alunos disléxicos, mesmo os que já se encontram num nível de ensino avançado, demonstram grandes dificuldades em interrelacionar palavras, em lê-las de forma automática, uma vez que têm de descodificá-las sílaba a sílaba e, muitas vezes, letra a letra, som a som. Perante tamanha tarefa, a compreensão do enunciado no seu todo fica, visivelmente, comprometida. Isto porque, de acordo com a mesma autora “a leitura integra dois processos cognitivos distintos e indissociáveis: a descodificação (a correspondência grafonémica) e a compreensão da mensagem escrita. Para que um texto escrito seja compreendido, tem que ser lido primeiro, isto é, descodificado” (Teles, 2004, p. 5). Assim, compreendemos que o déficit fonológico apenas põe em causa a descodificação. Todas as restantes competências associadas à descodificação, tais como o conhecimento de vocabulário, a sintaxe, entre outras, não estão comprometidas.

Desta forma, como referem Capovilla e Capovilla (2004), os indivíduos disléxicos indiciam maiores dificuldades na memória verbal, na repetição de

³“(…) a dislexia caracteriza-se como um déficit na automatização, assim como também um déficit fonológico”.

pseudopalavras e na consciência fonémica, nomeadamente na segmentação da fala em fonemas.

É certo que há, ainda, autores, como Blasi (2006), que discordam desta teoria, pois, apesar de reconhecerem a interligação entre dislexia e consciência fonológica, defendem que esta dificuldade se deve ao facto de os indivíduos não dominarem o sistema alfabético, algo essencial para o domínio e manipulação dos fonemas. Contudo, parece-nos ser esta a teoria explicativa mais coerente, mesmo porque verificam-se nos alunos disléxicos grandes dificuldades em descodificar palavras isoladas, em detrimento de textos que, por serem constituídos por palavras interligadas por um sentido, permitem uma compreensão mais eficiente, devido a fatores tão relevantes como a automatização da leitura. O mesmo pensa Lopez-Escribano (2007) pois afirma que os estudos de neuroimagem mostram ativação cerebral atípica em disléxicos durante tarefas que requerem processamentos fonológicos.

1.4.4. Outras causas

Como foi possível verificar, várias são as explicações para a origem da dislexia: neurológicas, genéticas, metabólicas, fonológicas, oftalmológicas, entre outras. Uma vez que, no século XIX, procurou-se uma origem genética para explicar esta dificuldade da leitura e da escrita, é natural que se procure na medicina, mais concretamente na neurologia, uma causa concreta para esta problemática. Com a neuropsicologia, a questão ganhou novas dimensões, tendo surgido diversos estudos nos finais do século XX apontando para o défice de processamento fonológico da linguagem.

De acordo com Pernet (2011), atualmente, aponta-se para uma visão multifatorial e poligenética da dislexia. Refere, também, que não há dúvidas quanto à existência de anomalias genéticas nos indivíduos disléxicos. Uma vez que são vários os genes implicados, há grande variabilidade de comportamentos e características da dislexia.

Em contrapartida, Massi (2011) defende que o diagnóstico de dislexia elaborado por profissionais de saúde desvaloriza questões sociais, acrescentando que a “atipia cerebral” (p. 409) pode explicar-se devido à falta de práticas sociais de alfabetização.

Consideramos que a dislexia continua a ser um tema complexo e com informações que ainda carecem de esclarecimentos adicionais. É de salientar que a existência de estudos que originam diversas teorias explicativas das causas da dislexia

propiciam um debate de grande relevo em torno da problemática, na medida em que permitem a criação de diretivas específicas sobre a inserção dos alunos nas medidas educativas especiais adequadas à sua condição e especificidades.

1.5. Leitura e dislexia: como funciona o cérebro durante a leitura

Shaywitz (2003) estudou de forma pormenorizada o funcionamento do cérebro durante a leitura. Para tal, recorreu a estudos imagiológicos para observar o cérebro em funcionamento enquanto se lê. Para esta autora, existem dois percursos neurais responsáveis pela leitura: um primeiro, considerado mais básico, utilizado numa fase inicial desta competência e para a pronúncia lenta e em voz alta das palavras; e um segundo, denominado “via rápida para a leitura proficiente” (p. 89). Na verdade, a análise dos padrões de ativação cerebral indicou que os disléxicos evidenciam uma falha no segundo percurso neural. Ou seja: “os indivíduos disléxicos, quando leem, [usam] circuitos cerebrais diferentes dos que são usados pelos bons leitores” (op. cit., p. 89).

Ainda de acordo com a mesma autora, há três sistemas cerebrais responsáveis pela leitura:

- a área de Broca, na circunvolução frontal inferior do cérebro, que auxilia na análise lenta das palavras;

- a zona parietotemporal, utilizada por quem está a começar a ler, uma vez que permite a análise e decomposição de palavras, bem como a associação de grafemas aos respetivos fonemas;

- a região occipitotemporal é a “via expresso para a leitura” (p. 90), sendo, obviamente, utilizada pelos leitores proficientes, uma vez que identificam instantaneamente a palavra, que é vista em termos de um padrão.

Neste sentido, como podemos observar na figura a seguir apresentada, de acordo com esta subdivisão do cérebro em termos de mecanismos de leitura, podemos concluir que quem está a começar a ler é obrigado, numa fase inicial, a analisar primeiro a palavra, pondo em funcionamento a área de Broca.

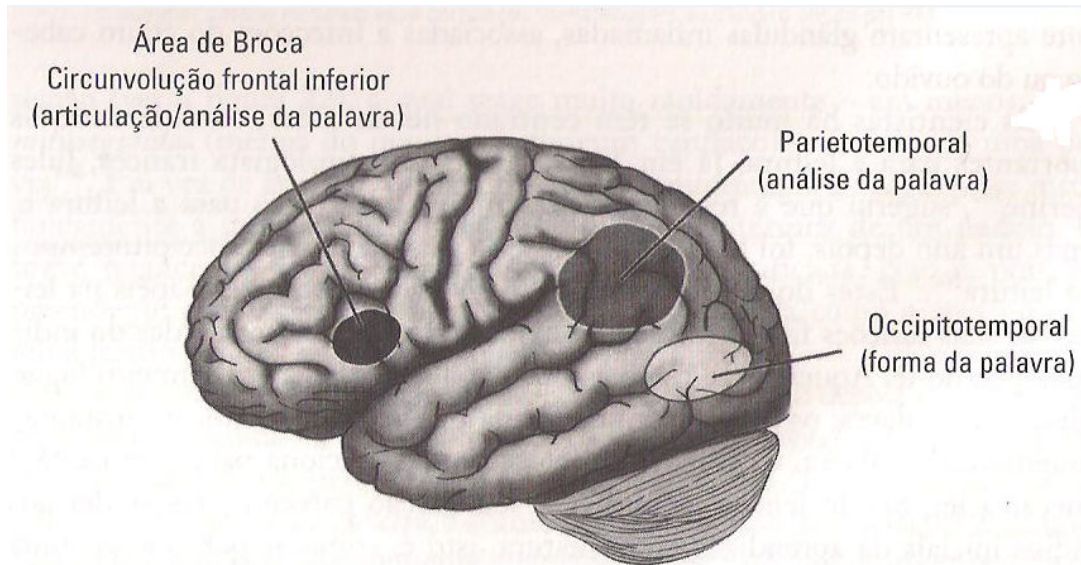


Figura 1. Sistemas cerebrais responsáveis pela leitura
Fonte: Shaywitz (2003, p. 89)

Em contrapartida, aqueles que já são experientes na matéria reconhecem as palavras de forma quase instantânea ou automática, sem grande pensamento ou esforço. Como tal, estes últimos indivíduos ativam, sobretudo, a região occipitotemporal do cérebro, assim como também utilizam a zona parietotemporal.

Já os indivíduos disléxicos apresentam grandes dificuldades em fazer uso adequado da região posterior do cérebro (zonas occipitotemporal e parietotemporal), pelo que enfrentam bastantes obstáculos tanto na análise de palavras como na transformação de letras em sons (leitura de palavras). Por este motivo, compreendemos a razão pela qual uma das características mais comuns nos alunos disléxicos prender-se com o facto de, inconscientemente, subvocalizarem, isto é, articularem as palavras em silêncio ou de forma quase inaudível, como forma de ultrapassarem algumas dificuldades com que se deparam no processo de leitura, fazendo uso da área de Broca.

Assim, conseguem ler, embora de forma lenta e esforçada e pouco mecanizada, o que se traduz em obstáculos evidentes no processo de compreensão. É esta a explicação para o facto de nos depararmos com alunos que, apesar de apresentarem diagnóstico de dislexia, por serem extremamente inteligentes, conseguem ler palavras de forma correta, apesar do cansaço e dificuldades evidentes na compreensão leitora. Como refere Shaywitz (2003), “estes disléxicos, para ler, têm de se apoiar num sistema «manual», em vez de poderem contar com um automático” (p. 96).

Como podemos observar na imagem que, seguidamente, se apresenta, a dislexia denota uma marca neurológica, mais concretamente a subativação dos sistemas neurais

da área posterior do cérebro. Já os leitores sem défices ativam os sistemas neurais que se encontram essencialmente na parte posterior do lado esquerdo do cérebro (áreas sombreadas). Os indivíduos disléxicos subativam estes sistemas usados na leitura, os quais se situam na área posterior do cérebro, e tendem a sobreativar as áreas anteriores

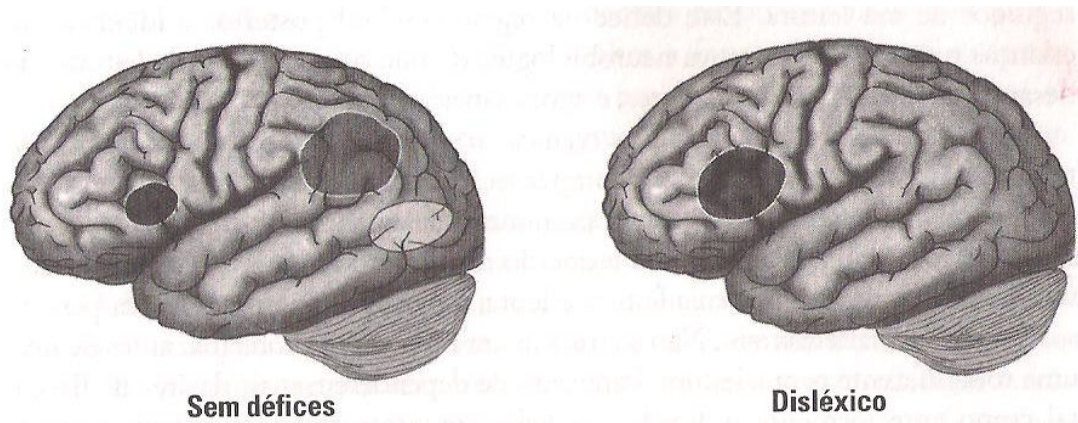


Figura 2. A marca neurológica da dislexia
Fonte: Shaywitz (2003, p. 95)

Shaywitz (2003) distingue, ainda, dois tipos de dificuldades de leitura, no sentido de melhor compreendermos os indivíduos disléxicos. Por um lado, temos os denominados “disléxicos clássicos”, que apresentam falhas evidentes na região posterior do cérebro, traduzida em dificuldades ao nível da leitura, que compensam com estratégias diversificadas, embora continuem a ler de forma lenta. Por outro lado, surge o grupo dos maus leitores como resultado do que poderá denominar-se como *dispedagogia* ou a ambientes desfavoráveis ao processo linguístico. Se, para este último grupo, é necessária uma intervenção eficaz para que a leitura deixe de ser pouco precisa e lenta, para o primeiro grupo, o dos “disléxicos clássicos”, é essencial uma intervenção precoce, no sentido de as crianças desenvolverem uma leitura precisa e fluente. Ou seja, uma intervenção precoce assente num método de recuperação adequado permitirá o desenvolvimento de sistemas de leitura automáticos, ajudando os alunos a estarem ao mesmo nível dos seus pares.

A autora afirma mesmo que “o cérebro se pode reorganizar e que as crianças que têm dificuldades de leitura se podem tornar proficientes nesse domínio” (p. 99) e acrescenta que “o problema fulcral na dislexia é de ordem fonológica: converter a escrita em som” (p. 99).

1.6. Consequências da dislexia e comorbilidades da dislexia

Se, como verificámos no ponto anterior, a dislexia tem fortes repercussões ao nível da leitura, podemos afirmar que é ao nível escolar que se verificam as consequências mais prementes perante um cenário de dislexia, na medida em que, como já foi abordado, caso os alunos não usufruam das medidas educativas e apoios necessários, estão, como refere Cruz (2011), condenados ao insucesso escolar. Associado a este aspeto temos, muitas vezes, problemas comportamentais, nem sempre devidamente compreendidos, que, a médio/longo prazo poderão acarretar consequências ao nível social.

Efetivamente, como afirmam Carvalhais e Silva (2007), a dislexia de desenvolvimento acarreta consequências emocionais e sociais, dado que “é uma dificuldade específica de aprendizagem da leitura e escrita que condiciona a forma como o indivíduo se percebe e como se relaciona com os seus pares nos mais diversos contextos desde educacionais até familiares” (p. 21).

Do ponto de vista das consequências emocionais, verificamos que os alunos apresentam uma autoestima e um autoconceito bastante deficitários, o que acarreta uma atitude de aparente desafio e oposição para com os professores perante a realização de tarefas escolares que, à partida, os alunos disléxicos considerem impossíveis de realizar, dadas as suas dificuldades. Desta forma, percebemos que é grande a desmotivação, o que acarreta uma atitude depressiva perante as dificuldades. Quanto a este último aspeto, Burden (2012) salienta que um diagnóstico precoce, associado a uma intervenção e a um suporte emocional adequados, é um fator preponderante na construção de capacidade de resiliência.

Por norma, o aluno disléxico sente-se incompreendido pelos que o rodeiam, nomeadamente no seio da família, no qual, muitas vezes, é acusado de preguiça, desinteresse e falta de atenção, sendo utilizadas medidas repressivas para ultrapassar este facto. Como tal, os disléxicos sentem-se incompreendidos por aqueles que lhes são mais próximos. Esta questão agrava-se ao nível escolar, onde, frequentemente, se recusam a realizar determinadas tarefas, tais como a leitura em voz alta ou a escrita, por se verem obrigados a expor as suas dificuldades junto dos pares. Verifica-se, também, no aluno disléxico, grande frustração, insegurança e vergonha por ser obrigado a

realizar um maior esforço para atividades escolares e, mesmo assim, nem sempre obtendo resultados satisfatórios. E assim se iniciam as hostilidades entre pares e mesmo com os técnicos que prestam apoio. É nos momentos de avaliação que mais se verifica esta ansiedade de exposição das suas fraquezas, dado o sentimento de inferioridade.

Assim, a dislexia acarreta problemas ao nível do autoconceito, dado que o indivíduo disléxico considera-se menos capaz, sobretudo quando enfrenta dificuldades na aprendizagem. Quanto ao relacionamento interpessoal, verifica-se que os disléxicos manifestam bastantes dificuldades em relacionar-se com os outros, não só pelos problemas manifestados ao nível da linguagem e da verbalização de pensamentos. Por isso, como refere Burden (2008), é de vital importância que o indivíduo disléxico se sinta compreendido, sobretudo numa fase inicial da literacia. O mesmo autor refere que, paradoxalmente, a existência de legislação alusiva à dislexia pode ser um obstáculo para o sucesso, na medida em que poderá funcionar como “rótulo”, que, por sua vez, leva à discriminação.

Por fim, é de salientar que, à medida que os indivíduos disléxicos vão crescendo, passando pela adolescência e culminando na idade adulta, as consequências de não conseguirem ultrapassar as suas dificuldades vão ser cada vez mais agudas. Neste sentido, mesmo aqueles que conseguem algum sucesso escolar, devem manter o apoio emocional, nomeadamente por parte de psicólogos, mesmo porque podem atravessar uma fase de instabilidade profissional, até encontrarem uma profissão que não lhes exija um elevado nível de literacia.

Frequentemente, associados à dislexia, temos diversos transtornos que são interpretados como consequências desta dificuldade de aprendizagem específica, sobretudo uma das mais frequentes: a Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção (PHDA), nos seus diversos subtipos (predominantemente desatento, predominantemente hiperativo-impulsivo ou tipo misto). Ora, uma vez que, como é referido no caso de estudo de Carvalhais e Silva (2007), as dificuldades de memorização são outra das características das crianças disléxicas, estas ainda são mais agravadas por um quadro de déficit de atenção.

Teles (2004) indica, ainda, que a dislexia está, muitas vezes, associada a Perturbações Específicas da Linguagem (PEL), discalculia, perturbação da coordenação motora e, como já foi referido no ponto anterior, desvalorização da autoestima.

CAPÍTULO II - CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DISLEXIA

Alves e Castro (2002) enfatizam que se tem encontrado em crianças com dislexia uma menor capacidade na retenção de informação verbal na memória a curto prazo. Um exemplo frequentemente apontado pelos professores é a dificuldade das crianças com dislexia quando aprendem sequências, tais como o alfabeto, a numeração e a tabuada. Paralelamente, os estudos sobre a memória têm demonstrado que a codificação fonológica desempenha um papel importante quer na memória a longo prazo (por exemplo, a memorização das palavras conhecidas), quer na memória a curto prazo. Compreende-se, assim, que as dificuldades de memória, de linguagem falada e de linguagem escrita podem ser explicadas assumindo a existência de um déficit fonológico na dislexia.

Tornar-se leitor é, portanto, ser capaz de ativar automaticamente representações ortográficas das palavras, mecanismo este que inclui a ativação automática de representações fonológicas. Esta capacidade encontra-se seriamente comprometida nos indivíduos disléxicos, por apresentarem reais dificuldades em estabelecer correspondência entre os sons da língua e as formas gráficas que os representam.

Iremos explorar esta questão ao longo deste capítulo.

2.1. Definição do conceito de consciência fonológica

A grande maioria dos estudos atuais aponta para a teoria do déficit fonológico como causa da dislexia. Efetivamente, segundo Deuschle e Cechella (2009), para ler eficazmente, a criança precisa de prestar atenção a todas as letras de uma palavra, a fim de conectá-las aos sons que ouve quando esta é pronunciada e, assim, descodificá-la. O aluno que começa a ler deve desenvolver a consciência fonológica para poder aprender o princípio alfabético, bem como a correspondência grafema-fonema. A aprendizagem das regras de correspondência grafema-fonema é considerada a habilidade mais básica embora, simultaneamente, primordial para analisar os sons das palavras. Morais (2009) salienta que a aprendizagem da leitura é um processo que, embora contínuo, apresenta mudanças qualitativas que permitem definir essencialmente três etapas: a compreensão do princípio alfabético, o conhecimento cada vez maior e a utilização cada vez mais

eficaz das correspondências grafo-fonológicas e a constituição de representações ortográficas das palavras que possibilitam o acesso automático a estas. Assim, as habilidades fonológicas, nomeadamente a consciência fonémica e a memória fonológica, desempenham um papel crucial na aprendizagem da leitura. Ora, de acordo com a hipótese do défice fonológico, atualmente considerada a mais credível para explicar a origem da dislexia, Alves e Castro (2002) referem que é o funcionamento deficitário do módulo fonológico que limita a qualidade e a rapidez com que pessoas disléxicas podem analisar os sons da fala. Este défice pode manifestar-se logo na constituição do módulo fonológico, portanto na aquisição da língua materna, e condiciona a organização dos outros componentes do sistema de linguagem.

Neste sentido, seguindo a perspetiva de Capovilla e Capovilla (2004), o conceito de consciência fonológica pode ser definido como uma capacidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir a propósito da estrutura fonológica da linguagem oral. Esta inclui a consciência de que a fala pode ser dividida em unidades menores e de que estes segmentos podem ser discriminados e manipulados. Alves e Castro (2002) sintetizam este conceito referindo que podemos pensar a consciência fonológica como uma sensibilidade que os falantes revelam aos sons da sua língua. Ora, pelos diversos estudos a propósito do tema, sabemos que essa sensibilidade encontra-se perturbada na dislexia.

Compreendemos, assim, que, para que as crianças possam ler, devem ter a capacidade de captar e compreender as correspondências existentes entre os sons da língua (os fonemas) e os símbolos visuais que são usados para representá-los (grafemas). Na verdade, possuir consciência fonológica implica evidenciar conhecimento de que uma frase se divide em palavras, as palavras têm sílabas e as sílabas subdividem-se em fonemas. Contudo, os indivíduos disléxicos apresentam grandes dificuldades em fazer uso adequado da região posterior do cérebro, pelo que enfrentam bastantes obstáculos tanto na análise de palavras como na transformação de letras em sons (leitura de palavras). Daí a importância do treino de competências baseado no desenvolvimento da consciência fonológica nestes alunos.

A propósito desta questão, Rios (2011) alerta, ainda, para a importância de saber distinguir consciência fonológica, que consiste na capacidade que os falantes têm de refletir e analisar a estrutura fonológica da sua língua, e consciência fonémica, que corresponde a um dos subtipos de consciência fonológica e que diz respeito à capacidade específica de analisar e refletir sobre os sons da fala.

Também Freitas *et al.* (2008) chamam a atenção para o facto de existirem dois tipos de consciência fonológica: por um lado, temos a consciência explícita, que remete para a capacidade de identificar e de manipular deliberadamente as unidades fonológicas, procedendo-se à análise consciente dos sons e das estruturas que eles integram; por outro lado, verifica-se nas crianças indícios de um precoce conhecimento fonológico, indicador de uma consciência implícita, manifestando-se, a título exemplificativo, pela capacidade de jogo espontâneo com os sons da palavra, traduzindo a sensibilidade que possuem para o sistema de sons da língua.

2.1.1. Tipos de consciência fonológica

Rios (2011) refere que autores como Gillon (2004), Veloso (2003), Alves Martins (1996), Gombert (1990) e Goswami e Bryant (1990) afirmam a existência de três tipos de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica. Acrescenta que são vários os autores, nomeadamente Freitas, Alves e Costa (2008) que destacam o grande relevo da consciência da palavra para o desenvolvimento da consciência fonológica e da capacidade de leitura.

Veremos, seguidamente, em que consistem e a importância destes quatro tipos de consciência fonológica.

2.1.1.1. Consciência da palavra

De acordo com Rios (2011), “a consciência da palavra reporta-se à capacidade de segmentação da linguagem oral (*continuum* sonoro) e palavras” (p. 32). Quer isto dizer que é fundamental que as crianças, numa fase embrionária da aprendizagem da leitura, devem treinar a capacidade de compreender que, a cada palavra oral, corresponde uma palavra escrita, assim como devem conseguir segmentar a frase em palavras e organizá-las dentro dela, de maneira a criar um discurso coerente.

Por conseguinte, ao contrário do que poderia imaginar-se, há uma forte correlação entre esta habilidade e um posterior bom desempenho na leitura e na escrita. Quando tal não acontece, surgem erros muito comuns nos indivíduos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, tais como “derrepente” em vez de “de repente” e outros similares.

2.1.1.2. Consciência silábica

Freitas, Alves e Costa (2008) destacam que “o desenvolvimento da consciência silábica precede o da consciência de outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala). Um falante do Português consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer este conceito” (p. 10). Então, como afirma Rios (2011), “a consciência silábica diz respeito à capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra” (p. 34). Acrescenta, ainda, que a consciência silábica corresponde à primeira forma de reflexão sobre a fonologia da linguagem oral, que as crianças desenvolvem desde a idade pré-escolar, tal como é visível na facilidade com que realizam tarefas de segmentação e contagem silábica.

Por outras palavras, ter a noção de sílaba, dividir palavras em sílabas, é o caminho para uma leitura e uma escrita proficientes. Saber que a divisão silábica da palavra “nadar” é “na/dar” e não “na/da/r” é meio caminho andado para não escreverem “nadare”. Daí a importância de desenvolver com crianças desde a mais tenra idade atividades de segmentação e/ou manipulação de palavras, jogos de aliterações, entre outros. Será este o ponto de partida para o desenvolvimento deste tipo de consciência fonológica.

2.1.1.3. Consciência intrassilábica

Rios (2011) indica que “a consciência intrassilábica remete para a capacidade de identificar e manipular as unidades ou constituintes que formam, internamente, a sílaba” (p. 36). Para uma melhor compreensão do conceito, acrescenta que as unidades intrassilábicas são maiores do que um fonema, embora menores do que uma sílaba. Freitas e Santos (2001) esclarecem que os constituintes intrassilábicos referem-se aos segmentos que constituem internamente uma sílaba. Estes segmentos, que corresponde, a unidades de nível gramatical inferior (sons da fala) encontram-se agrupados de forma organizada no interior da sílaba.

De acordo com Freitas *et al.* (2008), a consciência intrassilábica e a consciência fonémica são de desenvolvimento mais lento. No que diz respeito à consciência intrassilábica, é necessário que a criança seja capaz de manipular grupos de sons dentro

da mesma sílaba, dando como exemplo de treino desta competência a substituição do grupo consonântico “pr” por “p” na sílaba “pra” da palavra “prato”, com o objetivo de criar uma nova palavra, neste caso “pato”. Esta ideia é reforçada por Alves e Lação (2010), que defendem que a emergência da consciência intrassilábica surge por volta dos cinco/seis anos, depois da consciência silábica, por se tratar de um conhecimento que requer maior maturidade (psico)linguística.

2.1.1.4. Consciência fonémica

A consciência fonémica refere-se à capacidade de analisar as palavras ao nível dos fonemas que as constituem. Trata-se de um tipo de consciência de domínio mais tardio e, devido ao caráter complexo que reveste este tipo de tarefas, corresponde ao tipo de consciência que ocupa o topo das escalas de desenvolvimento da consciência fonológica (Rios, 2011, p. 38).

A autora alerta, ainda, para a dificuldade que envolve este tipo de tarefas, dado que os fonemas são unidades abstratas e não existem barreiras explícitas entre os vários fonemas de uma palavra, pois estes surgem em coarticulação, sendo difícil a sua separação.

Freitas *et al.* (2008) referem que os trabalhos de Sim-Sim (1998) e de Veloso (2003) destacam o facto de as crianças revelarem um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonológica à entrada na escola. Acrescentam que há uma estreita relação entre este tipo de consciência e a aprendizagem da leitura e da escrita, facto corroborado por Rios (2011). Ou seja, se para aprender a ler e a escrever, é necessário ter a capacidade de manipular os sons da língua, estes dois processos também contribuem de forma explícita para a consciência e manipulação dos sons da fala.

Por tudo isto, podemos afirmar que devemos começar por trabalhar a consciência da palavra, algo intrínseco às crianças, mesmo numa fase precoce do seu desenvolvimento linguístico. Seguidamente, como referem Freitas *et al.* (2008), dever-se-á treinar a consciência silábica, que todas as crianças possuem naturalmente em fase de desenvolvimento avançado. Seguir-se-á o treino da consciência intrassilábica e o da consciência fonémica que, como refere Rios (2011), constitui a mais forte das pré-competências para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Por outras palavras: treinar estas competências antes, durante e após a iniciação das crianças ao uso do código alfabético é condição *sine qua non* para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja marcada pelo sucesso. Nos alunos que

evidenciam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita este trabalho torna-se imperativo.

2.2. Desenvolvimento fonológico

Para Deuschle e Cechella (2009), a consciência fonológica tem uma relação direta com a habilidade de refletir sobre a fonologia da linguagem, tendo relações recíprocas com a escrita. Neste sentido, os componentes simples da consciência fonológica auxiliam na aquisição de habilidades iniciais de leitura e escrita e estas facilitam o desenvolvimento de componentes mais complexos.

Será, então, importante perceber em que patamares “padrão” do desenvolvimento fonológico se deverão encontrar as crianças, no sentido de todos os que as rodeiam estarem atentos e compreenderem os sinais de alerta que levarão a uma intervenção precoce e certa, caso se verifiquem indícios de desvios no padrão de desenvolvimento linguístico. Foi isso que Rios (2011) procurou explicitar, como podemos verificar no quadro que se apresenta.

Quadro 1. Comportamento fonológico na criança dos zero aos seis anos, segundo Sim-Sim (1998)

Idade	Comportamento fonológico
Nascimento	- a criança manifesta “reação a variações acústicas relacionadas com a voz humana; reflexo de orientação e localização da fonte sonora; preferência pela voz humana” (p. 88)
1-2 semanas	- a criança já é capaz de distinguir a voz humana de outros sons (p. 88)
6/8 semanas	- o bebê é capaz de distinguir pares de palavras cuja única diferença reside no primeiro fonema, quer quanto ao ponto de articulação quer relativamente à presença/ausência de vibração das pregas vocais (p. 85)
1-2 meses	- “o bebê já é capaz de distinguir sons na base do fonema” (Sim-Sim, 1998, p. 225) - “o choro (...) dá lugar (...) à produção de sons vocálicos e consonânticos que expressam bem-estar e prazer” (p. 15)
2-4 meses	- a criança é capaz de distinguir entre vozes “masculina vs feminina, familiar vs desconhecida, amigável vs agreste” (p. 86)
5-6 meses	- a criança é capaz de identificar “padrões de entoação e ritmo” (p. 88) - “a criança manifesta bem-estar ou incomodidade através de padrões de entoação ou ritmo” (p. 86)
6 meses	- a criança “identifica padrões de entoação e ritmo, reagindo a perguntas, ordens ou manifestações entoacionais de carinho ou zanga” (p. 14)
9-13 meses	- a criança é capaz de compreender “sequências fonológicas e contexto” (p. 88)
1 ano	- a criança “já compreende muitas sequências fônicas (palavras e frases) em contexto” (p. 15)
10-22 meses	- a criança faz a “associação de sílabas sem significado a objetos” (p. 88)
2 anos	- “as produções fonológicas são razoavelmente inteligíveis pelo adulto” (p. 16)
2 anos e 6 meses	- “já se verificam, nesta idade, comportamentos autocorretivos” (p. 226)
3 anos	- (...) por volta dos 36 meses de idade o processo de desenvolvimento da

	discriminação está terminado. Após esta idade, começam a surgir indicadores da capacidade de manipulação dos sons da língua (...) (p. 87) - “A partir desta idade, a criança identifica sequências sonoras passíveis de existirem na sua comunidade linguística a que pertence, corrigindo as sequências não permissíveis nessa língua para cadeias fonológicas possíveis” (p. 225) - “embora muitos sons estejam ainda em processo de aquisição, a inteligibilidade do discurso é quase total” (p. 16)
3-4 anos	- “a criança já é capaz de discriminar os sons que pertencem, ou não, à sua língua materna” (p. 78)
3 anos e 6 meses – 6 anos	- a criança manifesta “gosto por rimas” (p. 226) - a criança faz “deturpações voluntárias da fala” (p. 226)
4 anos	- através dos comportamentos fonológicos anteriormente descritos neste quadro, é possível afirmar que, aos 4 anos, “a criança já demonstra sensibilidade às regras fonológicas da língua” (p. 225)
5-6 anos	- “a criança atinge o nível e a qualidade de produção fônica de um adulto” (p. 16)

Fonte: Rios (2011)

Através da análise deste quadro evolutivo, percebemos que o desenvolvimento fonológico na criança começa desde o seu nascimento e que a interação com falantes é fundamental para o seu aperfeiçoamento e evolução. Seguindo a linha de pensamento de Rios (2011), “é ao longo da idade pré-escolar que as crianças começam por evidenciar alguma sensibilidade à estrutura fonológica da linguagem oral, ainda que, nessa fase, esta capacidade se manifeste de uma forma bastante elementar” (p. 30). No entanto, apesar desta “rudimentaridade fonológica” numa fase mais precoce, os adultos são os principais responsáveis pela monitorização dos progressos, retrocessos ou estagnações das crianças e, perante qualquer sinal de alerta, será importante confirmar as suspeitas e, caso se considere necessário, encaminhar a criança para profissionais que poderão iniciar um processo de intervenção que permitirá uma redução significativa das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita decorrentes de défice fonológico.

Será a realização de exercícios com rimas, aliterações, treino de fonemas em processo de aquisição ou autocorrecções espontâneas por parte das crianças que nos fornecerão pistas sobre o estágio de desenvolvimento fonológico em que se encontram e atitudes a adotar perante necessidades, especificidades ou dificuldades particulares de cada uma.

Outro aspeto a destacar é que, de acordo com Freitas *et al.* (2008), quando o sistema linguístico se encontra em desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança, o único recurso a que esta tem acesso é à evocação auditiva, contrariamente ao que acontece com um adulto alfabetizado, que processa não só a sequência fônica da palavra, como a sua representação gráfica. À entrada na escola, a criança não dispõe

deste último recurso, sendo as propriedades fônicas da palavra as únicas a que tem acesso. No sentido de rentabilizar as aprendizagens, o professor deve fazer uso desta experiência linguística da criança para promover a iniciação à leitura e à escrita.

Efetivamente, sem dúvida que o grande objetivo de docentes e familiares dos alunos que iniciam o primeiro ciclo é a sua iniciação à leitura e à escrita. Para que tal aconteça, devemos inculcar-lhes a consciência de que oralidade e escrita constituem dois sistemas independentes mas que estão intimamente interligados. Tal como enfatizam Freitas, Alves e Costa. (2008) “trabalhar a oralidade e a escrita isoladamente significa treinar competências linguísticas distintas. Trabalhar a forma como a oralidade é representada na escrita significa criar consciência das especificidades de cada modo – o oral e o escrito – e das relações que estes estabelecem entre si” (p. 22). As mesmas autoras acrescentam que, em termos de metodologia de iniciação à leitura e à escrita, por ser a oralidade o modo que é mais familiar à criança, deve ser ela o ponto de partida e a escrita o de chegada.

2.3. Desenvolvimento da consciência fonológica

Perante a identificação de sinais de défice de consciência fonológica, deverá iniciar-se com a criança um processo de desenvolvimento da mesma, que convém ser o mais precoce possível, no intuito de minimizar as dificuldades diagnosticadas na criança.

Segundo Rios (2011), “o treino da consciência fonológica deverá, então, ter início com a manipulação de segmentos fonológicos maiores – palavras e sílabas – e só, posteriormente, quando a criança já revelar competência a este nível, iniciar o treino com segmentos fonémicos” (p. 31). Este é, assim, um princípio importante a seguir e a reter no trabalho com indivíduos que manifestem défice ao nível da consciência fonológica.

Deste modo, Duarte (2008) refere que, no final do primeiro ciclo, as crianças devem ter trabalhado e apreendido os seguintes conteúdos gramaticais:

- A classificação dos sons distintivos da língua em vogais, consoantes e semivogais e a distinção entre sons orais e nasais;
- A identificação de ditongos orais e nasais;

- No que respeita à sílaba, a distinção entre sílabas tónicas e átonas;
- No que respeita ao acento, a classificação das palavras quanto à posição da sílaba tónica;
- No que respeita à representação (orto)gráfica das unidades linguísticas, o alfabeto, os tipos de letra, as correspondências entre som e letra(s) consagradas na ortografia, os acentos gráficos, os diacríticos cedilha, til e hífen; os sinais de pontuação; a configuração gráfica característica do parágrafo; as regras ortográficas, incluindo as regras de acentuação gráfica; as regras de translineação.

A mesma autora salienta o facto de que “muitos estudos mostraram existir uma relação preditiva forte entre o nível de consciência fonológica da criança e o seu progresso e sucesso na aprendizagem da leitura. Assim, se a criança, aos 4-5 anos, desenvolveu uma consciência dos grandes constituintes da sílaba, em particular da rima, tem mais sucesso na soletração e na leitura. Do mesmo modo, em línguas com ortografias como a portuguesa, a consciência segmental é um fator de sucesso na aprendizagem da literacia ortográfica” (p. 22).

Da mesma forma, Freitas, Alves e Costa (2008) destacam que “não é difícil imaginar o elevado grau de complexidade inerente à tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema, quando desempenhada por crianças que não conseguem ainda segmentar o contínuo sonoro nestas unidades mínimas. O código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a saber, a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala (...)” (p. 7).

Como tal, tendo em conta o referido anteriormente, podemos comparar o desenvolvimento da consciência fonológica ao trabalho de um atleta que tem de treinar para obter sucesso: é crucial que, nas escolas e com as famílias, esta capacidade cognitiva seja treinada, de forma sistemática e desde a mais tenra idade, no sentido de promover o sucesso educativo dos alunos. Esta será a melhor prevenção para os recorrentes problemas ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita. Freitas *et al.* (2008) salientam mesmo que “a sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e da consciência fonológica que as crianças desenvolvem sobre a sua própria língua” (p. 8). Aconselham a realização diária de exercícios com estruturas similares mas com conteúdos distintos,

consistentes e promotores de um determinado resultado, que ajudem à indução, instalação, consolidação e, finalmente, automatização do processamento (meta)fonológico, isto é, ao funcionamento explícito da consciência fonológica.

Por conseguinte, o processo de desenvolvimento da consciência fonológica deve ser precoce e dever-se-á ter em conta que a consciência da palavra e da sílaba poderão desenvolver-se sem o conhecimento da escrita. Pelo contrário, quanto à consciência fonémica, esta resulta, parcialmente, do contacto com a escrita. Como tal, há uma relação de reciprocidade e de interdependência entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita.

2.4. Relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita

Duarte (2008) refere que especialistas e responsáveis pelas políticas educativas de vários países têm destacado que, no âmbito do desempenho na leitura e na escrita, devem ter-se em conta as seguintes direções:

- Para se atingir um nível elevado de desempenho na competência de escrita é necessário um conhecimento da língua extenso e profundo que, em grande medida, tem de ser explícito;

- Para se atingir um nível elevado de desempenho na compreensão de leitura é necessário saber interpretar as pistas estruturais contidas num texto. Uma grande parte delas envolve um conhecimento da língua extenso e profundo que, em grande medida, tem de ser explícito;

- Grande parte das aprendizagens escolares faz-se através da leitura e uma grande parte da avaliação exige textos escritos. Assim, sendo o conhecimento explícito um fator de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, ele favorece, indiretamente, o sucesso escolar.

Reforçando esta ideia, Freitas, Alves e Costa (2008) enfatizam o facto de que aprender a ler e a escrever não é um percurso natural como o de aprender a falar. Segundo as autoras, um dos mais importantes aspetos da iniciação à leitura e à escrita é, precisamente, a promoção da reflexão sobre a oralidade e o treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala, ou seja, as crianças têm de compreender que uma frase

se divide em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas. Também será importante que aprendam que a linguagem oral é formada por unidades linguísticas mínimas (sons da fala e seus segmentos) e que os caracteres do alfabeto representam, na linguagem escrita, essas unidades mínimas. Desta forma, parece-nos primordial o papel de educadores de infância e professores do primeiro ciclo, com a fundamental colaboração das famílias, na promoção de um treino sistemático do relacionamento entre um domínio da oralidade, naturalmente presente nas crianças, e desenvolvimento da sensibilidade aos aspetos fónicos da língua, com o objetivo de promover a consciência fonológica, fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste sentido, se é evidente que o treino da oralidade deve preceder a leitura e a escrita, tornando-se uma excelente medida preventiva do insucesso escolar, não é menos verdade que, de acordo com Freitas *et al.* (2008), profissionais de diversas áreas têm destacado que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade, isto é, crianças (e adultos) com fracas capacidades de compreensão e produção oral apresentam maiores dificuldades ao nível da leitura e da escrita.

Alves e Castro (2002) destacam que a rapidez do processamento fonológico é um fator importante para a funcionalidade do sistema de linguagem e contribui do sistema de linguagem e contribui para explicar a facilidade com que os humanos adquirem e usam as línguas maternas. Além do módulo fonológico, alguns falantes, aqueles que sabem ler e escrever, possuem também um módulo ortográfico que lhes possibilita uma análise escrita da língua. As dislexias são detetadas em crianças que, ao iniciarem a escolaridade, manifestam uma dificuldade inesperada na aprendizagem da leitura/escrita. O discurso oral ou escrito de pessoas com dislexia é entrecortado por pausas longas que expressam uma dificuldade em encontrar a palavra certa. Às vezes, é possível observar que evitam ou fazem substituições impróprias de certas palavras.

Por outro lado, Morais (2009) enfatiza que as representações fonológicas, e em particular as de fonemas, desempenhem um papel crucial tanto na aprendizagem da leitura como na leitura competente no nosso sistema de escrita. O acesso consciente às unidades fonológicas presentes na fala depende do facto de elas serem ou não representadas nos caracteres do sistema escrito utilizado na língua nativa e dominante do ouvinte. A representação escrita da linguagem constitui um instrumento poderoso de reflexão sobre as estruturas fonológicas da língua e influencia a maneira como as analisamos conscientemente. Acrescenta que a experiência auditiva é a via sensória

habitual que permite às crianças adquirirem as representações fonológicas que são necessárias à aprendizagem da habilidade de identificação das palavras escritas, bem como, uma vez que a representação dos fonemas da língua constitui a base do princípio alfabético, é legítimo pensar que a aprendizagem de um código escrito baseado neste sistema de escrita exija a tomada de consciência dos fonemas. A partir desta ideia podem, no entanto, ser derivadas duas concepções opostas. Uma é a de que o ensino da leitura só deva começar quando houver indícios de que a criança tomou ou está a tomar consciência dos fonemas. A outra, é a de que se deve confrontar a criança ao material alfabético a fim de que, através de explicações e de exercícios apropriados, ela possa compreender que os caracteres alfabéticos correspondem a unidades fonológicas mínimas da fala de que até aí não estava consciente. A primeira concepção foi defendida na base de resultados exclusivamente correlacionais indicando que os testes da habilidade de manipulação de fonemas, em particular da habilidade de fusão de fonemas, só davam lugar a bons desempenhos a partir dos seis anos de idade o ensino da leitura e a consequente aprendizagem desta influenciam o desenvolvimento da consciência dos fonemas.

Conclui-se, então, que há uma estreita relação de causa-consequência entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. Morais (2009) alerta para o facto de que a criança pré-leitora tem de ser ajudada, explicitamente, com exercícios apropriados, a tomar consciência dos fonemas, e que uma vez que ela toma consciência de certos fonemas pode generalizar esta descoberta a outros fonemas que ainda não tinha abstraído. Faz, ainda, referência a um estudo em que compararam dois grupos de crianças no fim do primeiro ano de escolaridade, um que aprendia a ler segundo um método de tipo global e o outro segundo um método de tipo fónico, isto é, em que as correspondências grafema-fonema foram ensinadas. Indubitavelmente, o segundo grupo alcançou melhores resultados ao nível da leitura e da escrita. Assim sendo, será, também, este o caminho para as crianças disléxicas.

CAPITULO III - IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DA DISLEXIA

O mais importante indício da dislexia é apontado por diversos autores como a identificação de “uma fragilidade no acesso aos sons que constituem as palavras” (Shaywitz, 2003, p. 105). Este défice fonológico apresenta grande impacto não só na linguagem falada, cujo atraso é um dos mais precoces indicadores de dislexia, como, igualmente, na escrita e, mais tarde, na leitura. Acontece que apresentar limitações na leitura e na escrita constitui fator fulcral para o insucesso nas aprendizagens escolares. Desta forma, podemos justificar a importância da identificação e avaliação precoce desta problemática.

Neste sentido, avaliar a dislexia ainda numa fase inicial do percurso escolar permitirá evitar a necessidade de “remediar” mais tarde. A atuação preventiva associada à busca das melhores soluções para a problemática de cada indivíduo será, portanto, a melhor opção a tomar. Muitas vezes, por falta de meios técnicos, de recursos humanos ou temporais, tal não acontece. Como poderá imaginar-se, as repercussões serão, a curto/médio prazo, bastante perniciosas.

3.1. Sinais de alerta da dislexia

Shaywitz (2003) alerta para o facto de muitos pais desvalorizarem, numa fase inicial, atrasos aparentemente “inofensivos” na linguagem dos seus filhos, quando este é um dos primeiros sinais de alerta em relação a um futuro problema de leitura. Também refere como indício a não descurar as dificuldades articulatórias, vulgo “infantilismo”, por volta dos cinco/seis anos de idade, fase em que a criança já deve conseguir articular de forma correta a grande maioria das palavras. Omitir sons iniciais de palavras (“paguete” em vez de “esparguete”) ou inverter sons no interior das mesmas (“aminal” em vez de “animal”) são fortes indicadores de um problema na linguagem que deve ser investigado.

Já em idade pré-escolar, há que ter atenção ao facto de uma criança sentir franca insensibilidade aos sons de rima: sabemos que, neste estágio de desenvolvimento, as crianças manifestam aptidão natural e gosto pelos jogos de rima. Quando tal não acontece, poderá ser um indicador de dislexia. Isto porque, para identificar sons de rima,

a criança terá de ter consciência de que as palavras podem ser segmentadas em fragmentos mais pequenos e que diferentes palavras podem ter sons em comum. Se os pais de uma criança por volta dos quatro anos de idade se aperceberem que o seu filho não é capaz de recitar poemas simples ou mais populares (por exemplo, lengalengas, trava-línguas, ...), confundindo palavras com sonoridade semelhante, deverão estar atentos e encaminhá-lo para especialistas na matéria, nomeadamente psicólogos, terapeutas da fala ou professores/educadores.

No mesmo sentido vai a opinião de Massi (2011), que chama a atenção para, já em fase de aprendizagem, se verificarem erros, trocas de letras, substituições, acréscimos, segmentações inadequadas, entre tantas outras “faltas” distantes da noção de dislexia, mas que assumem o estatuto de indícios próprios do processo de apropriação da escrita.

Então, podemos inferir que, para se proceder ao diagnóstico de dislexia, todos os que rodeiam a criança ou, em última instância, os jovens e/ou adultos, deverão estar atentos aos vários indícios que, seguidamente, passarão a ser enumerados.

3.1.1. Indicadores precoces

Deuschle e Cechella (2009) afirmam que, na maioria dos casos, não há sintoma que possa identificar a dislexia precocemente, pois o único fator de risco é a existência de membros da família diagnosticados como disléxicos. Para estes autores, alguns aspetos essenciais devem ser observados para se realizar o diagnóstico de dislexia:

- histórico familiar de dislexia;
- alterações precoces na linguagem, referentes à articulação, mas não à compreensão;
- leitura e escrita muitas vezes incompreensíveis;
- pânico ao ter que ler em voz alta;
- ansiedade ao realizar testes;
- dificuldade em soletrar;
- capacidade superior de aprendizagem aliada à escrita deficiente;
- compreensão da ideia principal, mas não recorda os detalhes do texto;
- confusões de letras com diferente orientação espacial (b/d);
- troca de fonemas surdos por sonoros, ou o contrário (p/t);

- dificuldades com rimas; metáteses ou epênteses; substituições de palavras com estruturas semelhantes;
- fragmentação incorreta em frases (ex: eu fuijo gar bola com a minhapri ma.);
- dificuldade para compreender o texto lido, além de leitura lenta e silabada.

Os mesmos autores indicam que crianças disléxicas podem apresentar erros na leitura oral, como:

- omissões, substituições, distorções ou adições de palavras ou partes de palavras;
- lentidão, vacilações, inversões de palavras em frases ou de letras dentro de palavras;
- *déficits* na compreensão leitora, caracterizada por incapacidade de recordar o que foi lido, dificuldade de extrair conclusões ou fazer inferências, recorrer aos conhecimentos gerais, mas não recordar detalhes.

Paralelamente, e seguindo a perspectiva de Shaywitz (2003), os indicadores precoces da dislexia são vários e, muitas vezes, relacionam-se entre si. Vejamos os mais comuns:

- a) atrasos na linguagem falada;
- b) dificuldades articulatórias;
- c) parafrasear;
- d) reconhecer o significado de uma palavra, mas não a conseguir utilizar noutra contexto;
- e) dificuldade em atingir as competências básicas de leitura (aprender o alfabeto, o nome das letras, os sons que as letras devem produzir).

No que concerne ao atraso na linguagem, este nem sempre é levado em consideração pelos educadores (pais e mesmo profissionais da área da educação), pois são atrasos de cerca de 6 meses em relação a uma criança sem dislexia, o que leva a uma identificação tardia. Neste sentido, um dos aspetos aos quais devemos dar especial atenção é o histórico familiar, muitas vezes considerado, por si só, explicação para eventuais desvios do desenvolvimento linguístico padrão, mas que, em alguns casos, pode ser um forte indiciador de dislexia. Quantas vezes, nos processos de referenciação, nos apercebemos da existência de um histórico familiar de dislexia na família, mas que

não tinha sido diagnosticado? Dos atrasos na linguagem podem ser exemplo os infantilismos persistentes, tais como dizer “popó” em vez de “carro” ou nomear a “água” como “baba”. Se isto é aceitável num bebé de dois anos, dificilmente poderemos não atuar quando verificamos este tipo de discurso numa criança de cinco anos.

Já os “tropeços” nos fonemas podem começar mais tarde, com a dificuldade de articulação de algumas palavras, o que também pode constituir um indício de dislexia. O despiste é, nestes casos, fundamental, pois, na grande maioria dos casos, estas situações apenas se confirmam aquando da entrada no primeiro ciclo. Aqui, é frequente a omissão de sons iniciais de algumas palavras mais longas, complicadas ou pouco comuns no dia a dia. Estas dificuldades podem, inclusive, verificar-se em adultos. Shaywitz (2003) afirma mesmo que “as crianças disléxicas (...) têm dificuldade em descodificar a estrutura sonora das palavras e, como resultado, são menos sensíveis à rima” (p 107). Estas crianças não têm desenvolvida a capacidade de reconhecer se duas palavras rimam ou não entre si. Os constrangimentos em aprender cantigas, poemas simples ou rimas encaixam-se nos indicadores desta problemática.

Assim sendo, dificuldades na decomposição das palavras, na sua articulação e/ou soletração são preditores de dislexia aos quais não devemos ser indiferentes. Por outro lado, parafrasear é uma estratégia comum a crianças que não conseguem aceder à palavra que pretendem articular, bem como usar palavras pouco precisas para se referirem a algo em concreto. Nestes casos, muitas das vezes, a pressão cria um maior obstáculo à criança, que não consegue produzir a palavra que pretende, assemelhando-se à afasia verbal decorrente de determinadas patologias. É comum, no indivíduo disléxico, quando tem a noção de que não será capaz de escrever corretamente determinado vocábulo, optar por outro que lhe é mais familiar e que considera menos passível de originar erro ortográfico. Contudo, não são raras vezes em que o segundo vocábulo escolhido não é adequado ao contexto em que é inserido.

É interessante verificar que os alunos disléxicos, a grande maioria das vezes, apresentam pouca diversidade vocabular, sobretudo quando lhes é pedido para aplicarem palavras, de algum modo, familiares num contexto que lhes é desconhecido. “O indivíduo disléxico quase sempre consegue reconhecer a palavra correta” (Shaywitz, 2003, p. 109), ou seja, sabe identificar o seu significado, mas, em contrapartida, é incapaz de lhe aceder se lhe pedirem ou mesmo durante uma conversa. Enquanto adultos, dizemos muitas vezes, que a palavra/nome/expressão estava “mesmo na ponta da língua”, sendo, exatamente, o que acontece ao indivíduo com dislexia.

Quanto à dificuldade em atingir as competências básicas de leitura, quando, ao longo do primeiro ano de escolaridade, as mesmas não são adquiridas ou existe um atraso nesse processo, podemos afirmar que este “é um indicador precoce de um potencial problema de leitura” (op. cit., p. 110). A dificuldade em aprender e recordar nomes de letras é uma característica fulcral nos alunos disléxicos. Por isso, a grande maioria das vezes, é por esta altura que temos as primeiras sinalizações destes alunos para eventual integração no decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro (Anexo I), ou seja, quando, no início do processo de alfabetização, o professor se apercebe de que a evolução do aluno está aquém do que seria esperado para a sua faixa etária. Porém, entre a sinalização do aluno, a sua referenciação e início do seu acompanhamento especializado, muitas vezes, passou um ano letivo pautado por frustrações na criança e atrasos dificilmente recuperáveis no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Para além dos sinais precoces de alerta da dislexia acima mencionados, o histórico familiar é, também, relevante, pois, não raras vezes, a dislexia apresenta-se em vários membros da mesma família (Shaywitz, 2003). É imprescindível estarmos atentos à linguagem falada das crianças, a fim de detetarmos precocemente dificuldades de linguagem e leitura em crianças disléxicas e seus irmãos, que têm grande probabilidade de também o serem. Estudos recentes apontam mesmo para a transmissão genética da dislexia, paralelamente ao facto de poder ser passada entre gerações pela exposição a hábitos e comportamentos. Se Schumacher, *et al.* (2007) defendem que o problema está ligado a uma falha no cromossoma 15, algo que se verificou numa elevada percentagem de famílias, por outro lado, não é menos verdade que a exposição ou, melhor, a falta de contacto com vocabulário diversificado, com livros e ambientes pouco estimulantes da leitura e da escrita são excelentes “incubadoras” de futuros problemas na aquisição destas competências essenciais em ambiente escolar, social e profissional. Então, citando Shaywitz (2003), “a dislexia manifestar-se ou não depende da interação entre o legado genético da criança e o seu meio ambiente. Para além da sua predisposição inata, serem-lhe lidas histórias em casa, fazer jogos com rimas e, particularmente, a eficácia da instrução escolar no campo da leitura terão uma papel a desempenhar no tipo de leitor em que se tornará a criança” (p. 112). Assim, é de primordial importância que não esqueçamos que, na dislexia, inato e adquirido, material genético e fatores ambientais, estão sempre a par.

Ainda a par de tudo o que já foi dito sobre indicadores precoces, para o reconhecimento da dislexia até ao final do primeiro ano do primeiro ciclo de escolaridade, segundo a autora, devem ser procuradas características tais como:

- curiosidade;
- boa imaginação;
- capacidade de compreender o mundo envolvente;
- aceder ao significado geral do que nos rodeia;
- boa compreensão de novos conceitos;
- maturidade surpreendente;
- vocabulário vasto e rico para o nível etário;
- apreciar resolver quebra-cabeças;
- talento para a construção de modelos;
- excelente compreensão das histórias que são lidas ou contadas.

Em suma, a mesma autora destaca que

gradualmente e de forma sequencial, desde que dão os primeiros passos até concluírem o primeiro ano de educação formal, as crianças estão ocupadas a fazer a aquisição das ferramentas essenciais para se tornarem leitoras: conhecimento do alfabeto, reconhecimento das letras e capacidade de associar sons a letras. Não adquirir estas competências, ou um atraso nessa aquisição, é um indicador precoce de um potencial problema de leitura (p. 110).

A autora recomenda aos pais que, acima de tudo, estejam atentos e que se, à medida que o primeiro ano de escolaridade avança, os seus filhos não conseguirem associar sons a letras que se encontram em diferentes posições (início, meio ou fim) de uma palavra curta ou não conseguirem reconhecer grupos de letras mais comuns e associá-los aos respetivos sons, poderá ser um indício de que algo não vai bem em termos de aprendizagem da leitura e da escrita. Alerta, ainda, para as crianças que já se encontram no segundo ano de escolaridade e que:

- não leem palavras em voz alta;
- dividem as palavras de forma incorreta;
- não são capazes de ler palavras novas ou desconhecidas adequadas ao seu ano de escolaridade;
- ainda não analisam o interior da palavra quando estão a ler;
- não conseguem descodificar a maior parte das palavras monossilábicas ou algumas palavras multissilábicas simples;

- não estão a construir um universo de palavras que conseguem ler fluentemente;
- não parecem gostar de ler.

Perante tais sinais dignos de atenção, cabe, então, àqueles que rodeiam as crianças, pais e educadores, o papel de não protelarem, de não esperarem que uma alteração milagrosa aconteça, no sentido de se iniciarem estratégias de superação desta dificuldade de aprendizagem que, embora de caráter permanente, se houver uma atuação atempada, poderá passar de forma discreta e, sobretudo, sem consequências negativas pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno. Muitas vezes, o diagnóstico da dislexia não é realizado tão cedo quanto seria desejado porque a criança não revela logo todos os indícios. Existe a percepção de que algo não está bem mas, como não se identificam os sintomas, adia-se o diagnóstico, o que leva a situações complexas no seu futuro. Como afirmam Alves e Castro (2002), a deteção precoce de dificuldades de linguagem é, geralmente, um bom prognóstico para a eficácia do tratamento.

Teles (2004) sintetiza os sinais de alerta referidos por Shaywitz (2003), acrescentado, ainda, outros, fruto da sua experiência, como veremos seguidamente no quadro 2.

Quadro 2. Sinais de Alerta referidos por Shaywitz

Na primeira infância
<ul style="list-style-type: none"> - Os primeiros sinais indicadores de possíveis dificuldades na linguagem escrita surgem a nível da linguagem oral. O atraso na aquisição da linguagem pode ser um primeiro sinal de alerta para possíveis problemas de linguagem e de leitura. - As crianças começam a dizer as primeiras palavras com cerca de um ano de idade e a formar frases entre os 18 meses e os dois anos. As crianças em situação de risco podem só dizer as primeiras palavras depois dos 15 meses e dizer frases só depois dos dois anos. Este ligeiro atraso é frequentemente referido pelos pais como uma característica familiar. Os atrasos de linguagem podem acontecer e acontecem em famílias, a dislexia também é uma perturbação familiar. - Depois das crianças começarem a falar surgem dificuldades de pronúncia, algumas referidas como “linguagem bebé”, que continuam para além do tempo normal. Pelos cinco anos de idade as crianças devem pronunciar corretamente a maioria das palavras. - A dificuldade em pronunciar uma palavra pela primeira vez, ou em pronunciar corretamente palavras complexas, pode ser apenas um problema de articulação. As incorreções típicas da dislexia são a omissão e a inversão de sons em palavras (fósforos/fosfos, pipocas/popicas...). - Linguagem “bebé” persistente. - Frases curtas, palavras mal pronunciadas, com omissões e substituições de sílabas e fonemas. - Dificuldade em aprender: nomes de cores (verde, vermelho), de pessoas, de objetos, de lugares... - Dificuldade em memorizar canções e lengalengas. - Dificuldade na aquisição dos conceitos temporais e espaciais básicos: ontem/amanhã; manhã/a manhã; direita/esquerda; depois / antes... - Dificuldade em aperceber-se de que as frases são formadas por palavras e que as palavras se podem segmentar em sílabas. - Não saber as letras do seu nome próprio. - Dificuldade em aprender e recordar os nomes e os sons das letras.
No primeiro ano de escolaridade

- Dificuldade em compreender que as palavras se podem segmentar em sílabas e fonemas.
- Dificuldade em associar as letras aos seus sons, em associar a letra “ éfe ” com o som [f].
- Erros de leitura por desconhecimento das regras de correspondência grafo-fonémica: vaca/faca; janela/chanela; calo/galo...
- Dificuldade em ler monossílabos e em soletrar palavras simples: ao, os, pai, bola, rato...
- Maior dificuldade na leitura de palavras isoladas e de pseudopalavras “modigo”.
- Recusa ou insistência em adiar as tarefas de leitura e escrita.
- Necessidade de acompanhamento individual do professor para prosseguir e concluir os trabalhos.
- Relutância, lentidão e necessidade de apoio dos pais na realização dos trabalhos de casa.
- Queixas dos pais e dos professores em relação às dificuldades de leitura e escrita.
- História familiar de dificuldades de leitura e ortografia noutros membros da família.

Fonte: Teles (2004)

3.1.2. Indicadores tardios

Mangas e Sánchez (2010) chamam a atenção para o facto de a problemática da dislexia não terminar com a conclusão do ensino básico e secundário. De acordo com Santos, Suehiro e Oliveira (2004), se, numa fase inicial da escolaridade, a leitura e a escrita são os conteúdos básicos da aprendizagem, numa fase posterior constituem o suporte e as técnicas a dominar, posto que é principalmente por meio delas que se dá o acesso ao conteúdo das diversas unidades curriculares, desenvolvendo ainda outras habilidades necessárias à realização profissional e pessoal do ser humano. Ora, não será difícil depreender que a dislexia acabe por dificultar a realização das atividades diárias que são exigidas aos estudantes e profissionais das mais diversas áreas.

Neste sentido, Shaywitz (2003) refere que, apesar de ser possível diagnosticar uma criança disléxica muito antes do terceiro ano de escolaridade, é por essa altura, quando os mecanismos de leitura e da escrita já deveriam estar a ser consolidados e tal não acontece, que a grande maioria das crianças são diagnosticadas com dislexia. Além disso, alerta que, por esta altura, apesar de poder ser prestada uma boa ajuda, tudo se torna mais difícil. De facto, podemos comparar os “vícios” de leitura e de escrita não detetados e trabalhados precocemente com a aprendizagem de uma modalidade desportiva, como por exemplo a natação. Se, numa fase inicial, aprendermos a nadar de acordo com os movimentos e técnicas respiratórias adequados, dificilmente o esqueceremos e cumpriremos as regras ao longo da vida. Se, pelo contrário, aprendermos de forma “amadora” e só mais tarde formos encaminhados para uma aprendizagem formal, dificilmente perderemos os vícios de estratégias menos corretas. O mesmo se passa com a dislexia pois, quanto mais cedo forem incutidos nos alunos métodos e técnicas de superação das dificuldades leitoras e de autocorreção na escrita, mais eficazes serão nestes domínios.

Inferimos, por tudo o que foi analisado até ao momento, que, se detetada até ao início do segundo ano de escolaridade, considerar-se-á que houve uma atenção aos indícios precoces de dislexia. A partir do segundo ano, teremos de assumir todos os indícios como indicadores tardios.

Para além dos indicadores precoces já enunciados, a mesma autora refere, igualmente, indicadores mais tardios de identificação da dislexia e de possíveis dificuldades de leitura na criança. Assim, para Shaywitz (2003), os indicadores tardios são:

- não exercitar os “músculos fonológicos” da leitura, ou seja, a existência de uma certa “falta de consciência da relação entre letras e sons” (p. 116). De facto, para ler de forma proficiente, a criança tem que ser capaz de guardar/arquivar não só os sons de cada letra, mas também o som correspondente a um conjunto de letras que surge recorrentemente junto – “Um leitor proficiente tem um vasto dicionário interno de palavras guardadas” (p. 117);
- falta de fluência e, logo, de rapidez, na leitura;
- ausência de compreensão do que está a ler, que é o marco da passagem da aprendizagem auditiva para a aprendizagem através da leitura, sendo que “um vocabulário vasto é um elemento-chave para a compreensão da leitura” (p. 119).

De uma forma geral, podemos afirmar que uma das principais pistas para identificar, embora que tardiamente, marcas de dislexia é o facto de o indivíduo mostrar indícios de que não está a prestar atenção à palavra em si, estando sim a memorizar pistas visuais que lhe estejam associadas, dependendo delas para memorizar e, posteriormente, reconhecer a palavra em questão. Acontece que o que não falta nas diversas línguas são palavras com o mesmo étimo, que pertencem à mesma família ou palavras parónimas, homónimas, homófonas ou homógrafas, cuja escrita e sonoridade se assemelham, mas que são, efetivamente, diferentes. No caso dos disléxicos, devido a estas semelhanças e a este mecanismo de defesa de memorização visual da palavra, são comuns leituras de palavras completamente diferentes das que são apresentadas nos textos. Muitas vezes, é apenas quando os alunos denotam dificuldades de compreensão textual, decorrentes do mecanismo de substituição referido, que se avança para um estudo do caso e se verifica a presença de dislexia.

Leyva *et al.* (2014) defendem que “ (...) la dislexia y la disgrafia constituyen trastornos del lenguaje escrito que generan una de las primeras causas del fracaso escolar⁴” (p.1).

Neste sentido, ao verificarmos que as crianças, numa fase avançada de aprendizagem da leitura e da escrita, cometem erros que indiciam falta de consciência da relação entre letras e sons, é certo que são sérias candidatas a terminar a sua escolaridade como leitoras deficitárias, uma vez que, de acordo com Shaywitz (2003), não estão a exercitar os seus “músculos fonológicos” da leitura. A mesma autora alerta para que os seus pais estejam atentos e se preocupem, caso os seus filhos ajam desta forma pois a transição para um nível de leitura proficiente requer que a criança concentre a sua atenção nas características internas da palavra, nas letras específicas que a compõem e nos sons que a representam. Em contrapartida, as crianças cujos erros de leitura refletem a tentativa de fazerem corresponder letras a sons (por exemplo, “bico” em vez de “beco”) têm tendência para ser boas leitoras no final do ano letivo, não constituindo motivo de preocupação para os seus progenitores.

Por tudo isto, só ao exercitar a fonologia das letras, a criança consegue chegar à fluência da leitura. Simultaneamente, só a fluência da leitura permite que a criança ou adolescente passe ao estágio em que aprendizagem passa a ser mais através da leitura do que através do que ouve. Um estudante universitário encontra-se, por norma, no auge desse mesmo estágio de aprendizagem. Quando tal não acontece, mais uma vez, verificamos tratar-se de um indiciador tardio de dislexia. Shaywitz (2003) compara estes indivíduos a alguém que encontra uma pessoa na rua que não conhece bem: pode continuar a olhar para ela até surgirem alguns indícios de reconhecimento. No entanto, se conhece bem alguém, um olhar rápido é suficiente. O mesmo acontece com os disléxicos: como não conhecem bem as palavras, melhor dizendo, como têm grave dificuldade em associar as letras aos respetivos sons, demoram muito mais tempo do que os não disléxicos a encontrar sinais de reconhecimento das palavras. Ora, se isto, eventualmente, pode passar despercebido numa criança em fase de iniciação à leitura e à escrita, dificilmente poderá passar em branco numa criança mais velha, num jovem ou num adulto, de quem seria de esperar uma leitura fluente e uma compreensão/produção escrita proficientes.

⁴ “(...) a dislexia e a disgrafia constituem transtornos da linguagem escritos que originam uma das principais causas do fracasso escolar”.

A lentidão na leitura é outro dos indícios que podem revelar-se tardiamente no despiste da dislexia: ao contrário da população em geral, que, à medida que aprende a ler, começa a construir o seu arquivo pessoal de letras e palavras novas, no indivíduo disléxico tal não acontece porque apenas é capaz de associar algumas letras de uma palavra aos respetivos sons. Shaywitz (2003) afirma mesmo que “em geral, por comparação com leitores sem qualquer défice, os leitores disléxicos necessitam de encontrar uma palavra muito mais vezes e ao longo de um período de tempo muito mais longo, antes de as representações armazenadas se tornarem claras e fiéis à palavra escrita” (p. 126). Por este motivo, é tão importante para os disléxicos a contextualização da palavra, para que a sua leitura e compreensão sejam corretas. Além disso, é por esta razão que um aluno disléxico denota maior velocidade e mais correta leitura de palavras contextualizadas do que numa lista de palavras descontextualizada. Isto acontece porque, na verdade, muitas das palavras lidas por disléxicos não chegam a ser totalmente descodificadas: estes recorrem ao seu armazém pessoal de vocabulário e adivinham-nas. Quanto mais rico for o seu maior depósito vocabular, nomeadamente por um contacto precoce e constante com a leitura, maiores as probabilidades de disfarçar o défice fonológico. O que poderia ser uma enorme vantagem torna-se inconveniente quando isto leva a que pais e educadores apenas se apercebam tardiamente destas dificuldades.

A substituição de palavras é outra forma de identificar, embora que tardiamente, sinais de dislexia: quantas vezes os pais de crianças disléxicas, apesar de as ouvirem a ler em voz alta, não se apercebem que estas estão a substituir umas palavras pelas outras? Isto acontece porque, não raras vezes, as trocas fazem sentido. Um ritmo de leitura lento e hesitante, pautado por pausas antes de determinadas palavras será outro indício importante desta problemática. Os erros ortográficos e a caligrafia deficitária (não esqueçamos que leitura e escrita estão intimamente correlacionadas) poderão ser outro indicador de que, de acordo com Shaywitz (2003), as crianças manifestam dificuldades nestes domínios.

Outros sinais de alerta, ainda que tardios e geralmente identificados em alunos do terceiro ciclo, são os erros ao nível da construção frásica, as dificuldades de memorização, sobretudo de conteúdos que impliquem um vocabulário menos usual, a falta de concentração e as dificuldades com as noções de tempo e de espaço.

Mangas e Sánchez (2010) salientam que, já num nível universitário, surgem dificuldades nas disciplinas mais teóricas ou com mais implicações de escrita. Assim, a dificuldade em ler, interpretar ou escrever, é uma ocorrência comum nos estudantes disléxicos, tendo sido também referidos problemas relativos à memorização ou à escassez de vocabulário e ao fraco controlo do tempo para a realização das tarefas. Estes transtornos são, ainda, agravados pela incompreensão, desinteresse ou até humilhação de alguns professores que manifestam fracos conhecimentos sobre a dislexia, criticando ou até fazendo troça de certas inaptidões dos estudantes com esta dificuldade, contrariando a atitude que, segundo Hennigh (2008), um professor deve adotar a postura diferente – a de um professor facilitador e orientador que propicie estratégias estimulantes e incentivadoras de práticas diferenciadas. Quanto ao diagnóstico de dislexia em alunos do ensino superior, verifica-se que este processo se foi arrastando durante anos, nalguns casos com uma série de estudos inconclusivos da parte dos professores, tendo sido estes que assinalaram os estudantes e que os encaminharam para um profissional especializado (terapeuta da fala ou psicólogo), que apenas elaborou um relatório com a descrição das observações e dos resultados obtidos nas aferições efetuadas que, na maior parte dos casos, não foi tido em conta nos anos subsequentes à sua elaboração.

Neste sentido, Shaywitz (2003) alerta para o facto de “num leitor disléxico, este sistema [de reconhecimento de vocábulos] est[ar] afetado e isso imped[ir] a leitura automática. Em vez disso, estes sujeitos estão dependentes de vias de leitura secundárias (...)” (p. 174). Isto tem implicações significativas na forma como a leitura é realizada. Por um lado, conseguem ler um elevado número de palavras, ainda que de forma lenta. Por outro lado, para não dependerem da via de leitura baseada no som, os indivíduos disléxicos dependem de aptidões cognitivas de índole superior, que lhe permitem identificar o significado da palavra desconhecida a partir do respetivo contexto. Segundo a mesma autora, (op. cit.) “esta é a razão pela qual o leitor disléxico inteligente tem tão melhores resultados ao ler palavras em contexto, por comparação com a leitura de palavras isoladas ou inseridas em contextos pouco relevantes” (p. 174). Também é este o motivo que leva a que muitos adultos disléxicos cheguem à vida universitária sem serem diagnosticados. Na verdade, tendo perseverança e tempo, são capazes de compreender materiais ao nível universitário. Quer-se com isto dizer que, por serem tão inteligentes, o diagnóstico de dislexia vai sendo adiado ao longo da sua escolaridade. São crianças e jovens com estas características que escapam ao crivo da dislexia até à

idade adulta. Aliás, a autora alerta que “jovens homens e mulheres disléxicos podem apresentar o que parece ser um conjunto de manifestações contraditórias: honras e insucessos, elogios e avisos, um percentil 99 em algumas áreas e um percentil 9 noutras, pensadores brilhantes e leitura desesperadamente lenta – todas reunidas numa mesma pessoa” (op. cit., p. 180). Estas oscilações entre o sucesso e o fracasso são indicadores de que poderemos estar presentes perante um diagnóstico de dislexia.

Assim, cabe-nos chamar a atenção para o facto de que, para além de todas as repercussões ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita já referidas, identificar tardiamente a dislexia deixa a sua marca em jovens ou adultos pois, por falta de atuação atempada, estes têm de dedicar todos os seus esforços e capacidade de manutenção da atenção/concentração a descodificarem palavras em vez de se dedicarem à compreensão. Queremos com isto dizer que a sua leitura, em vez de compreensiva, tornar-se-á mecanizada.

Também quanto aos indicadores tardios, mais concretamente a partir do segundo ano de escolaridade, Teles (2004) sintetiza os sinais de alerta referidos por Shaywitz (2003), acrescentado, ainda, outros, fruto da sua experiência. No quadro que se segue, veremos os indicadores mais comuns de que poderá existir um problema ao nível da leitura e da escrita.

Quadro 3. Sinais de alerta precoces de dislexia

Problemas de leitura
<ul style="list-style-type: none"> - Progresso muito lento na aquisição da leitura e ortografia. - Dificuldade, necessitando de recorrer à soletração, quando tem que ler palavras desconhecidas, irregulares e com fonemas e sílabas semelhantes. - Insucesso na leitura de palavras multissilábicas. Quando está quase a concluir a leitura da palavra, omite fonemas e sílabas ficando um “buraco” no meio da palavra: biblioteca /bioteca... - Substituição de palavras de pronúncia difícil por outras com o mesmo significado: carro/automóvel... - Tendência para adivinhar as palavras, apoiando-se no desenho e no contexto, em vez de as descodificar. - Melhor capacidade para ler palavras em contexto do que para ler palavras isoladas. - Dificuldade em ler pequenas palavras funcionais como “aí, ia, ao, ou, em, de...”. - Dificuldades na leitura e interpretação de problemas matemáticos. - Desagrado e tensão durante a leitura oral, leitura sincopada, trabalhosa e sem fluência. - Dificuldade em terminar os testes no tempo previsto. - Erros ortográficos frequentes nas palavras com correspondências grafo-fonémicas irregulares. - Caligrafia imperfeita. - Os trabalhos de casa parecem não ter fim, ou com os pais recrutados como leitores. - Falta de prazer na leitura, evitando ler livros ou sequer pequenas frases. - A correção leitora melhora com o tempo, mantém a falta de fluência e a leitura trabalhosa. - Baixa autoestima, com sofrimento, que nem sempre é evidente para aos outros.
Problemas de linguagem
<ul style="list-style-type: none"> - Discurso pouco fluente com pausas, hesitações, um’s... - Pronúncia incorreta de palavras longas, não familiares e complexas. - Uso de palavras imprecisas em substituição do nome exato: a coisa, aquilo, aquela cena...

- Dificuldade em encontrar a palavra exata, humildade / humanidade...
- Dificuldade em recordar informações verbais, problemas de memória a curto termo: datas, nomes, números de telefone, sequências temporais, algoritmos da multiplicação...
- Dificuldades de discriminação e segmentação silábica e fonêmica.
- Omissão, adição e substituição de fonemas e sílabas.
- Alterações na sequência fonêmica e silábica.
- Necessidade de tempo extra, dificuldade em dar respostas orais rápidas.

Evidência de áreas fortes nos processos cognitivos superiores

- Boa capacidade de raciocínio lógico, conceptualização, abstração e imaginação.
- Maior facilidade de aprendizagem dos conteúdos compreendidos de que memorizados sem integração numa estrutura lógica.
- Melhor compreensão do vocabulário apresentado oralmente, do que do vocabulário escrito.
- Boa compreensão dos conteúdos quando lidos.
- Capacidade para ler e compreender melhor as palavras das suas áreas de interesse, que já leu, praticou, muitas vezes.
- Melhores resultados nas áreas que têm menor dependência da leitura: matemática, informática, artes visuais...

Fonte: Teles (2004)

Teles (2004), refere, ainda, sinais de alerta tardios em jovens e adultos, como poderemos observar no quadro que, seguidamente, se apresenta. Efetivamente, ao contrário do que poderemos pensar, muitos são os jovens e adultos que passam a primeira infância sem um diagnóstico concreto que permita uma intervenção adequada no domínio da dislexia.

Quadro 4. Sinais de alerta tardios de dislexia

Problemas na leitura
<ul style="list-style-type: none"> - História pessoal de dificuldades na leitura e escrita. - Dificuldades de leitura persistentes. A correção leitora melhora ao longo dos anos, mas a leitura continua a ser lenta, esforçada e cansativa. - Dificuldades em ler e pronunciar palavras pouco comuns, estranhas, ou únicas como nomes de pessoas, de ruas, de lugares, dos pratos, na lista do restaurante... - Não reconhecer palavras que leu ou ouviu quando as lê ou ouve no dia seguinte. - Preferência por livros com poucas palavras por página e com muitos espaços em branco. - Longas horas na realização dos trabalhos escolares. - Penalização nos testes de escolha múltipla. - A ortografia mantém-se desastrosa preferindo utilizar palavras menos complexas, mais fáceis de escrever. - Falta de apetência para a leitura recreativa. - Sacrifício frequente da vida social para estudar as matérias curriculares. - Sentimento de embaraço e desconforto quando tem que ler algo oralmente com tendência a evitar essas situações.
Problemas de linguagem
<ul style="list-style-type: none"> - Persistência das dificuldades na linguagem oral. - Pronúncia incorreta de nomes de pessoas e lugares, saltar por cima de partes de palavras. - Dificuldade em recordar datas, números de telefone, nomes de pessoas, de lugares... - Confusão de palavras com pronúncias semelhantes. - Dificuldade em recordar as palavras, “está mesmo na ponta da língua”. - Vocabulário expressivo inferior ao vocabulário compreensivo. - Evita utilizar palavras que teme pronunciar mal.
Evidência de áreas fortes nos processos cognitivos superiores
<ul style="list-style-type: none"> - A manutenção das áreas fortes evidenciadas durante a escolaridade.

- Melhoria muito significativa quando lhe é facultado tempo suplementar nos exames.
- Boa capacidade de aprendizagem, talento especial para níveis elevados de conceptualização.
- Ideias criativas com muita originalidade.
- Sucesso profissional em áreas altamente especializadas como a medicina, direito, ciências políticas, finanças, arquitetura...
- Boas capacidades de empatia, resiliência e de adaptação.

Fonte: Teles (2004)

Raschle, Zuca e Gaab (2012) dão-nos conta de investigações que revelam que as diferenças na atividade cerebral podem ser identificadas até mesmo antes de as crianças começarem a ler através da observação por meio de imagens de ressonância magnética, que apresentam diferenças na atividade cerebral dos indivíduos disléxicos, quando estes se encontram a realizar tarefas que impliquem palavras e os seus sons. Como a dislexia desenvolvimental (de origem genética) responde à intervenção precoce, diagnosticar indivíduos com risco de desenvolver a doença antes ou, até, durante o período pré-escolar pode ajudar a diminuir futuras dificuldades e frustrações com a aprendizagem.~

3.2. Diagnóstico pedagógico da dislexia

De acordo com os teóricos estudados, entre eles Cafalange (2004) e Martins (2003) o termo dislexia é aplicável a uma situação na qual a criança é incapaz de ler com a mesma facilidade com a qual leem os seus colegas, ou seja, seus iguais, apesar de possuir uma inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais intactos, liberdade emocional, motivação e incentivos normais, bem como instrução adequada

Deuschle e Cechella (2009) referem que os pesquisadores que se propõem estudar a dislexia e suas formas de intervir nas dificuldades que ela acarreta na vida dos aprendizes não são unânimes quanto ao método mais eficiente de avaliar e intervir, porém a maioria apresenta alguns pontos em comum. Por sua vez, Massi (2011) alerta para o facto de o diagnóstico de dislexia, geralmente dado para crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, sem estabelecer uma relação com suas condições de literacia da sua família torna-se uma utopia. Neste mesmo sentido vai a opinião de Cruz (2011), que salienta a ideia de que, independentemente do modelo utilizado, a identificação e o diagnóstico das DAE só tem sentido se servirem de ponto de partida para a planificação de uma intervenção ajustada às necessidades da criança. Como tal, o melhor e mais efetivo diagnóstico e a

melhor e mais efetiva intervenção é aquela que tem por trás uma abordagem transdisciplinar, pois nesse caso a pessoa é perspectivada nas suas múltiplas dimensões e personalidade própria.

Então, podemos corroborar a ideia de Deuschle e Cechella (2009), quando afirmam que, na realização do diagnóstico, devem utilizar-se procedimentos que possibilitem determinar o nível funcional da leitura, o seu potencial e capacidade, a extensão da deficiência, bem como as deficiências específicas. Neste sentido, Shaywitz (2003) chama a atenção para o facto de, depois de uma criança ser avaliada, sabemos exatamente qual o padrão a procurar nos resultados dos testes que diagnosticam a dislexia:

- dificuldade em ler palavras isoladas;
- particular dificuldade em descodificar pseudopalavras ou palavras desconhecidas;
- compreensão da leitura frequentemente superior à descodificação de palavras individuais;
- leitura de excertos em voz alta pouco precisa e laboriosa;
- dificuldade em ler palavras curtas e “funcionais” – *isso, um, para*;
- leitura lenta;
- ortografia pobre.

Também Pinto (1986) refere que “não existe uma definição precisa e explícita de dislexia de desenvolvimento, mas (...) poderá admitir-se que o diagnóstico principal (...) deverá assentar na discrepância existente entre a capacidade de leitura prevista com base no nível intelectual e o nível de leitura observado em testes formais.” (p. 71), alertando para “o facto de os professores conhecerem casos de crianças com «problemas» de leitura e até de escrita não significa que estejam na presença de crianças disléxicas” (op. cit., p. 79). Daí a importância do diagnóstico pedagógico, realizado por profissionais da área da educação, na dislexia.

Em suma, como defende Teles (2004), é possível identificar a dislexia em crianças antes de iniciarem a aprendizagem da leitura, se estes sinais forem observados atentamente, bem como em jovens e adultos que atingiram um determinado nível de eficiência, mas que continuam a ler lentamente, com esforço e com persistentes dificuldades ortográficas. Se apenas alguns dos sinais de alerta forem identificados, não

é motivo para alarme, há sim que estar atento à existência de um padrão persistente ao longo de um longo período. Se existe suspeita da existência de défices fonológicos e ou de dificuldades de leitura e escrita deve ser realizada uma avaliação. É importante avaliar para diagnosticar, para delinear as dificuldades específicas, as áreas fortes e para intervir.

3.3. Métodos e instrumentos de avaliação

Teles (2004) alerta que a avaliação pode ser feita em qualquer idade, sendo os testes seleccionados de acordo com a faixa etária dos indivíduos. Acrescenta que não existe um teste único que possa ser usado para avaliar a dislexia, devem ser realizados testes que avaliem as competências fonológicas, a linguagem compreensiva e expressiva (a nível oral e escrito), o funcionamento intelectual, o processamento cognitivo e as aquisições escolares.

Na mesma linha de pensamento, Deuschle e Cechella (2009) defendem que, ao deparar-se com os indicadores (precoces ou tardios) referidos, o profissional habilitado deve empregar uma bateria de testes com fins diagnósticos que abordem aspetos como fonologia (consciência, memória e acesso), letras (nomes e sons), vocabulário (recetivo e expressivo), convenções da palavra impressa, compreensão auditiva e leitura (palavras reais, pseudopalavras e compreensão).

Já Shaywitz (2003) indica três passos pelos quais deverá passar o processo de avaliação, a saber:

1. estabelecer qual o problema de leitura, de acordo com a idade e educação do indivíduo.

A autora chama a atenção para o facto de o sinal mais consistente e o melhor indicador para um diagnóstico de disléxica é a leitura e a escrita lentas e laboriosas. Alerta, igualmente, para a questão de que não reconhecer ou não avaliar a falta de fluência da leitura é um dos erros mais comuns no diagnóstico desta perturbação da leitura e da escrita em jovens adultos inteligentes.

2. recolher provas que apoiem o caráter “inesperado”; a capacidade de aprendizagem superior pode ser determinada unicamente com base num nível de realização educacional ou profissional.

A título exemplificativo, podemos considerar um problema de “caráter inesperado” a falta de fluência leitora num adulto bem sucedido do ponto de vista académico, profissional, entre outros. Esse é um forte indicador tardio de dislexia.

3. demonstrar a existência de uma fragilidade fonológica isolada, mantendo-se outras funções da linguagem de nível superior relativamente ilesas.

A mesma autora chama a atenção para o facto de que “a leitura lenta, mesmo quando as realizações académicas ou profissionais são de ordem superior, é prova de uma fragilidade fonológica encapsulada” (p. 182). Assim, como instrumentos de avaliação da dislexia, não poderão ser descurados:

- os testes de análise da leitura, no sentido de verificar a capacidade de descodificação (identificação de palavras) e de compreensão (entender o que é lido);
- exercícios de leitura de pseudopalavras, cuja capacidade é a melhor medida para avaliar as competências de descodificação fonológica nas crianças;
- testes de análise da leitura em voz alta;
- testes de ortografia.

Um dos erros mais comuns verificados em alguns estabelecimentos de ensino é uma regular reavaliação dos alunos disléxicos, no sentido de verificar se estes mantêm as mesmas características que levaram à sua inserção no decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro. Esta prática não faz sentido porque “quando se é disléxico, ir-se-á sê-lo durante toda a vida, não havendo, então, razão para os alunos universitários serem testados de novo, uma vez diagnosticados como disléxicos na infância. Acrescentamos que esta reavaliação não faz sentido em nenhuma faixa etária, apenas constituindo um esforço suplementar para o aluno e um desperdício de tempo e recursos humanos, tão escassos hoje em dia.

Resumindo, “os modelos de avaliação que se revelam mais eficientes são os que conduzem diretamente à implementação de estratégias de intervenção que tenham em conta os dados obtidos na avaliação” (Teles, 2004, p. 18).

3.4. Dificuldades apresentadas na leitura e na escrita

As crianças não nascem com dificuldades escolares, mas elas aparecem ao longo do processo de aprendizagem, e a dificuldade na leitura e na escrita tem sido reconhecida como um dos fatores que interferem no aprendizado e na autoestima do aluno (Petronilo, 2007).

No campo da leitura, o disléxico apresenta um processo de aprendizagem muito lento e, mesmo quando aprende a ler, tem dificuldades, em algumas palavras, de relacionar as mesmas como os respectivos sons, bem como de reconhecê-las na sua forma escrita. Da mesma forma, a leitura revela-se sempre mais lenta, o que se relaciona com uma certa fragilidade fonológica. É o contexto que indica, muitas vezes, ao disléxico o significado de determinada palavra. Isto acontece porque, segundo Shaywitz (2003), “o leitor disléxico frequentemente chega ao significado sem primeiro ter decodificado totalmente a palavra, não há qualquer verdadeira representação armazenada a ser adicionada ao seu banco de memória” (p. 126).

A lentidão e a falta de fluência na leitura causam tantos mais problemas quanto o material escrito com o qual o disléxico tem que lidar. Ou seja, a adolescência e o princípio da idade adulta são fases difíceis. A falta de significado das palavras faz com que se percam na leitura e daí à dispersão é um pequeno passo.

Por ser um processo tão complexo, o indivíduo disléxico pode ser facilmente perturbado na sua tarefa de ler, sendo mais facilmente distraído do que uma criança ou adolescente sem qualquer problemas de dislexia.

3.5. Outras características a serem observadas

Para além dos indicadores precoces e tardios de que sobressaem as dificuldades de leitura e escrita, existem outras características que devem ser observadas.

De facto, já na adolescência, o indivíduo disléxico inteligente pensa e cria grandes teorias, mas sente-se frustrado ao não conseguir verbalizar o seu pensamento. A descodificação de palavras absorve-lhes, assim, muita energia, sobrando pouca para a compreensão do que pensam, leem, veem ou ouvem.

Além disso, aprender línguas estrangeiras manifesta-se uma tarefa árdua para um disléxico – “As persistentes dificuldades em aprender línguas estrangeiras constituem

um importante indicador de que um aluno pode ser disléxico” (Shaywitz, 2003, p. 131). Neste sentido, a aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo as menos transparentes (por exemplo, o inglês) transforma-se num suplício. Isto, para além de provocar uma diminuição da autoestima, causa uma dor e tristeza profundas.

“O ambiente de aula sem os apoios necessários baixa o rendimento escolar e aumenta a aversão à escola” (Matos, 2006). Efetivamente, na maioria dos casos, as alterações emocionais da criança com dislexia vêm na sequência das dificuldades escolares. Sabe-se, também, que a baixa autoestima é uma consequência da dislexia, e pode ser expressa e relutância em ir à escola, má disposição ou verbalização de expressões de aversão ao ambiente escolar. Os adolescentes sentem o mesmo, mas não verbalizam e tentam esconder as suas dificuldades. Já o adulto sente tristeza e mesmo dor por se sentirem menos válidos do que os seus pares.

Por norma, os disléxicos tendem a focar-se numa área de estudo restrita, na qual acabam por se tornar especialistas. Um interesse na infância que os leva à leitura torna-se, mais tarde, numa carreira ou num passatempo para a vida. A leitura torna-se mais fácil devido ao universo restrito de palavras com que trabalham.

Pelo que tem sido evidenciado, cai-se, muitas vezes, em erros de diagnóstico. É comum, por exemplo, dizer-se que um disléxico transpõe letras e faz inversões, o que, de facto, nem sempre acontece – pode ou não existir este sintoma (op. cit.) e até pode ser um sinal de aprendizagem normal para um aluno do primeiro ano do primeiro ciclo. É o que acontece na figura seguinte, na qual vemos as tentativas de redação do primeiro nome de uma aluna do pré-escolar. Verifica-se que a mesma, em situações distintas, ora copia de um cartão o seu nome corretamente, ora o faz em espelho. Ainda assim, a aluna não apresenta diagnóstico de dislexia.

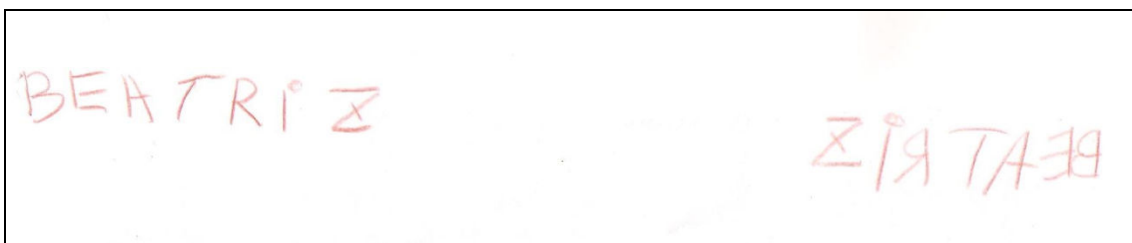


Figura 3. Escrita em espelho

De igual forma, acredita-se que o uso da mão esquerda, dificuldades na orientação espacial ou dificuldade em atar os atacadores podem ser indícios de dislexia quando, na verdade, não passam de mitos e erros. Cabe a professores e técnicos ajudar a

desmistificar estas ideias, prejudiciais para um atempado e correto diagnóstico da dislexia.

CAPITULO IV - REEDUCAÇÃO DA DISLEXIA

Para reeducar a criança com dislexia, é essencial, em primeiro lugar, ajudá-la a perceber quais são os seus pontos fortes ao nível do pensamento e raciocínio e, depois dessa identificação, encaminhá-la para aceder aos mesmos de forma a combater o que, não raras vezes, leva a dificuldades de aprendizagem (Shaywitz, 2003).

Certo é que existem várias abordagens e vários pontos de vista, que, no entanto, parecem ganhar mais força se forem combinados e aproveitados no seu melhor. Quer-se com isto dizer que a metodologia de intervenção por excelência das DAE é aquela que, de um modo mais amplo, é designada por reeducação ou reabilitação, na qual a criança com DAE é apoiada por um professor ou especialista, com o qual realiza determinadas tarefas com o objetivo de superar os problemas que dificultam a sua aprendizagem escolar (Lerner; Kline, 2005; Monedero, 1989; Pérez, 1989, cit. por Cruz, 2011). A par dos profissionais das mais diversas áreas, temos a família, um pilar essencial na reeducação da problemática.

É esta a temática sobre a qual nos iremos debruçar.

4.1. O papel da família

São os pais que, em primeira instância, devem avaliar o progresso dos seus filhos, nomeadamente verificando se estes atingem ou não os marcos de desenvolvimento que devem ser esperados em cada idade/fase de desenvolvimento. São eles quem deve fazer um esforço de promoção do gosto pela leitura junto da criança, através, por exemplo, da leitura diária conjunta, incentivando a momentos em que a criança deve ler sozinha para o pai/mãe. Isto vai ajudar na identificação de eventuais problemas e/ou atrasos na leitura.

Para além de atenção à leitura, a partir de determinado momento, deve passar a prestar-se igual atenção à ortografia pois “ortografia e leitura estão intimamente ligadas” (Shaywitz, 2003, p. 129). Quando acontecem muitos erros de ortografia, isto pode significar que a criança, por não ter armazenado corretamente a palavra, não consegue reproduzir todas as suas letras.

Outro sinal a que os pais devem estar atentos é à caligrafia. Segundo a mesma autora (2003), as crianças disléxicas têm, com frequência, caligrafias feias e pouco

perceptíveis, o que dificilmente se ultrapassa na idade adulta. Por norma, os disléxicos escrevem sem erros ortográficos e com rapidez num teclado, porque, de facto, memorizam as palavras e não as suas partes. Para eles, ao passo que um teste escrito pode ser um tormento, escrever um texto a computador é uma tarefa simples.

Quando a criança ou adolescente demora muito tempo a fazer os trabalhos de casa, este pode ser mais um sinal de dislexia. Quando o indivíduo se depara com uma série de palavras sem significado para si, então, a lentidão na execução dos trabalhos, a dispersão e a distração são problemas comuns. Não há interesse em continuar uma leitura que não se percebe, à qual não se consegue atribuir um significado.

Hartwig (1984) refere que os pais de uma criança com dislexia podem atravessar cinco estádios, após ter conhecimento desta dificuldade:

1. Negação;
2. Raiva;
3. Depressão;
4. Aceitação;
5. Esperança.

É este quinto estádio que nos interessa desenvolver pois, a partir do momento em que os pais se capacitam que, apesar de ser um processo moroso e nem sempre fácil, o seu filho pode e vai aprender, irão procurar as mais diversas alternativas e estratégias de reeducação da leitura e da escrita. Será importante que não caiam na tendência de superproteção, transmitindo a informação ao invés de colocarem questões, dado que este tipo de atitude, em vez de ajudar, dará continuidade a uma fraca motivação e reduzidas expectativas da criança em relação a si própria. A criança deverá ser incentivada a ser autónoma e ter espírito de iniciativa, tornando-se uma orientadora dos seus pais no processo de reeducação da dislexia.

São os pais, mais do que os professores, que podem “ter um papel ativo na identificação precoce de dificuldades de leitura” (Shaywitz, 2003, p. 136). “Muitas vezes, os pais têm a percepção de que a criança tem dificuldades antes de estas serem perceptíveis para os outros” (Hennigh, 1995, p. 21). Podendo não estar mais tempo com as crianças do que os professores, o tempo que passam juntos pressupõe-se ser de “maior qualidade”, pois temos dois adultos cujo centro dos seus mundos será uma criança. Nesta interação será mais fácil perceber precocemente determinadas dificuldades da criança. A título exemplificativo, ao cantar uma música na escola, a

criança pode fingir apenas que o faz ou não ser perceptível que não está a dizer a estrofes corretamente. Com os pais será mais fácil detetar esses erros. Simultaneamente, será crucial que estes proporcionem uma atmosfera positiva, marcada por elogios e incentivos, que serão grandes facilitadores dos progressos da criança.

Vejamos algumas estratégias sugeridas por Hennigh (1995) que os pais poderão trabalhar com os seus filhos disléxicos:

1. Atividades de leitura expressiva e compreensiva e de desenvolvimento do vocabulário

Podendo ocupar quinze a trinta minutos por dia (o importante é o estabelecimento de uma rotina), produzirão, certamente, grande diferença na vida de um disléxico.

Estas poderão passar pela leitura de histórias em voz alta, por exemplo antes de adormecer, não esquecendo que deverão ser sobre temas do interesse da criança. Decorrentes da leitura, deverão surgir questões do domínio da compreensão do texto lido. Ao longo da atividade, deverão ser colocadas questões à criança. Aliás, mesmo antes, através da análise da capa, deverá ser-lhe pedido que antecipe o assunto da história. Já no final, poderá ser convidada a dar a sua opinião pessoal sobre o texto lido.

Também será pertinente a manutenção de uma caixa de vocabulário, com palavras desconhecidas e respetivas definições. Qualquer momento do dia a dia, desde uma simples viagem de automóvel até à hora da refeição, poderá constituir um excelente pretexto para explorar o significado de novas palavras. Isto despertará a curiosidade da criança que, rapidamente, será ela a perguntar o sentido de vocábulos desconhecidos. Isto manter-se-á para toda a vida. Regularmente, estas palavras devem ser revistas, não só quanto ao significado, mas também no que concerne a soletração. “A repetição de palavras ajudará a criança a aprendê-las mais rapidamente” (Hennigh, 1995, p. 28).

2. Atividades de escrita

Escrever um diário, registar os seus pensamentos em papel, seja por escrito ou em imagens, poderá constituir um ótimo desbloqueador do domínio da escrita. É, contudo, importante, que a criança não veja esta atividade como uma obrigação, mas

sim como um prazer. Se os pais fizerem os seus próprios registos e partilharem com os filhos o tempo que lhes é dedicado, estarão a dar um excelente exemplo.

Cada criança deve possuir um conjunto de letras do alfabeto que a pode ajudar a soletrar, a escrever, a desenvolver a consciência da palavra impressa e a reconhecer as letras. (...) Os pais podem soletrar palavras e depois pedir à criança que retire as letras do respetivo conjunto. A criança deve ter um momento em que possa brincar livremente e explorar as possibilidades das letras. Os pais devem incentivar a criança a soletrar o seu nome ou o dos alimentos favoritos. Se a criança cometer um erro na formação das palavras, a respetiva correção deve ser feita gentilmente (Hennigh, 1995, p. 30).

Hennigh (1995) chama, também, a atenção para os trabalhos de casa, que devem ser realizados sem perturbações exteriores e fracionados, dado que a criança com dislexia sente dificuldade em seguir passos longos e complicados. É também importante que estes façam parte da rotina da criança, tanto quanto à regularidade, como à hora e local de execução. Nunca se deve usar o trabalho de casa como castigo.

Por seu lado, Shaywitz (2003) dá uma série de conselhos aos pais, no sentido de ajudarem os seus filhos a tornarem-se leitores proficientes. Salienta que transformar um filho disléxico em leitor requer dois ingredientes essenciais: um diagnóstico precoce que permita determinar em que ponto do *continuum* desenvolvimental se encontra a criança e um tratamento eficaz, baseado na remediação da fragilidade fonológica e no acesso aos pontos fortes, nomeadamente capacidade de raciocínio, análise, concetualização, criatividade, empatia, visualização, imaginação ou de pensamento diferente e inovador. Acrescenta que, num surpreendente número de casos, a única forma de as coisas melhorarem é se um adulto preocupado e com conhecimentos assumir o comando e, de forma ativa, produzir mudanças. A maior parte do tempo, esse adulto é um pai ou uma mãe paciente, perseverante e um “ativista” positivo.

Assim sendo, a autora organiza um plano, no sentido de os pais ajudarem os seus filhos a decifrarem o código da escrita. Assim:

3. Ajudar no direcionamento da atenção para o som

Os pais devem apoiar a criança no desenvolvimento da consciência fonémica, a tarefa mais importante e, por vezes, mais difícil ao aprender a ler. É, também, a base da leitura e da ortografia. Para tal, poderão realizar atividades, tais como:

- Desenvolvimento da consciência de existência de rima

Isto pode ser feito através de, por exemplo, da leitura de histórias, poemas e lengalengas em voz alta, chamando a atenção para rimas e aliterações. Enquanto a criança ouve os progenitores a ler ou mesmo quando cantam em conjunto pequenas e simples canções infantis, está a caminhar para se tornar leitora. É importante que os pais não sejam meros leitores e que envolvam a criança, nomeadamente chamando-a à atenção para os sons, sejam os que rimam, sejam os que se repetem intencionalmente. Podem estabelecer analogias e pedir aos seus pequenos ajudantes de leitura que inventem novas rimas ou refiram outras palavras iniciadas por determinado som. Também será interessante que os pais inventem rimas, canções ou histórias que, embora aparentemente disparatadas, poderão atrair a criança para a estrutura de determinado som.

- Trabalhar as palavras

Em casa, é possível que os pais façam este trabalho, nomeadamente decompondo (segmentação) e voltando a compor (associação) palavras. Isto só é possível quando a criança começa a soletrar e a ler.

A este propósito, como já foi abordado em capítulos anteriores, a decomposição das palavras deve começar pelas sílabas e, só posteriormente, em fonemas, algo particularmente difícil para as crianças disléxicas. A título exemplificativo, a criança pode começar por decompor o seu nome, objetos do seu dia a dia, entre outros.

Paralelamente, as crianças podem, também, trabalhar a comparação e/ou correspondência de sons em diferentes palavras. Shaywitz (2003) destaca que “os jogos de correspondência de sons são relativamente fáceis porque não exigem que a criança manipule fonemas e são ideais para a criança que, no ensino pré-escolar, está a dar primeiros passos no caminho da leitura” (p. 202). Deve começar-se com as palavras faladas e, posteriormente, passar para jogos que envolvem as letras e os sons que constituem as palavras escritas.

A autora recomenda, ainda, que as atividades sejam breves e atrativas, bem como os pais devem falar lenta e claramente com os educandos, articulando de forma cuidadosa cada som. Essa é a base da aprendizagem e, sobretudo, do domínio da língua materna. Daí que, como foi abordado no primeiro capítulo, durante muitos anos se tenha considerado que a dislexia era uma problemática de origem socioeconómica.

4. Passar à escrita

Shaywitz (2003) refere que “quando uma criança apreendeu a natureza segmental das palavras faladas e se está a familiarizar com os sons individuais, está pronta para as letras” (p. 207). Como ingredientes principais para o “A a Z de ensinar a ler”, indica os seguintes:

- a prática, por ser o caminho que conduz à perfeição e à especialização. “Aprender padrões recorrentes de letra-som, praticá-los em diferentes palavras e na leitura de livros, aprender a formar letras e a soletrar palavras – tudo contribui para forjar e, depois, reforçar as conexões que eventualmente formarão o código neural da palavra em causa” (op. cit., 2003, p. 209);

- reconhecer palavras irregulares à vista: isto permitirá generalizar esse conhecimento e usar esses princípios noutras palavras novas que apresentam o mesmo padrão e se leem da mesma forma. Este processo terá de passar, necessariamente, pela memorização;

- a escrita é, também, fundamental porque “quando a criança consegue escrever letras, não importando quão pobre é o seu traço, pode envolver-se numa variedade de exercícios de escrita que incentivam ainda mais a consciência de que os sons que constituem as palavras e a noção da forma como as letras representam esses sons” (op. cit., 2003, p. 210);

- soletrar ou inventar palavras são, de igual forma, excelentes exercícios. O primeiro porque permite decompor os sons da palavra, passando à descodificação das letras que os representam; o segundo porque permite às crianças, do pré-escolar e do primeiro ano de escolaridade, escreverem uma palavra de acordo com a sonoridade percebida;

- ouvir, brincar e imaginar: “Na escola ou em casa, estar rodeada de livros, ouvir histórias lidas em voz alta, falar acerca das personagens e dos acontecimentos da história e brincar com blocos ou com marionetas são tudo atividades que ajudam a criança a desenvolver o pensamento e a imaginação, desenvolvem o vocabulário e levam-na a tomar consciência do mundo que a rodeia. (...) A leitura desenvolve o vocabulário da criança e o conhecimento do significado das palavras ajuda-a a na

respetiva descodificação e melhora a sua compreensão da leitura” (op. cit., 2003, p. 211);

- ajudar a desenvolver a fluência leitora: “Pode avaliar a fluência do seu filho, ouvindo quão suavemente ele lê, quando os textos se adequam ao seu nível, e quão bem é capaz de ler de forma expressiva. *Ouvir o seu filho a ler em voz alta é, frequentemente, a atividade mais significativa que pode levar a cabo neste processo*” (op. cit., 2003, p. 256). Além disso, desenvolver o prazer pela leitura, através de momentos partilhados, marcará, sem dúvida, as redes cerebrais associadas a esta competência;

- incentivar a criança a desenvolver o seu repertório vocabular e compreender em que patamar esta se encontra é um dos melhores indicadores da compreensão da leitura. “As crianças cujos repertórios são mais vastos tendem a ser leitoras mais fortes” (op. cit., 2003, p. 259). Outras formas de desenvolver a compreensão leitora são atividades de exploração de livros, que passam pela exploração da capa, pelas questões sobre elementos da história e respetivo vocabulário e imagens durante a leitura e no final do livro.

A autora (op. cit.) indica uma lista de sinais de alerta a propósito da compreensão leitora a não descurar. Assim, se a criança...

- Não aparenta assimilar muita informação da sua leitura;
- Demonstra dificuldade em responder à pergunta: “De que tratava o livro?”;
- Não gosta de ler;
- Despende o mesmo tempo em passagens fáceis e em excertos difíceis;
- Não acaba o que começa a ler;
- Não aparenta ser capaz de relacionar o que lê com as coisas que já sabe;
- Tem dificuldade em fazer inferências a partir do que lê. As suas interpretações são sempre muito literais;
- Não consegue indicar bem as ideias principais ou resumir o que leu;
- Não consegue distinguir ideias importantes de outras que, no texto, têm menor relevância;
- Tem dificuldades em fazer previsões;
- Raramente regressa a páginas anteriores para verificar a sua leitura;
- Considera a leitura aborrecida ou cansativa;

- Evita ler;

... deve-se procurar ajuda técnica, consultar profissionais especializados que o encaminharão para um despiste de dislexia.

Shaywitz (2003) aconselha, ainda, os pais a, enquanto leem para os seus filhos, apontarem para cada palavra do livro. Isso permitir-lhes-á ir adquirindo a percepção de que as palavras que demoram mais tempo a ler são as mais longas. Além disso, é de fulcral importância a promoção da autoconfiança na criança, pois será este sentimento que a impedirá de desistir perante as dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

Por fim, será importante que os pais tenham sempre em mente as seguintes questões acerca do estágio de desenvolvimento dos seus educandos:

- Sabe que as palavras faladas são passíveis de serem decompostas e que as letras representam esses sons;

- Nomeia facilmente as letras do alfabeto, tanto as maiúsculas como as minúsculas;

- Escreve as letras do alfabeto;

- Está a começar a aprender a associar letras a sons;

- Está a começar a decodificar palavras simples;

- Está a começar a reconhecer algumas palavras irregulares à vista, as mais frequentes;

- Usa ortografia inventada;

- Conhece as convenções da escrita – ler da esquerda para a direita, do topo da página para o fim;

- Detém um crescente repertório linguístico;

- Tem vontade de ler;

Se a criança evidenciar estas competências no final do pré-escolar/ início do primeiro ano de escolaridade, estará no bom caminho para a leitura.

A partir do segundo ano, espera-se que as crianças sejam fluentes na leitura pois, de acordo com Shaywitz (2003), “a criança *aprende a ler* do 1º ao 3º ano de escolaridade, mas *lê para aprender* (adquirir nova informação) do 4º ao 8º ano” (p. 226).

Hennigh (2008) defende que os pais de uma criança à qual foi identificada dislexia têm de compreender que esse diagnóstico não significa que o seu filho não seja capaz de aprender. Significa, simplesmente, que a criança necessita de encontrar outras estratégias que a ajudem a aprender um pouco mais facilmente. Quanto mais os pais se envolverem na vida da criança, mais fácil se tornará a situação. Além disso, os pais não devem esquecer que as crianças disléxicas podem ser muito inteligentes e ter muitos talentos aos quais deve ser dada oportunidade de se manifestarem. Apesar de poderem existir sentimentos de frustração e de insucesso, a criança e os pais têm de ser persistentes e de continuar a lutar pelo sucesso.

Este autor destaca, ainda, a ideia de que, se pais e professores trabalharem em conjunto num programa consistentemente concebido para ajudar a criança a aprender, o aluno será mais rapidamente bem-sucedido. “A comunicação entre o professor e os pais de um aluno com dislexia é fundamental para o processo de aprendizagem e o sucesso da criança. O aluno, os pais e o professor, em conjunto, devem delinear um programa que estabeleça objetivos razoáveis, formas de atingir esses objetivos e ideias a serem implementadas nesse sentido” (Hennigh, 1995, pp. 30, 31). Para tal, é importante que haja uma comunicação contínua, seja por escrito, telefone ou em reuniões presenciais. Também é de especial relevância que, com regularidade, sejam revistos e, se necessário, reajustados os objetivos delineados para a criança disléxica. Isso pode acontecer porque as estratégias não estão a ser as mais eficazes ou, simplesmente, porque os mesmos já foram alcançados. Shaywitz (2003) reforça esta ideia, afirmando que “os adultos marcantes na vida de uma criança disléxica – tipicamente os seus pais e professores – têm um tremendo papel na determinação dos seus resultados futuros” (p. 190). Contudo, chama a atenção para o facto de o papel dos pais ser, acima de tudo, de reforço do que é trabalhado em sala de aula com os seus filhos. “Ensinar a ler é uma tarefa complexa que deve ser deixada nas mãos de um profissional. (...) A escola é onde se devem fazer *novas* aprendizagens. Em casa é o sítio ideal para a *prática* e o *reforço*” (op. cit., 2003, p. 233).

4.2. O papel do docente de Educação Especial

Cruz (2011) defende que as crianças com DAE necessitam do apoio da Educação Especial, no qual deverá ser fornecida uma intervenção de alta intensidade e

qualidade, pois instruções consistentes e de alta qualidade, e uma intervenção suplementar e de pequeno grupo não são suficientes para dar resposta às necessidades educativas especiais destas crianças.

Também o decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro (Anexo I) vai nesse mesmo sentido, uma vez que, no seu artigo 17º, referente ao apoio pedagógico personalizado, na alínea d), alusiva ao reforço e desenvolvimento de competências específicas, no ponto 3 deste mesmo artigo, refere-se que “O apoio definido na alínea d) do nº 1 é prestado, consoante a gravidade da situação e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, ou pelo professor de educação especial”.

Entendemos, assim, que, no caso da dislexia em particular, para além do apoio pedagógico personalizado prestado pelos docentes titulares ou de cada disciplina, é crucial o reforço e desenvolvimento de competências específicas, direcionado para um programa de superação das dificuldades inerentes à problemática. Isso só poderá ser feito por um docente de Educação Especial conhecedor desta área e que intervenha em áreas específicas tais como a leitura, a escrita, a linguagem compreensiva e expressiva, o desenvolvimento da memória visual, auditiva e semântica. Este trabalho nunca poderá ser num tempo inferior a cinco horas semanais e deve ser sempre individualizado.

4.3. O papel dos professores das diversas disciplinas

Todos os professores envolvidos com os alunos disléxicos devem estar atentos e não subvalorizar:

- dificuldades de leitura, como anteriormente referido;
- caligrafia deficitária, também referido no ponto sobre “dificuldades apresentadas na leitura e na escrita”;
- dificuldades em aprender outras línguas;
- baixa autoestima;
- focalização numa área de estudo restrita, em que se tornam especialistas, por oposição às dificuldades inerentes à leitura e à escrita.

Neste sentido, cabe aos professores titulares do primeiro ciclo e das várias disciplinas dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do ensino secundário cumprir o estipulado no artigo 16º do decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro e prestar

- a) apoio pedagógico personalizado;
- b) adequações curriculares individuais; e
- d) adequações no processo de avaliação.

Em relação a cada uma das alíneas apresentamos o que pode ser feito pelos docentes. Assim,

a) Apoio Pedagógico Personalizado

Quanto a esta alínea, como já foi referido anteriormente, será importante relembrar que não é da exclusiva responsabilidade dos professores titulares ou das várias disciplinas. É essencial que os professores trabalhem em conjunto e em sintonia, tanto com o docente de Educação Especial, como com os restantes técnicos que acompanham o aluno, nomeadamente psicólogo e terapeuta da fala. Claro está que a articulação com os pais é essencial, sendo eles os grandes responsáveis pela ligação entre todos os intervenientes no processo educativo.

- No reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades:
 - apoiar na organização dos cadernos, livros, restante material escolar e mesa de trabalho;
 - colocar a criança numa mesa o mais à frente possível para eliminar as variáveis parasitas que possibilitem a distração;
 - verificar se a criança compreende as instruções das tarefas, pedindo-lhe, por exemplo, que as repita;
 - criar rotinas de apoio entre pares (aprendizagem cooperativa), de modo que os colegas possam auxiliar o aluno nas atividades da sala de aula;
 - realizar exercícios de memorização de palavras, para tornar a leitura mais automática;
 - informar previamente o aluno dos textos a abordar na aula seguinte, no sentido de ler repetidamente os mesmos e reconhecer as palavras desconhecidas;

- os erros ortográficos, de sintaxe, entre outros de carácter linguístico não devem ser contabilizados (também aplicável em momentos de avaliação externa), mas devem ser sempre corrigidos em conjunto com o aluno;

- incentivar à leitura recreativa semanal e durante os períodos de interrupções letivas;

- recorrer às áreas de interesse/gostos da criança, para levá-la a ter prazer pela leitura e pela escrita.

- No estímulo e reforço de competências e aptidões envolvidas na aprendizagem:

- Atividades intercaladas com carácter e grau de dificuldade diferente;

- Aplicação de exercícios de treino da atenção/concentração através de jogos didáticos informatizados, puzzles, quebra-cabeças, jogo das diferenças, ...;

- Acompanhamento individual do aluno na aprendizagem escolar, reforçando positivamente cada conquista;

- Criação de oportunidades que permitam ao aluno evidenciar as suas áreas fortes de forma a promover a sua autoestima;

- Desenvolvimento do sentimento de autoconfiança incentivando a criança e encorajando-a perante as dificuldades sentidas;

- Articulação, na medida dos possíveis, com a família, de estratégias orientadas para o desenvolvimento da autoestima.

- Na antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no grupo ou turma:

- Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos, nomeadamente quando estes forem introduzidos pela primeira vez, desenvolvendo atividades diferenciadas, apoiando individualmente o aluno, possibilitando, através do treino e repetição, mais oportunidades de aprendizagem;

- Articulação com o docente de Educação Especial no reforço e antecipação de conteúdos que forem lecionados em contexto do grupo, de forma a criar mais oportunidades para consolidar conhecimentos e contribuir para aumentar os níveis de confiança e autoestima da criança.

- No reforço e desenvolvimento de competências específicas:

- A par com o docente de Educação Especial, também será possível que os professores:

- utilizem um caderno de três linhas para realizar exercícios de aperfeiçoamento da caligrafia;

- realizem, em conjunto com o aluno, gráficos a assinalar as suas evoluções e sucessos, nomeadamente ao nível da velocidade de leitura;

- realizem ditados, exercícios de divisão de palavras em sílabas, de discriminação fonológica, entre outros;

- utilizem uma grelha de vocabulário cacográfico, no sentido de o aluno aprender a reconhecer e a analisar as suas dificuldades linguísticas.

b) Adequações Curriculares Individuais

Para o aluno disléxico, será importante que estas englobem:

- a introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos; ou

- a introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum.

d) Adequações no Processo de Avaliação

- Tipo de prova:

- Apresentação de textos curtos, com questões curtas e objetivas, preenchimento de lacunas, perguntas com resposta de escolha múltipla, de verdadeiro ou falso, entre outros;

- Simplificação das instruções/questões, em termos de linguagem;

- Classificação de forma diferenciada, tendo em conta parâmetros específicos;

- Valorização do raciocínio na resolução de problemas, em detrimento do resultado final;

- Os testes/tarefas devem ser mais curtos, quando necessário;

- Realização da avaliação com apoio direto da professora de Educação Especial, quando necessário;
- Fornecimento antecipado de temas passíveis de fazerem parte da avaliação;
- Fornecimento de pistas/exemplos, para o aluno mais facilmente chegar à resposta;
- Exclusão dos critérios de cotação das penalizações por erros ortográficos, má construção frásica, entre outras questões linguísticas, tanto nos momentos de avaliação interna, como externa (provas de aferição, provas e exames finais, testes intermédios, ...);
- Em Português, o texto deve estar separado das questões de interpretação, pois, quando tal não acontece, o aluno perde tempo e informações preciosas enquanto vai virando as páginas em busca de informação.

- Instrumentos de avaliação e/ou de certificação:

- Valorização da participação oral na sala de aula, trabalhos de casa, empenho, interesse, assiduidade, pontualidade, comportamento, entre outros;
- Substituição da avaliação escrita pela oral ou outra modalidade, se necessário;
- Avaliação de forma diferenciada, através de testes específicos adequados ao perfil de funcionalidade do aluno.

- Formas e meios de comunicação:

- Leitura individual em voz alta dos enunciados, questão a questão, preferencialmente pelo docente de Educação Especial;
- Explicação de vocabulário e das questões do enunciado, sempre que for solicitado;
- Utilização de letras serifas (por exemplo, *garamound*) nos enunciados apresentados e nos textos em geral, pois evitam confusão entre grafemas similares.

- Periodicidade, duração e local da avaliação:

- A avaliação deve ser frequente e regular;
- Deve aumentar-se o número de atividades de avaliação formativa;

- Prolongamento na realização das tarefas, nomeadamente as provas de avaliação (no mínimo, 30 minutos);
- Realização de mais avaliações, em períodos mais curtos de tempo;
- Quando necessário, deve alterar-se o local de realização da prova de avaliação, no sentido de o aluno estar mais atento e concentrado na resolução dos exercícios, preferencialmente acompanhado do docente de Educação Especial.

Uma outra alínea do decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro (Anexo I) e que, embora não diretamente da responsabilidade dos professores, deve ser supervisionada e direcionada pelos mesmos são as Tecnologias de Apoio, já que o uso do processador de texto (Word) é um excelente aliado em termos de ortografia e caligrafia. Deverá ser utilizado em todos os momentos que exijam o domínio destas competências.

Pelo exposto, compreende-se que o aluno disléxico pode e deve ser apoiado por todos aqueles que, de alguma forma, participam na sua educação, nomeadamente a família, o docente de Educação Especial, os professores do conselho de turma e outros técnicos (psicólogos, terapeutas da fala, ...), o que vai ao encontro de Cruz (2011), quando refere que trabalhar no campo das DAE é um processo que atua diretamente sobre o indivíduo. No entanto, não podemos esquecer a sua interação com o meio familiar, escolar e social, etc., já que o êxito ou fracasso da pessoa nos seus estudos é mediatizado pelo seu envolvimento.

Em suma, repare-se que todas as estratégias, aparentemente de aplicação tão simples, são a chave correta para o sucesso educativo dos alunos em geral e dos disléxicos em particular. De ressaltar que, na verdade, não são da única e exclusiva responsabilidade dos professores das disciplinas e titulares. Também os pais, técnicos e docente de Educação Especial têm um papel fundamental no seu desenvolvimento. Uma condição *sine qua non* nenhuma destas estratégias surtirá o efeito desejado é o real cumprimento do estipulado no Despacho Normativo 7-B/2015 (Anexo II), que regulamenta a redução de alunos por turma com dois ou mais discentes com NEE. Só desta forma os professores terão a possibilidade de prestar verdadeiro apoio pedagógico personalizado.

4.4. Estratégias/atividades reeducativas

Muita é a literatura que podemos consultar com sugestões de estratégias e de atividades de remediação de dificuldades inerentes à dislexia. Têm, muitas vezes, como aspeto comum o facto de se dirigirem, sobretudo, a um público mais infantil, baseando-se na premissa de que, como já referimos anteriormente, quanto mais precoce for a intervenção, maiores as probabilidades de ultrapassar os obstáculos na leitura e na escrita.

Neste sentido, interessa referir que as estratégias e atividades a desenvolver devem ter em conta o perfil de funcionalidade do aluno e, acima de tudo, devem ser individualizadas. Queremos com isto dizer que o que surte efeitos e promove o sucesso educativo num aluno disléxico poderá não ser o mais indicado com outro.

Há, no entanto, algumas atividades que, embora com *nuances* e adaptadas às especificidades de cada indivíduo, poderão considerar-se um ponto comum a todas as metodologias de intervenção.

4.4.1. Sugestões de atividades

Desenvolver as competências relacionadas com a leitura é fundamental, nomeadamente na fase pré-escolar. Neste sentido, será de grande importância o trabalho ao nível da sílaba, seja ele de síntese ou de análise. O educador poderá realizar um trabalho de identificação de sílabas segundo a sua posição ou natureza. Deverá, também, compará-las ou proceder à sua combinação fonológica. A título exemplificativo, será estimulante para a criança realizar exercícios de omissão ou adição de sílabas em posição inicial, central ou final, assim como de inversão de sílabas dentro de uma palavra. Adivinhar novas palavras e combinar sílabas é uma atividade lúdica, apreciada pelas crianças e com um papel crucial no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita. Quantos alunos do ensino básico e secundário não cometeriam tantos erros de natureza ortográfica se, ao longo do pré-escolar e em casa, tivessem desenvolvido a consciência silábica?

Domingues e Marchesan (2004) apresentam sugestões para auxiliar a criança com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, que consideramos pertinente. Assim:

- Dividir trabalhos longos em pequenas partes;
- Conteúdos de ensino devem ser revistos sempre;
- Usar enigmas para descrever objetos;
- Inicialmente, o conhecimento só deve ser avaliado por respostas orais;
- Deve haver cuidado com o material escrito: cabeçalho, letra claras, uso de desenhos e diagramas e menos uso de palavras escritas;
- Uso da letra script ou bastão em cores diferentes o que melhor auxilia a velocidade ou memorização da forma ortográfica da palavra;
- Solicitar ao aluno que repita, sempre que possível, a ordem ou conteúdo com suas próprias palavras; isso ajuda na memorização;
- Regras escritas devem ser dadas com muita fixação e separadamente;
- Nunca expô-lo a leitura em voz alta diante de outros;
- Usar material colorido e grande para o aprendizado das letras;
- O uso do dicionário deve ser bem ensinado. Quando possível, ilustrado.

4.5 Alguns métodos de reeducação

Shaywitz (2003) concebeu para Sam, um aluno que, com apenas nove anos, foi diagnosticado com dislexia um programa centrado em três objetivos essenciais:

1. Conceber uma intervenção no campo da leitura de eficácia comprovada, a ser implementada com intensidade suficiente por um professor com conhecimentos na matéria;
2. Integrar o programa de leitura especial de Sam no restante trabalho da sala de aula regular;
3. Garantir que a sua leitura era constantemente monitorizada.

A autora salienta que o aspeto mais importante de todo este processo foi a efetiva comunicação entre todos os intervenientes educativos. Além disso, o programa centrou-se numa linha de trabalho que, *grosso modo*, seguiu os seguintes princípios:

- trabalho em pequeno grupo, diário (noventa minutos), de leitura e compreensão. Foram tratadas palavras isoladas (sabemos que se trata de uma dificuldade para o indivíduo disléxico) e texto articulado;

- monitorização, com registo regular, da sua evolução, em termos de fluência, algo que a prática nos diz ser um motivador para os alunos;
- trabalho individualizado, no sentido de realizar leitura prévia e/ou releitura de todos os documentos escritos trabalhados nas aulas. Isto aplicou-se também aos testes, sendo que um professor ajudou o aluno a ler as perguntas;
- mais tempo para a realização de testes;
- o aluno era informado com antecedência de que iria ler em voz alta na sala e quais os textos a preparar, permitindo-lhe uma preparação prévia;
- as atividades de ortografia e de escrita foram transversais ao trabalho de sala e aula e com o professor de Educação Especial;
- o aluno foi incentivado a usar o teclado como auxiliar de escrita, dados os problemas apresentados nesta competência;
- em casa, o aluno foi devidamente acompanhado, tendo sido reforçadas competências para a leitura recreativa/ por prazer, seja pela sua leitura pessoal, seja pela audição de registos áudio ou dos próprios pais. A família também colaborou no reforço das aprendizagens na sala de aula.

Assim, inferimos que, para Shaywitz (2003), os aspetos essenciais de uma intervenção eficaz no campo da leitura prendem-se com:

- a intervenção precoce;
- uma instrução intensa;
- um ensino de alta qualidade;
- a aplicação de uma metodologia com duração suficiente “pelo menos 90 minutos por dia durante a maior parte do ano letivo e ao longo de um a três anos letivos”(op. cit., p. 283).

Reeducar a dislexia passa, também, por melhorar a fluidez da leitura, que é fundamental na vida quotidiana de qualquer indivíduo. A dificuldade em alcançar uma leitura fluida é uma característica do indivíduo disléxico.

Para anular e/ou melhorar esta característica, um dos métodos de intervenção pedagógico de reeducação traduz-se na conjugação do treino da leitura rápida/acelerada com o da leitura repetida.

A palavra escrita e, por consequência, a sua leitura é extremamente importante para o futuro das crianças, motivo pelo qual não se deve desistir de uma criança

disléxica, pois é o do futuro da mesma que se desiste. Segundo Zapata, Defior e Serrano (2011), “*A través de la lectura adquirimos gran cantidad de conocimientos relevantes en el ámbito educativo, profesional e incluso cotidiano, puesto que estamos rodeados de estímulos escritos*”⁵ (p. 66). Para a criança disléxica, a dificuldade de leitura irá afetá-la aos mais variados níveis, inclusive na sua autoestima. Por isso mesmo, a leitura fluente é um dos grandes objetivos da educação. Estes autores definem leitura fluente enquanto “*(...) la habilidad de ler palabras, pseudopalabras y textos com precisión (...), de una manera expresiva y a un ritmo adecuado, de tal forma que la atención puede dirigirse a la comprensión de aquello que se lee*”⁶ (p. 66).

A leitura fluente foi identificada enquanto um dos cinco elementos da chamada leitura eficaz – “*(...) una enseñanza de la lectura eficaz: conciencia fonológica, reglas de correspondência grafema-fonema, fluidez lectora, vocabulário y comprensión*”⁷ (Zapata, Defior e Serrano, 2011, p. 66) -, sendo que se considera haver fluidez na leitura quando existe a junção entre o reconhecimento das palavras e compreensão do texto escrito. Podemos dizer que uma maior fluidez de leitura leva a uma maior compreensão e vice-versa.

Quando os métodos de leitura rápida e leitura repetida são aplicados em separado, apresentam falhas. A proposta destes autores é, precisamente, aplicar os dois métodos em simultâneo, num programa de intervenção adaptado ao ritmo de cada criança. Este método utilizaria atividades de reforço da consciência fonológica, bem como regras de correspondência “grafema-fonema”. E, tal como qualquer intervenção neste domínio deve ser, ela seria intensiva (aplicada várias vezes por semana).

Segundo os mesmos autores, este tipo de intervenção permitiria o reconhecimento facilitado/rápido das palavras, resultando numa leitura mais fluída. A intervenção seria realizada em quatro fases, progressivas e sequenciais:

- 1) leitura de sílabas;
- 2) leitura de palavras;
- 3) atividades metafonológicas; e
- 4) leitura de textos.

⁵ A través da leitura adquirimos uma grande quantidade de conhecimentos relevantes no âmbito educativo, profissional e mesmo quotidiano, uma vez que estamos rodeados de estímulos escritos.

⁶ (...) a habilidade para ler palavras, pseudopalavras e textos com precisão (...), de uma maneira expressiva e a um ritmo adequado, de tal forma que a atenção possa dirigir-se para a compreensão daquilo que se lê.

⁷ (...) um ensino eficaz da leitura : a consciência fonológica, regras de correspondência grafema-fonema , fluência de leitura , vocabulário e compreensão.

Como podemos observar, vários são os autores que sugerem inúmeras estratégias de intervenção. Cabe aos intervenientes no processo educativo do aluno fazer um diagnóstico rigoroso, através do qual se identifiquem as suas características e necessidades, no sentido de aplicar as metodologias mais adequadas ao seu perfil de funcionalidade. Certo é que não há nenhum método perfeito e cem por cento adequado a todos os alunos.

Deuschle e Cechella (2009) defendem que somente por meio do trabalho com abordagem multiprofissional, que envolva a família, a escola e a criança, as dificuldades cognitivo-linguísticas da criança poderão ser superadas. Efetivamente, não há um tratamento de intervenção com enfoque único que tenha demonstrado a capacidade de proporcionar melhoras a longo prazo. A melhor alternativa terapêutica será aquela que considerar a natureza múltipla do transtorno. Os enfoques terapêuticos devem ser baseados nos princípios básicos da aprendizagem da leitura, no processo de transformação grafema-fonema e no reconhecimento global da palavra. Primeiramente, a ação terapêutica deve consistir em ajudar as crianças a aprenderem a organizar verbalmente estímulos visuais e auditivos para facilitar sua posterior associação com o significado. Para crianças que ainda não iniciaram o processo de aquisição do código escrito, a terapia evolutiva procura desenvolver áreas sensório-motoras da criança, a fim de que ela adquira os elementos necessários para o código escrito.

Por fim, outro aspeto a não descurar é a intervenção, pois esta parece desempenhar uma ajuda importante para o desenvolvimento dos sistemas neurológicos especializados na leitura eficiente. Os programas com atividades baseadas no processamento fonológico mostram que são efetivos, tanto no âmbito educativo quanto clínico.

4.5.1. Método Fonomímico

Segundo Deuschle e Cechella (op.cit.), o emprego de métodos fonológicos para prevenir ou remediar a dislexia tem-se tornado, nos últimos anos, no pilar fundamental do tratamento. De facto, é referido um estudo no qual as crianças receberam intervenção baseada na consciência fonológica, tendo estas obtido ganhos significativos nas habilidades neste domínio e desenvolvimento das habilidades de leitura, quando comparadas àquelas que receberam outros tipos de intervenção. Efetivamente, muitos

estudos realçam a importância da relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica na criança e o seu sucesso na aprendizagem da leitura. Além disso, quanto mais precoce for esta intervenção, melhor.

Teles (2010) apresenta o seu método fonomímico como sendo Fonético, Multissensorial, Sistemático, Sequencial e Cumulativo, tendo como objetivo o desenvolvimento das competências fonológicas, o ensino e reeducação da leitura e da escrita. Acrescenta que foi elaborado com base nos resultados da investigação neurocientífica, no estudo e experiência profissional.

A autora explica que este método permite às crianças iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita mediante a realização de atividades multissensoriais, atrativas e motivadoras, em que a fundamentação e rigor científico estão sempre presentes, constituindo uma mais valia facilitadora da aprendizagem.

Acrescenta que as crianças observam os desenhos de cada “Animal-Fonema”, ouvem e cantam as suas “Histórias-Cantilenas” e imitam os respetivos gestos. A realização destas atividades multissensoriais, metacognitivas e psicolinguísticas, permite-lhes descobrir com prazer e entusiasmo a relação entre os sons da linguagem oral e as letras do alfabeto e, progressivamente, avançar nas competências da leitura e da escrita. Defende, ainda, que o seu método se baseia nos seguintes aspetos essenciais:

- Aprendizagem Multissensorial: a leitura e a escrita são atividades multissensoriais. As crianças devem olhar para as letras impressas, dizer, ou subvocalizar, os sons, fazer os movimentos necessários à escrita e usar os conhecimentos linguísticos para aceder ao sentido das palavras. Assim, usam-se os diversos sentidos, daí a denominação “multissensorial”.

- Ensino Sistemático e Cumulativo: a autora refere que os conteúdos a aprender seguem a sequência lógica da aquisição da linguagem. O ensino começa com os elementos mais simples da linguagem e avança de forma gradual até aos mais complexos e difíceis. São ensinados os sons e as letras que os representam, com o apoio musical das histórias-cantilenas (as correspondências fonema-grafema), as letras e os sons que lhes correspondem (as correspondências grafema-fonema), como juntar os fonemas e as sílabas (fusão fonémica e silábica), como separar as sílabas e fonemas (segmentação silábica e fonémica), como ler palavras (fusões silábicas sequenciais) e, por fim, como ler textos de forma correta, fluente e compreensiva. Os conhecimentos

adquiridos são revistos frequentemente para não só manter, como também reforçar a sua memorização.

- Ensino Direto-Explícito: todos os conceitos são ensinados de forma direta e explícita.

- Ensino Sintético e Analítico: são ensinadas as operações de síntese e de análise. É realizada a síntese dos grafemas-fonemas para identificar as sílabas; a síntese das sílabas para identificar as palavras. Também se procede ao ensino explícito da Fusão Fonémica e Silábica e das Fusões Silábicas Sequenciais. É feita a análise das palavras para identificar as sílabas, a análise das sílabas para identificar os fonemas, procedendo-se ao ensino explícito da Segmentação Silábica e Fonémica.

- Avaliação Diagnóstica: o plano educativo baseia-se numa avaliação diagnóstica, rigorosa e contínua, dos conhecimentos já adquiridos e a adquirir por cada aluno.

- Automatização das Competências Aprendidas: as competências adquiridas são treinadas até à sua automatização, isto é, até à sua realização, sem atenção consciente e com o mínimo de esforço e de tempo. A automatização irá permitir fazer uso da atenção para aceder à compreensão do texto.

Em suma, de uma forma geral, consideramos que o método fonomímico engloba os ingredientes essenciais para um trabalho eficaz com os alunos disléxicos. É certo que, pelos seus conteúdos e metodologias, se adequa a uma faixa etária mais jovem, digamos que até ao final do primeiro/segundo ciclos. No entanto, podemos adaptar as estratégias sugeridas ao perfil dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico e secundário, pois, apesar da idade e de toda a informação veiculada sobre a dislexia, ainda hoje encontramos vários casos de alunos que apenas são diagnosticados quando chegam ao terceiro ciclo do ensino básico.

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPITULO V – OPÇÕES METODOLÓGICAS

A investigação leva à construção do conhecimento, uma vez que se trata de uma atividade orientada para a compreensão e explicação de determinada realidade social. Pela experiência adquirida ao longo dos anos, podemos dizer que a prática educativa desenvolvida pelos professores, em todas as suas dimensões, gera conhecimento e “saber fazer” especializado. Esse saber nem sempre é sistematizado e organizado de modo a servir de recurso à prática letiva. É necessário adequar as práticas pedagógicas e de sala de aula a uma realidade em mudança acelerada, alunos diferentes e novas circunstâncias sócio económicas onde a escola se insere. Face ao exposto, é importante conhecer questões relacionadas com a dislexia – sinais indicadores, importância do diagnóstico, estratégias e atividades para lidar com crianças disléxicas, importância do envolvimento da família - é essencial que entre os diversos docentes, os técnicos e a família haja uma atitude mais colaborativa para a integração dos alunos com dislexia na sala de aula, no sentido de mais facilmente atingirem o sucesso educativo.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste estudo pretendem demonstrar a importância de conhecer questões relacionadas com a dislexia – sinais indicadores, importância do diagnóstico, estratégias e atividades para lidar com crianças disléxicas, importância do envolvimento da família - na medida que é importante a união.

5.1. Pergunta de partida e objetivos

A pergunta de partida que serviu de fio condutor para este trabalho foi a seguinte:

Estarão os vários intervenientes educativos – nomeadamente docentes, pais e psicólogos – conscientes da importância de um trabalho conjunto para a superação das dificuldades inerentes à dislexia?

Neste sentido, objetivo fundamental do presente estudo é reconhecer a importância do trabalho conjunto dos vários intervenientes educativos na superação da problemática da dislexia.

Destacam-se, ainda, os seguintes objetivos específicos que levaram à realização desta investigação:

- 1- Identificar o conhecimento dos docentes no que concerne à identificação de metodologias adequadas à problemática;
- 2- Reconhecer os benefícios da identificação precoce da dislexia, assim como de um plano de intervenção em alunos com este diagnóstico.

5.2. Hipóteses de investigação

Segundo Quivy e Campenhoudt (1995), a organização de uma investigação em torno de hipóteses é a melhor forma de conduzi-la com ordem e rigor. As hipóteses apontam o caminho da procura, constituindo um fio condutor à investigação e fornecendo o critério para a recolha de dados que confrontará as hipóteses com a realidade. No mesmo sentido vai Barañano (2008) ao referir que “Além de refletirem importantes questões teóricas, as hipóteses auxiliam no sentido de canalizar a atenção do estudo para evidências relevantes” (p.103).

Assim, partindo das leituras efetuadas ao longo da investigação formularam-se as seguintes hipóteses (H):

H1 – Os Professores em geral conhecem as características da dislexia.

H2 – Para a maior parte dos Professores, uma intervenção adequada e prematura terá repercussões positivas na vida pessoal e profissional do aluno com dislexia.

H3 – O diagnóstico de dislexia normalmente é tardio.

H4 – A maioria dos Pais de alunos disléxicos sente alguma ou mesmo muita satisfação relativamente aos progressos dos seus educandos na escola.

5.3. Caraterização dos contextos

5.3.1. Contexto Físico e Social do Agrupamento

O Concelho de Gouveia pertence ao Distrito da Guarda, sub-região da Serra da Estrela. É limitado a norte pelo concelho de Fornos de Algodres, a nordeste por Celorico da Beira, a leste pela Guarda, a sudeste por Manteigas, a sudoeste por Seia e a noroeste por Mangualde. Tem uma área de 302,49 Km², com 14.046 habitantes (INE, 2014) e está subdividido em 16 Freguesias

Situa-se numa zona sobretudo rural, embora com um passado ligado à Indústria Têxtil. A falência das várias fábricas provocou um elevado índice de desemprego e

migração das pessoas para outras áreas.

Gouveia possui um número de habitantes em constante redução. Segundo os dados disponíveis no INE, constata-se que é o concelho mais envelhecido do país, com um rácio de 256 idosos para cada 100 jovens. Não se verifica capacidade de fixação de pessoas, o que levou a um aumento significativo dos setores de atividade primário e terciário, acompanhado pela redução do setor secundário.

De acordo com o texto de apresentação do Agrupamento (Anexo III), a zona geográfica de influência do Agrupamento de Escolas de Gouveia (AEG) regista núcleos habitacionais e freguesias com as condições básicas asseguradas, habitados, essencialmente, pela classe média e média baixa. Ainda de acordo com o mesmo texto, o nível económico dos agregados familiares, com a maioria dos pais em situação precária face ao emprego, regista acentuadas assimetrias, traduzindo-se nos apoios sociais a 400 alunos, numa percentagem de 29% de alunos apoiados.

Verifica-se no AEG alguns indicadores de casos de pobreza. Assim sendo, é necessária uma intervenção nas situações identificadas. Neste sentido, o AEG atribui suplemento alimentar a 75 alunos, fornecido a meio da manhã, com o objetivo de ajudar na otimização dos seus comportamentos e do seu desempenho escolar.



Figura 4. Escola Sede do Agrupamento de Escolas de Gouveia
Fonte: <http://esgouveia.pt>

5.3.2. Condições físicas e materiais

O AEG, constituído em 2010/2011, inclui a Escola Secundária de Gouveia (escola Sede), as Escolas Básicas de Gouveia (EB-GVA) e de Vila Nova de Tazem (EB-VNT), as escolas EB1 de Melo, Moimenta da Serra, Paços da Serra, S. Paio e os Jardins de Infância de Gouveia, Arcozelo da Serra, Figueiró da Serra, Folgosinho, Melo, Nespereira e Vila Nova de Tazem, S.Paio, Paços da Serra e Moimenta da Serra. A composição atual resulta da fusão dos três agrupamentos existentes no concelho de Gouveia, devido à reorganização da rede escolar.

O edifício da escola sede, onde são lecionados o 3.º CEB e o ensino secundário, enquadra-se no projeto dos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário que foi edificado nos anos setenta em todo o país. O espaço físico coberto é composto por cinco blocos, ligados por corredores, sendo que somente o pavilhão desportivo, propriedade do Município, se localiza fora do espaço escolar. O exterior é amplo, devidamente vedado, sendo o acesso pedonal apenas permitido por duas entradas devidamente controladas por sistema de cartão eletrónico.

As instalações apresentam um bom estado de conservação, à exceção de parte das antigas oficinas, que não proporcionam as melhores condições para a lecionação, devido à sua progressiva degradação.

A EB-GVA, onde são lecionados os 1.º e 2.º CEB, foi inaugurada em 2012. Esta escola foi projetada para os 2.º e 3.º CEB. Assim sendo, foi necessário efetuar uma série de alterações, durante a construção, para receber o público atual. O espaço físico é composto por dois blocos de aulas, ligados por uma galeria construída recentemente, um pavilhão, um refeitório e uma ludoteca.

A EB-VNT, onde são lecionados os 1.º, 2.º e 3.º CEB, é datada de 1994. O espaço físico é composto por um bloco de aulas, um bloco de serviços e um pavilhão. As instalações apresentam um bom estado de conservação, estando previsto, para o próximo ano, a adaptação de uma sala dedicada à educação pré-escolar.

Todas as salas de aulas estão equipadas com computadores e vídeo projetores e algumas delas com quadros interativos, sendo que, na escola sede, estão ao dispor da comunidade cinco salas de informática e uma nas EB-GVA e outra na EB-VNT. De referir que as três escolas estão dotadas de bibliotecas escolares que fazem parte da RBE.

Os Jardins de Infância e as escolas básicas do concelho têm uma estrutura com mais de quarenta anos. Apesar disso, podemos considerar que estão em razoáveis condições, fruto do trabalho desenvolvido por parte das juntas de freguesia e da autarquia. A EB1 de Moimenta da Serra é a que apresenta um índice mais elevado de alunos e onde as instalações necessitam de ser remodeladas, pelo que a autarquia está a prever, num futuro próximo, a construção de novas instalações. Ao nível de espaços exteriores, a grande maioria não está dotada de equipamentos lúdicos.

automação e robótica.

A população escolar tem acompanhado a evolução demográfica do concelho, traduzindo-se numa acentuada e progressiva diminuição. As dificuldades económicas das famílias refletem-se nos apoios da ação social a cerca de 29% dos alunos da escola.

Para ajudar neste tipo de apoio relativo às condições materiais e de acompanhamento escolar, formou-se na escola o NAE (Núcleo de Apoio ao Educando), do qual fazem parte um elemento da direção, dos SPO (Serviços de Psicologia e Orientação), a coordenadora da Educação Especial, a professora Interlocutora para a prevenção do Absentismo e Abandono Escolares, o representante do MEC na CPCJ, um assistente técnico dos Serviços de Ação Social e por um Assistente Operacional, representantes das coordenações de escola e da equipa multidisciplinar. O NAE reúne todas as semanas para analisar e sinalizar alunos com dificuldades e problemas escolares, tratando depois do seu encaminhamento e procurando soluções para os problemas detetados.

5.3.4. Pessoal docente

No Agrupamento, encontram-se ao serviço, no ano letivo 2014/2015, 168 professores, sendo 95% do quadro.

Tendo em consideração a estabilidade docente, o AEG tem aplicado, nos últimos anos, o critério da continuidade pedagógica como princípio orientador para distribuição de serviço, incluindo também, continuidade o cargo de Diretor de Turma, facto que privilegia o aprofundamento das relações entre os vários agentes da ação educativa, professores, alunos, pais e encarregados de educação e assistentes. O princípio de constituição e manutenção de grupos/turmas e equipas educativas tem permitido a partilha de experiências e facilitado o trabalho nos conselhos de turma.

Relativamente às habilitações dos docentes, a grande maioria têm licenciatura, muitos dos quais com especializações e formação acrescida, possuindo vários deles o grau de mestre.

A assiduidade dos docentes é positiva, estando implementado um sistema de permutas ao qual os professores podem aceder sempre que planeiem a falta com a devida antecedência. Registamos com agrado que este sistema tem evoluído positivamente na resposta à ausência dos docentes, permitindo minimizar os possíveis

prejuízos para a aprendizagem dos alunos.

5.3.5. Pessoal não docente

O grupo que constitui o pessoal não docente do AEG soma um total de 108 elementos. Mais de 70% dos funcionários têm habilitações equivalentes ao 12.º ano, sendo que 38% dos assistentes técnicos são possuidores de cursos superiores, que vão desde as áreas da Comunicação à Contabilidade e Gestão.

A Direção especializou os vários funcionários no sentido de rentabilizar funções e tarefas, criando áreas específicas, daí resultando um melhor auxílio nas áreas pedagógicas e administrativas. Assim, foram criados os lugares de técnico de audiovisuais e informática, de apoio aos Diretores de Turma, a laboratórios, à BE, de apoio/acompanhamento das necessidades dos alunos, de técnico de manutenção de equipamentos, entre outros.

Os serviços administrativos funcionam com atendimento individualizado em espaço aberto e têm vindo a adaptar-se e a acompanhar as exigências da modernização e informatização deste tipo de serviços.

5.4. Amostra

Segundo Quivy e Campenhoudt (1995), nem sempre é possível recolher informações sobre cada uma das unidades que compõem uma população. Assim sendo, o investigador tem a possibilidade de limitar-se a uma amostra representativa da população ou a estudar componentes típicas, ainda que não representativas da população.

Trata-se de definir toda a população e a população amostral. Entenda-se aqui por população não o número de habitantes de um local, como largamente é conhecido o termo, mas um conjunto de elementos (empresas, produtos, pessoas, por exemplo) que possuem as características que serão objeto de estudo. População amostral ou amostra é uma parte do universo (população) escolhida segundo algum critério de representatividade (Vergara, 2011, p.46).

Desta forma, na presente investigação, depois de solicitadas as devidas autorizações (Anexo IV), optou-se por inquirir alguns dos professores das escolas do AEG: a Escola Secundária e a Escola Básica (num total de 37 inquiridos), no sentido de permitir obter respostas de docentes de vários grupos de recrutamento e ciclos de

escolaridade (Anexo V) dos Encarregados de Educação de alunos disléxicos (num total de 16 inquiridos) em particular desses mesmos estabelecimentos de ensino (Anexo VI). De salientar o facto de, apesar de ser este o número total de inquiridos aos quais Professores e Pais responderam, este não corresponde ao número de exemplares distribuídos pelo Agrupamento ou enviados via email, que foi muito superior, pois foram distribuídos questionários a todos os docentes dos estabelecimentos de ensino, bem como a todos os pais de alunos disléxicos. No entanto, foi esta a adesão possível por parte dos intervenientes educativos.

5.5. Metodologia de investigação

Pesquisa, para Gil (2010) é “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (p.1). Trata-se de uma pesquisa básica estratégica que, de acordo com o mesmo autor, é “voltada à aquisição de novos conhecimentos direcionados a amplas áreas com vistas à solução de reconhecidos problemas práticos” (p.27).

De acordo com Alves (2012), “um bom começo é fundamental em qualquer trabalho. Por isso, a escolha do tema é muito importante” (p. 36). Assim sendo, foi escolhido um assunto:

- de interesse para o investigador;
- objetivo e circunscrito ao contexto do AEG; e
- aceite como tema científico por outros investigadores da área.

A investigação teve como início a elaboração de um projeto, no qual foram expostos os seus objetivos, a problemática a investigar, foram descritas as tarefas e técnicas envolvidas, a par de um cronograma de trabalho, que foi sendo alvo de adaptações contextuais.

Passou-se, seguidamente, aos procedimentos legais, mais concretamente foi feito um requerimento ao Diretor do AEG (Anexo III), no sentido de autorizar a realização de questionários em contexto escolar.

Procedeu-se, então, à recolha de dados que, de acordo com Alves (2012, “(...) é um aspeto fundamental na elaboração da parte empírica de um trabalho, por isso, deve ser bem preparada” (p. 50). A mesma autora refere que, para a recolha de dados, o

investigador pode optar pelo inquérito, através da realização de entrevistas ou da aplicação de questionários. Optou-se pela segunda via porque, como afirma Barañano (2008), além de possibilitar a recolha de informação sobre as várias áreas de avaliação, ao mesmo tempo possibilita a comparação entre as respostas dos vários inquiridos. Além disso, trata-se de um suporte metodológico válido para a avaliação de instituições e de atividades. O mesmo autor definiu questionário como “a ferramenta utilizada para a obtenção de informação em primeira mão, onde o entrevistador tem bastantes conhecimentos sobre o tema em análise e foca explicitamente os aspetos essenciais em que tenciona aumentar os seus conhecimentos” (p. 96).

Desta forma, podemos sintetizar no seguinte quadro as vantagens e as desvantagens e/ou limitações do inquérito por questionário:

Quadro 6. Vantagens, Limitações e Desvantagens do questionário por inquérito

Vantagens	Limitações	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> - Adequação dos instrumentos de recolha de dados depende do tipo de investigação e da população; - Garantia de anonimato, o que é uma condição para autenticidade do questionário; - Possibilita atingir grande número de pessoas de diversas localizações geográficas com baixo custo; - Permite que as pessoas o respondam no momento que lhes seja mais apropriado; - Não expõe os pesquisados à influência da pessoa do pesquisador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exclui pessoas analfabetas; - Impede o auxílio do inquirido quando este não entende determinada pergunta; - Não possibilita o conhecimento das circunstâncias em que o questionário foi respondido; - Não oferece garantia de que a maioria das pessoas o devolva preenchido completamente; - Envolve geralmente um número pequeno de perguntas; - Os resultados podem ser criticados em relação à objetividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eficaz só em populações com alguma homogeneidade; - Aplicável a indivíduos alfabetizados e sem dificuldades de compreensão escrita; - Se o inquirido responder em grupo, pode perturbar informação que se quer individualizada; - Devolução não é certa, pode ser demorada.

Fonte: Elaboração própria com base em Alves (2012) e Barañano (2008)

No que diz respeito à tipologia das questões presentes nos questionários, tanto dos Professores (Anexo V) como dos pais (Anexo VI), optou-se pela formulação de perguntas fechadas (estruturadas), alternadas com algumas perguntas de respostas abertas (não estruturadas) que permitiram aos inquiridos maior liberdade de resposta. A análise deste tipo de respostas permitiu, assim, uma análise mais diversificadas, uma vez que as questões fechadas, pelas suas características, levam a um estudo mais

quantitativo e percentual, ao passo que as questões abertas, levam a uma análise qualitativa do conteúdo das mesmas.

No início do questionário há uma breve introdução que contextualiza o presente estudo, dando-se a conhecer os objetivos do estudo. Os questionários foram divididos em duas partes: a primeira parte diz respeito aos dados pessoais de interesse para a investigação e, na segunda, foram colocadas questões a propósito da problemática em estudo.

De salientar que os questionários aos docentes foram apresentados por duas vias: papel e através do Google *Forms*. Os dos pais apenas foram apresentados em papel. Em ambos os casos, optou-se pela ausência do investigador aquando das respostas, por forma a evitar eventuais distorções.

Por fim, passou-se à análise dos resultados, nomeadamente através do apuramento e tratamento dos dados. Para tal, o programa Microsoft Excel foi uma preciosa ajuda, como poderá ser observado no próximo capítulo.

5.6. Princípios éticos

Para a realização da presente investigação, respeitaram-se princípios éticos fundamentais, a saber:

- a pesquisa baseou-se na honestidade intelectual, no rigor, na procura da verdade, na exigência e na isenção;
- respeitaram-se os *timings* dos participantes;
- solicitaram-se autorizações específicas;
- garantiu-se o total anonimato e confidencialidade aos sujeitos da amostra envolvidos no estudo;
- nunca foram feitos juízos de valor;
- os participantes foram tratados com dignidade e respeito pela sua autonomia e liberdade de expressão;
- respeitaram-se as opiniões expressas;
- procurou manter-se o equilíbrio entre os benefícios que advêm deste projeto e o respeito pela individualidade e os valores culturais, sociais e morais dos inquiridos.

CAPITULO VI – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, irão ser apresentados, analisados e discutidos os principais resultados desta investigação, tendo presente a revisão da literatura e com base nos dados recolhidos pela aplicação dos questionários aos Professores e aos Pais.

Relativamente aos Professores, como já foi referido, pretende-se avaliar se:

- conhecem as características da dislexia;
- têm meios para intervir junto do aluno disléxico.

Quanto aos Pais, pretende-se perceber se:

- o diagnóstico dos seus filhos foi realizado atempadamente;
- se encontram satisfeitos com a intervenção da escola junto dos seus filhos disléxicos.

Será esta a ordem da apresentação dos resultados: primeiramente os Professores e, de seguida, os Pais. De salientar que, para além da existência de questões de resposta aberta, houve, também, situações em que os inquiridos tinham a possibilidade de escolher mais do que uma opção.

6.1. Apresentação e análise dos resultados

6.1.1. Apresentação dos resultados do Inquérito aos Professores

O inquérito aos professores dividiu-se em duas partes: dados pessoais e informações sobre a dislexia (Anexo VII). A seguir, apresentar-se-ão os resultados da primeira parte.

De acordo com os resultados do Gráfico 1 (Informações Pessoais – Sexo), a maioria dos inquiridos (89%) pertence ao sexo feminino. Apenas 11% são do sexo masculino (Anexo VII).

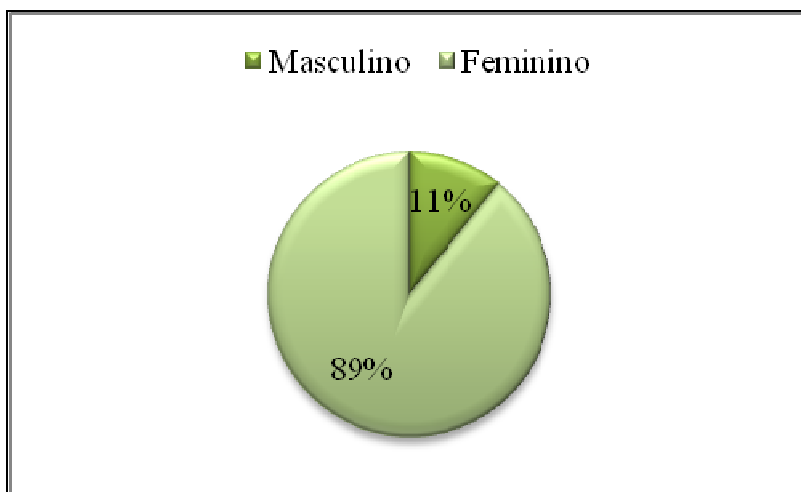


Gráfico 1. Distribuição dos inquiridos por sexo
Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito à faixa etária dos inquiridos, o Gráfico 2 indica-nos que 24% apresenta mais de 50 anos, mais de metade (54%) dos inquiridos encontram-se na faixa etária dos 41-50 anos e 22% têm entre 31 e 40 anos (Anexo VII).

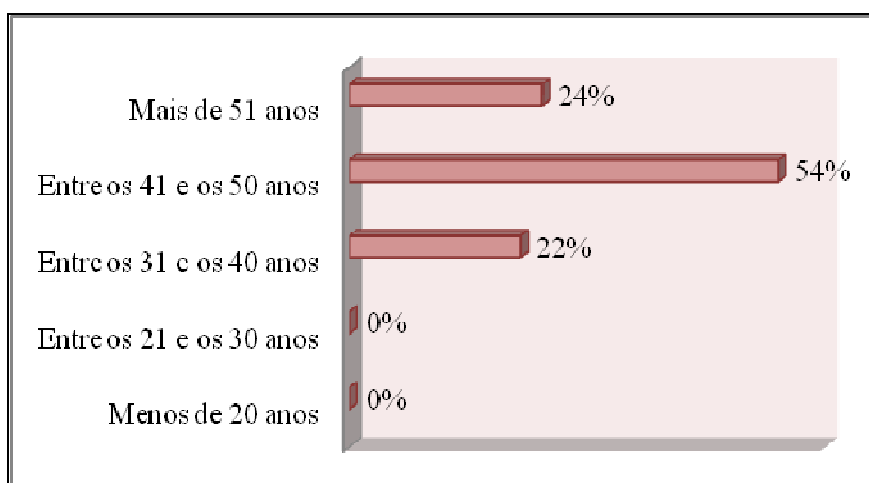


Gráfico 2. Idade dos inquiridos
Fonte: Elaboração própria

Quanto ao tempo de serviço (Gráfico 3), 19% dos inquiridos tem mais de 31 anos de lecionação, 49% tem entre os 21 e os 30 anos, 24% entre os 6 e os 10 anos e 8% leciona entre 6 e 10 anos (Anexo VII).

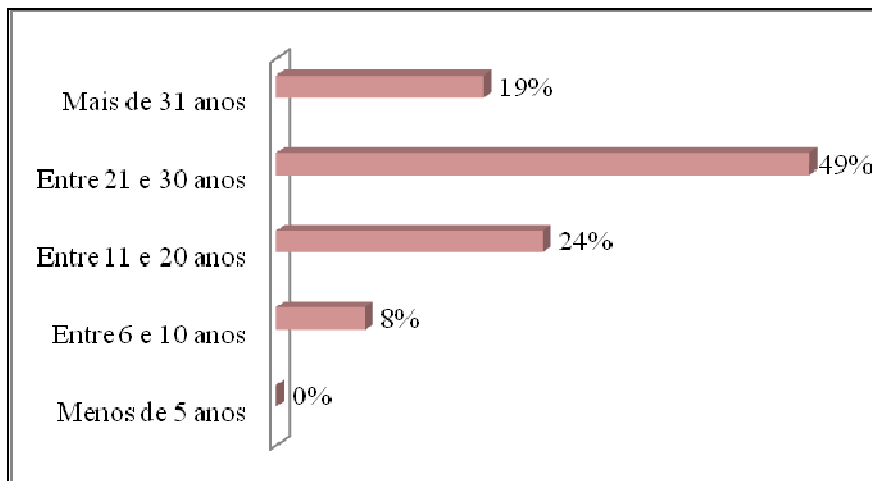
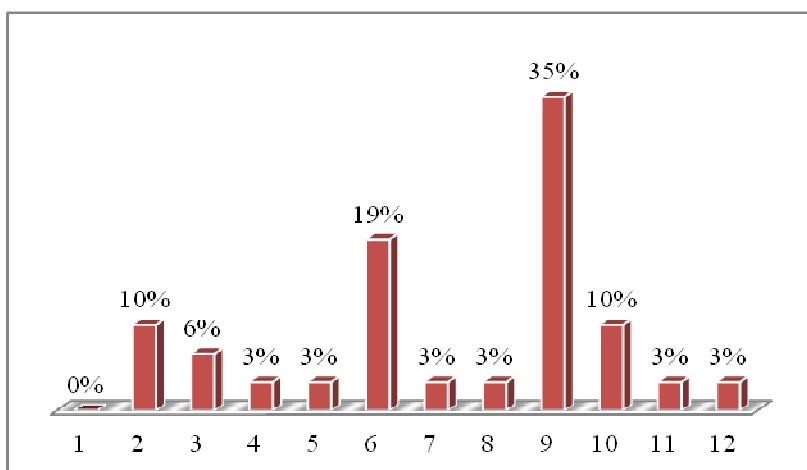


Gráfico 3.Tempo de serviço dos inquiridos
Fonte: Elaboração própria

Pela leitura do Gráfico 4, e no que diz respeito ao nível de ensino lecionado pelos inquiridos, verifica-se que a maioria dos professores (35%) inquiridos, pertence ao 3º Ciclo e Secundário, 19% são do grupo de Educação Especial, tendo, como tal, alunos de ciclos de ensino variados, 10% são do 1º ciclo de escolaridade e outros 10% pertencem, também, ao primeiro ciclo e, paralelamente, à Educação Especial. São professores do 2º ciclo do ensino básico 6% dos inquiridos. Por fim, com 3% para cada um dos seguintes níveis de ensino: 3º ciclo, secundário, 2º e 3º ciclos, pré-escolar e 2º e 3º ciclos, 1º e 2º ciclos e 2º, 3º ciclos e secundário (Anexo VII).



LEGENDA

- 1 Pré-escolar
- 2 1º ciclo
- 3 2º ciclo
- 4 3º ciclo
- 5 Secundário
- 6 Educação Especial
- 7 2º e 3º ciclos
- 8 Pré-escolar, 2º e 3º ciclos
- 9 3º ciclo e secundário
- 10 1º ciclo e Educação Especial
- 11 1º e 2º ciclos
- 12 2º, 3º ciclos e secundário

Gráfico 4. Nível de ensino lecionado pelos inquiridos
Fonte: Elaboração própria

De acordo com o Gráfico 5, a maioria dos inquiridos (22%) pertence ao grupo de recrutamento 300 (Português), 16% são professores do 1º CEB (grupo 110), 14% pertencem ao grupo 910 (Educação Especial) e 11% são do grupo 500 (Matemática). Detendo cada grupo 5% dos inquiridos temos o 330 (Inglês), 400 (História), 420 (Geografia), 520 (Biologia e Geologia) e 600 (Artes Visuais). Por fim, apresentando cada grupo 3% de professores, grupo 210 (Português/Francês do 2º CEB), 230 (Matemática e Ciências da Natureza), 250 (Educação Musical) e 510 (Físico-Química) (Anexo VII).

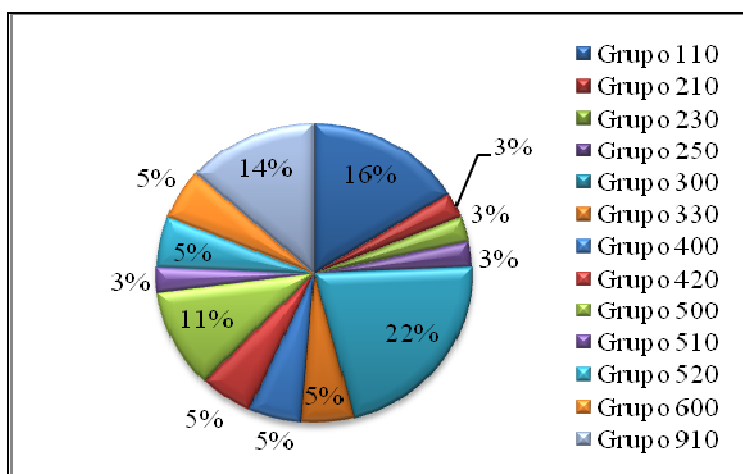


Gráfico 5. Grupo disciplinar dos inquiridos

Fonte: Elaboração própria

No que concerne à situação profissional dos inquiridos, verifica-se que 92% dos professores pertencem ao quadro e apenas 8% são contratados (gráfico 6) (Anexo VII).

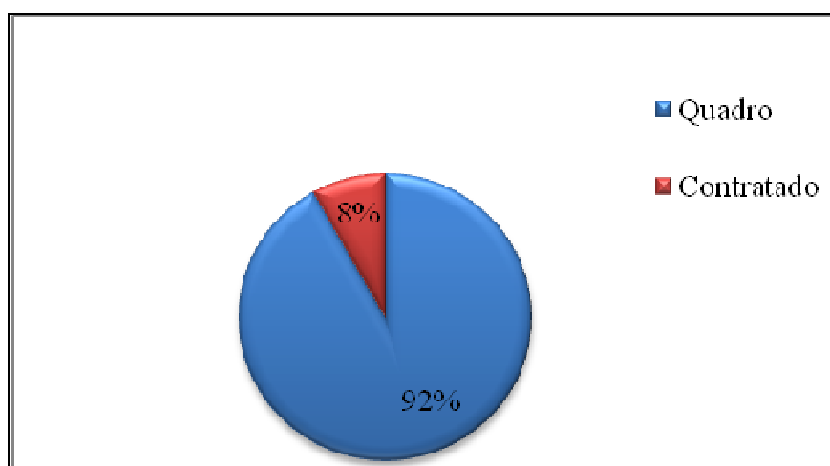


Gráfico 6. Situação profissional dos inquiridos

Fonte: Elaboração própria

No que concerne às habilitações académicas, de acordo com o Gráfico 7, 38% dos inquiridos detêm um mestrado, 16% têm uma pós-graduação e 46% dos inquiridos são licenciados (Anexo VII).

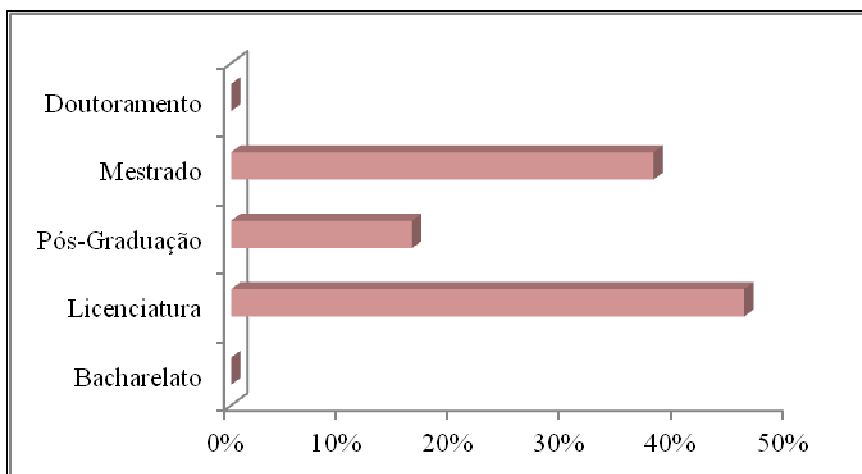


Gráfico 7. Habilitações académicas dos inquiridos

Fonte: Elaboração própria

A segunda parte dos questionários consistiu na análise do contacto e dos conhecimentos que os professores têm com e sobre a dislexia.

Assim, e pela análise do Gráfico 8, percebe-se que a grande maioria dos inquiridos (86%), ao longo das suas carreiras, já contactou com alunos disléxicos, sendo que apenas 14% afirmam não ter lidado com discentes que apresentam esta problemática (Anexo VII).

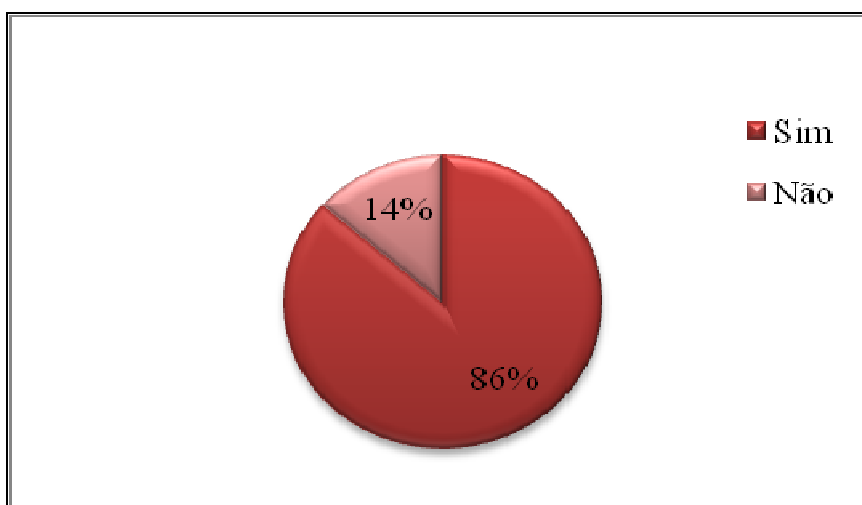


Gráfico 8. Contacto dos inquiridos com alunos disléxicos

Fonte: Elaboração própria

Quanto aos professores que contactaram com este tipo de alunos, e de acordo com os dados do Gráfico 9, constata-se que as maiores dificuldades sentidas ao nível do desempenho profissional foram: Número reduzido de horas de apoio (3%); Ausência de formação específica no domínio da dislexia (25%); Carência de recursos didáticos (19%); Falta de apoio técnico e pedagógico (22%); e Excessivo número de alunos na turma (31%) (Anexo VII).

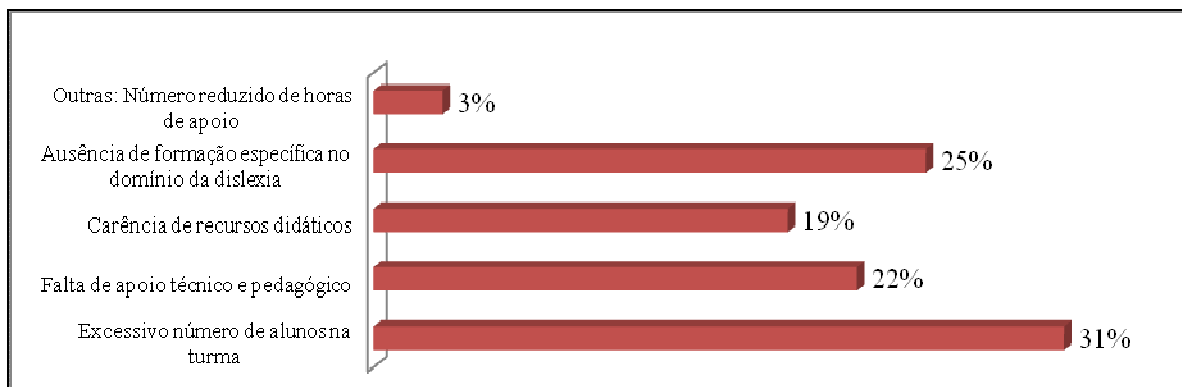


Gráfico 9. Dificuldades sentidas no desempenho profissional

Fonte: Elaboração própria

Pela análise do Gráfico 10, pode verificar-se que a formação académica inicial da maioria dos professores não incluiu qualquer tipo de componente direccionada para a problemática da dislexia, uma vez que apenas 19% responderam afirmativamente (Anexo VII).

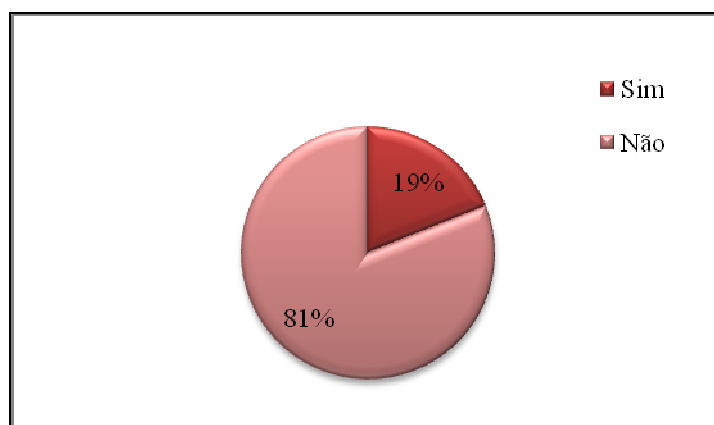


Gráfico 10. Dislexia na formação inicial dos inquiridos

Fonte: Elaboração própria

Analisando o Gráfico 11, conclui-se que a maioria dos inquiridos (54%) frequentou formação vocacionada para a questão da dislexia. Contudo, 46% afirma não ter frequentado qualquer tipo de formação profissional nesse âmbito (Anexo VII).

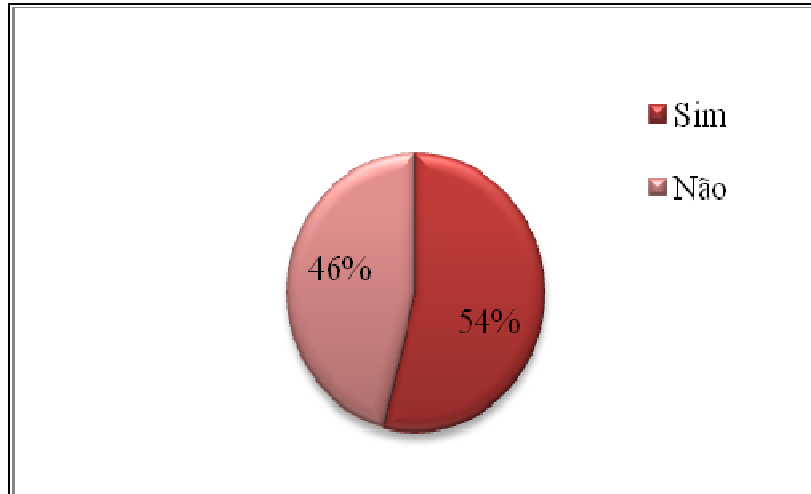


Gráfico 11. Formação profissional no âmbito da dislexia

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 7 esclarece as motivações que levaram os professores a realizar tal formação profissional. A maioria (30%) pretendia obter mais informações sobre a dislexia. 15% dos inquiridos quis enriquecer profissionalmente e outros 15% tiveram como objetivo dar melhor resposta educativa aos alunos. Para além destas motivações, numa percentagem de 5% para cada razão, foram dadas as seguintes justificações:

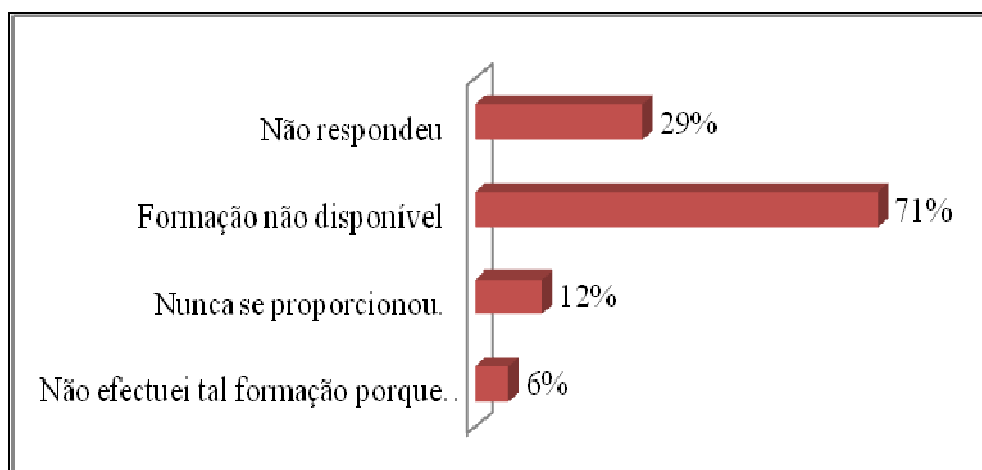
- procura de formação específica na área da dislexia para poder dar a melhor resposta aos seus alunos;
- desenvolvimento de competências que permitissem trabalhar com alunos com dislexia;
- especialização feita na área da educação especial;
- recolha de formação/informação específica sobre a temática;
- aquisição de novas estratégias de método reeducativo;
- minimização das dificuldades em lidar com alunos disléxicos/ melhorar o desempenho com os alunos;
- lecionar turma com alunos disléxicos (Anexo VII).

Quadro 7. Motivos que levaram à formação no âmbito da dislexia

	Contagem	Porcentagem
A procura de formação específica na área da dislexia para poder dar a melhor resposta aos meus alunos	1	5%
Enriquecimento profissional	3	15%
Obter mais informação sobre a dislexia	6	30%
Desenvolver competências que permitissem trabalhar com aluno com dislexia	1	5%
Especialização feita na área da educação especial	1	5%
Obtenção de crédito para progressão na carreira	1	5%
Recolha de formação/informação específica sobre a temática	1	5%
Para melhor resposta educativa aos alunos	3	15%
Aquisição de novas estratégias de método reeducativo	1	5%
Para minimizar as dificuldades em lidar com alunos disléxicos; melhorar o desempenho com os alunos	1	5%
Por lecionar turma com alunos disléxicos	1	5%
TOTAL	20	100%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos nos questionários aplicados aos professores

Pela observação do Gráfico 12, no que diz respeito às motivações que levaram à não realização de formação profissional no domínio da dislexia é possível verificar que a maioria dos inquiridos (71%) referiu que não havia formação disponível na área, 12% referiu nunca se ter proporcionado, 6% afirmam que privilegiaram a formação noutras áreas (autismo/asperger) e 29% não responderam.

**Gráfico 12.** Motivos que levaram a não realizar formação no âmbito da dislexia

Fonte: Elaboração própria

Passando, às questões sobre a dislexia, e através da análise do Gráfico 13, verifica-se que 38% dos professores que responderam ao questionário pensa tratar-se de uma DAE temporária e possível de ultrapassar totalmente com uma intervenção

adequada. Contudo, 62% dos inquiridos tem a noção de que se trata de uma Dificuldade de Aprendizagem Específica de caráter permanente (Anexo VII).

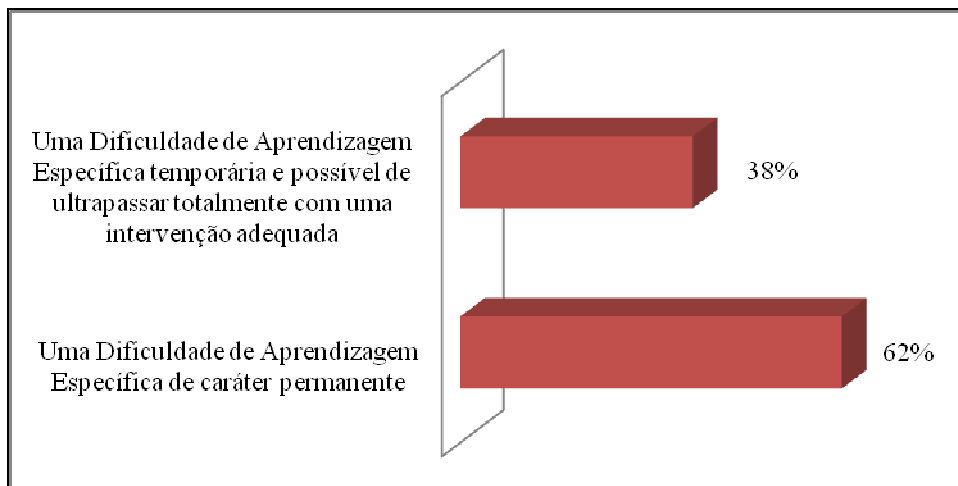


Gráfico 13. Dislexia – DAE temporária ou permanente?

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito à origem da dislexia, e com base na leitura do Gráfico 14 constata-se que 95% dos inquiridos sabe tratar-se de uma desordem de causas neurobiológicas e apenas 5% dos professores considera ser uma problemática com origem em orientações incorretas no processo de ensino e aprendizagem ao longo do 1º CEB. Ninguém considerou que houvesse estimulação deficitária no período pré-escolar (Anexo VII).

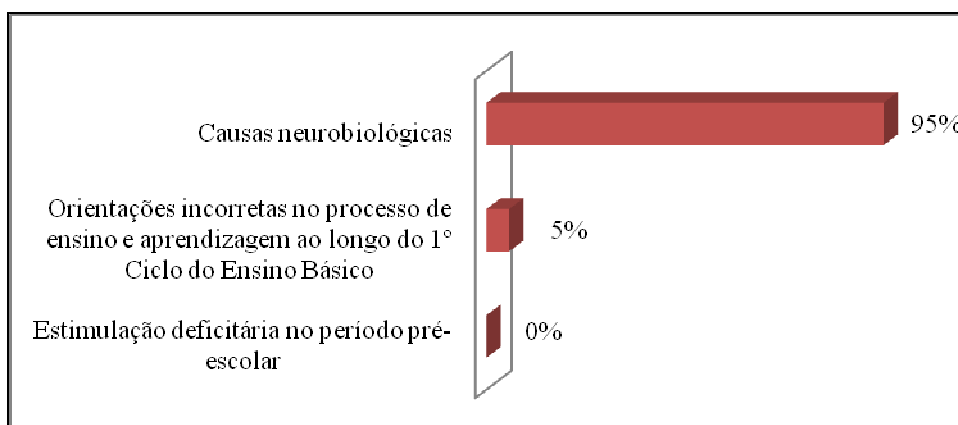


Gráfico 14. Origem da dislexia

Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 15 revela a opinião dos inquiridos quanto aos indícios de dislexia. Assim, 5% referiu as dificuldades ao nível do raciocínio matemático, 16% as

dificuldades em dominar o sentido de número, os factos numéricos e o cálculo mental, 54% apontaram as dificuldades na expressão escrita, 81% dos inquiridos referiu as dificuldades na ortografia, 57% fazem referência à dificuldade em compreender o significado do que é lido e 73% referiram que a leitura de palavras incorreta ou lenta e esforçada é um sinal indicador da problemática (Anexo VII).

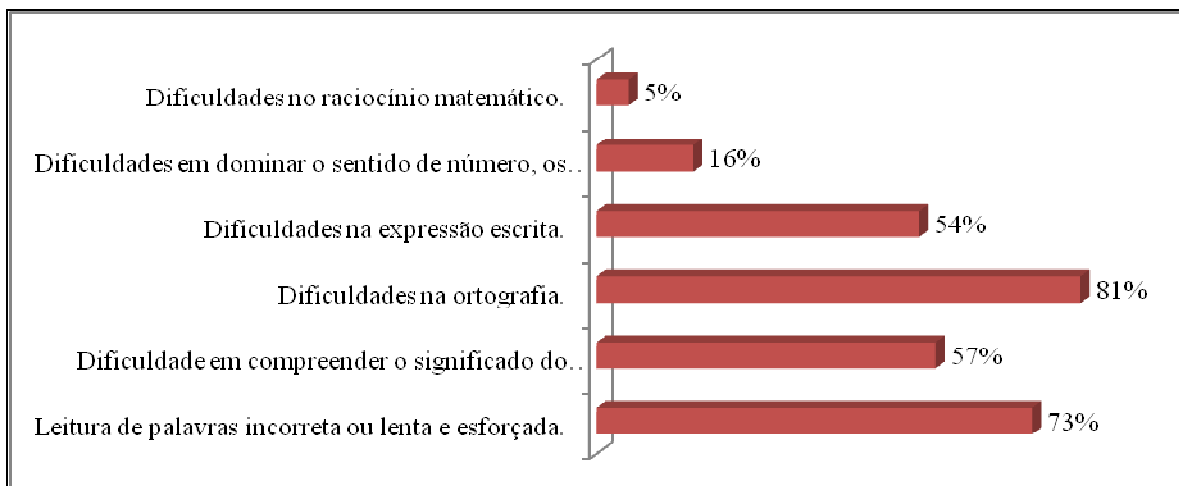


Gráfico 15. Índícios da dislexia

Fonte: Elaboração própria

Quanto aos aspetos que devem ser excluídos do diagnóstico de dislexia, o Gráfico 16 evidencia que 35% dos inquiridos indicou os problemas psicossociais, 22% o ensino inadequado, 24% os problemas mentais e neurológicos, 32% excluíram as dificuldades auditivas, 51% dos professores também fez referência aos problemas de visão e a maioria dos inquiridos (65%) sabe que dislexia e défice cognitivo não são realidades compatíveis (Anexo VII).

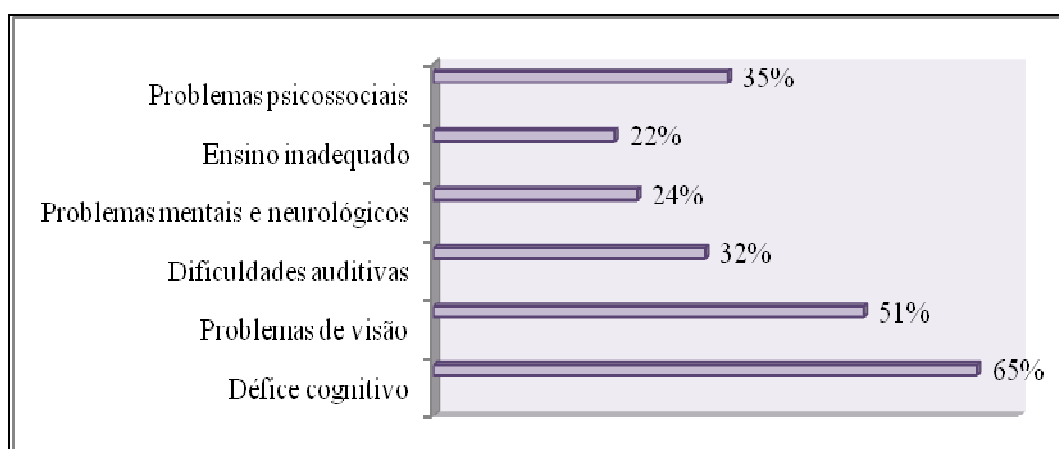


Gráfico 16. Critérios a excluir do diagnóstico de dislexia

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito às áreas do currículo escolar afetadas por um diagnóstico de dislexia (Gráfico 17), a maioria (56%) dos inquiridos evidenciou saber que as consequências da problemática são visíveis em várias áreas do currículo escolar. 26% consideraram que as consequências podem verificar-se em Língua Portuguesa e Matemática e 18% indicaram apenas a Língua Portuguesa (Anexo VII).

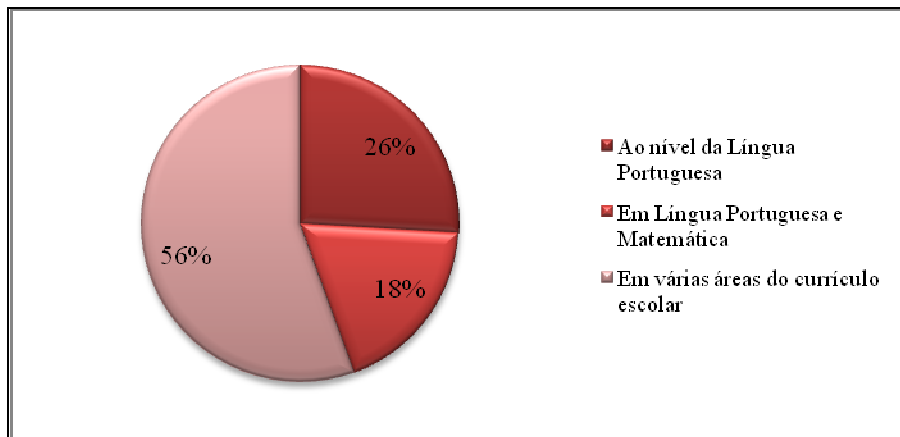


Gráfico 17. Áreas do currículo escolar afetadas por um diagnóstico de dislexia

Fonte: Elaboração própria

A totalidade dos inquiridos (100%) considerou que uma intervenção adequada e prematura no âmbito da dislexia terá repercussões positivas e significativas na vida pessoal e profissional do indivíduo disléxico, como podemos verificar pela análise do Gráfico 18 (Anexo VII).

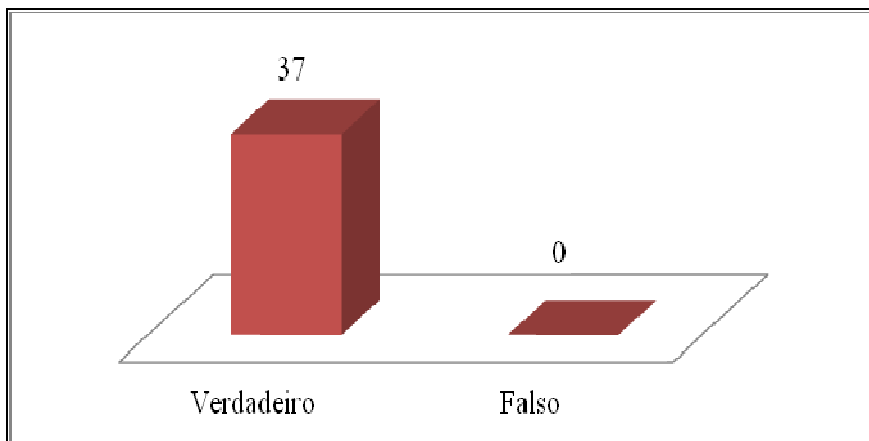


Gráfico 18. Efeitos de uma intervenção adequada e prematura

Fonte: Elaboração própria

No que concerne ao QI do indivíduo com dislexia, e pela análise do Gráfico 19 pode verificar-se que a maioria dos inquiridos (76%) considera que o indivíduo disléxico possui um QI mediano ou mesmo acima da média, sendo que apenas 24% dos professores consideraram esta afirmação falsa (Anexo VII).

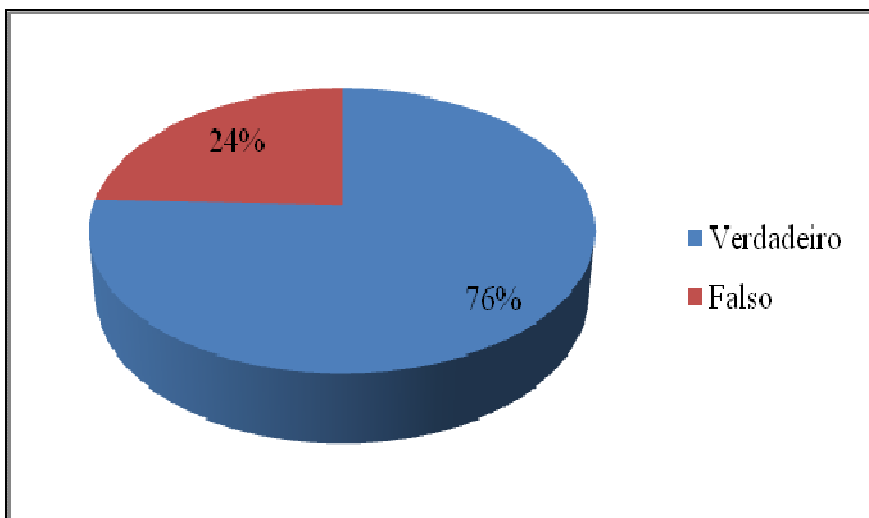


Gráfico 19. QI do indivíduo disléxico
Fonte: Elaboração própria

Perante a afirmação “Os fatores sociais poderão ter um contributo significativo no diagnóstico de dislexia”, e de acordo com o indicado no Gráfico 20, a maioria dos professores (70%) considerou tratar-se de uma declaração verdadeira. Apenas 30% dos inquiridos a consideraram falsa (Anexo VII).

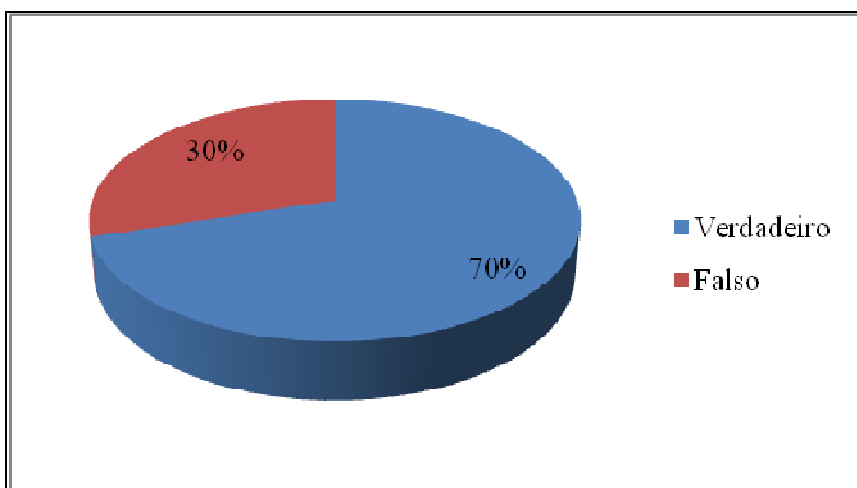


Gráfico 20. Fatores sociais e diagnóstico de dislexia
Fonte: Elaboração própria

Através da leitura do Gráfico 21, e no que diz respeito ao facto da Dislexia ser ou não problema de ordem fonológica verifica-se que a maioria dos professores (57%) não considera que o problema fulcral da dislexia seja de ordem fonológica, ou seja, de converter a escrita em som. Já 32% dos inquiridos acredita que seja, precisamente, esse o problema. 11% optou por não responder (Anexo VII).

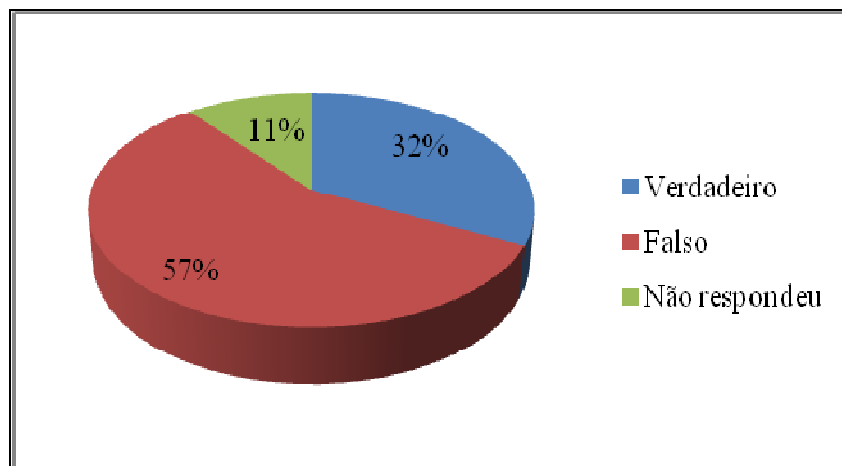


Gráfico 21. Dislexia enquanto problema de ordem fonológica

Fonte: Elaboração própria

Quanto ao ambiente escolar, 70% dos inquiridos concorda que se os alunos disléxicos não usufruírem das medidas educativas e dos apoios necessários, estão condenados ao insucesso. Apenas 30% dos professores considera que não é verdade, tal como pode verificar-se no Gráfico 22 (Anexo VII).

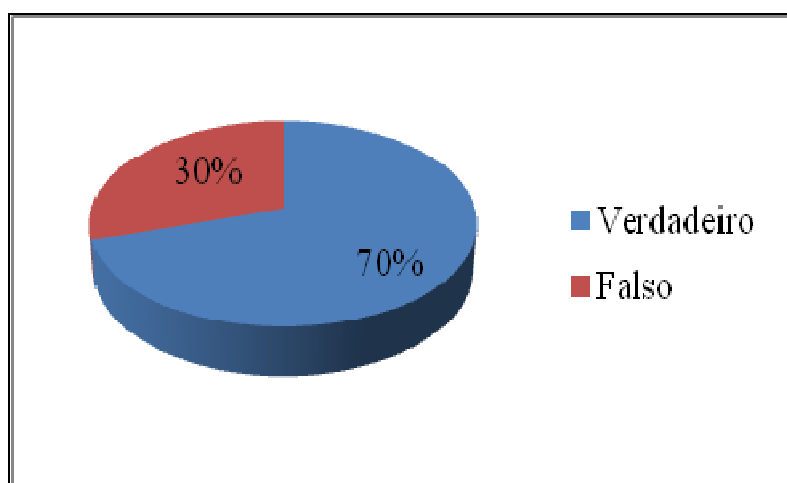


Gráfico 22. Relação entre medidas educativas e apoios e sucesso dos alunos

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito ao autoconceito e autoestima no aluno disléxico e de acordo com o Gráfico 23, 73% dos professores considerou que os alunos disléxicos apresentam fraco autoconceito e autoestima, bem como demonstram aparente oposição e desafio perante a realização de tarefas que consideram difíceis de realizar. 16% consideraram que tal afirmação é falsa e 11% não responderam (Anexo VII).

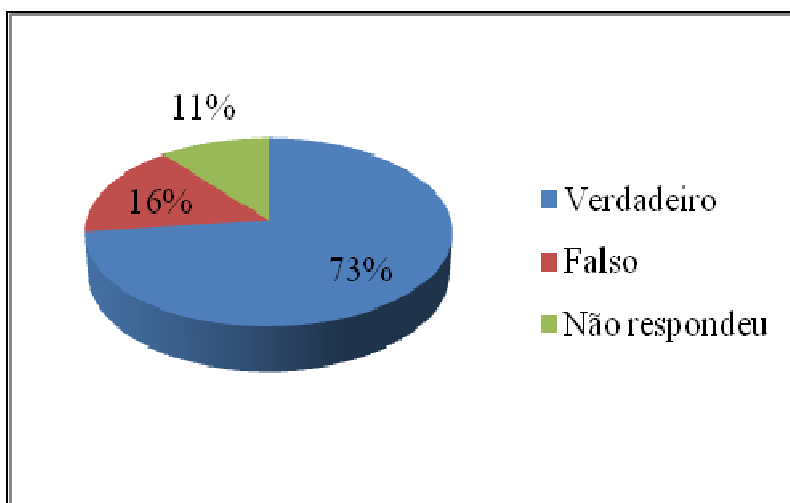


Gráfico 23. Autoconceito e autoestima no aluno disléxico

Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 24 mostra que a maioria dos inquiridos (81%) sabe que, no processo de ensino e aprendizagem, a dislexia é confundida com preguiça, desinteresse e falta de atenção. Como tal, o disléxico sente-se incompreendido. Contudo, 11% consideraram esta afirmação falsa e 8% dos professores não responderam (Anexo VII).

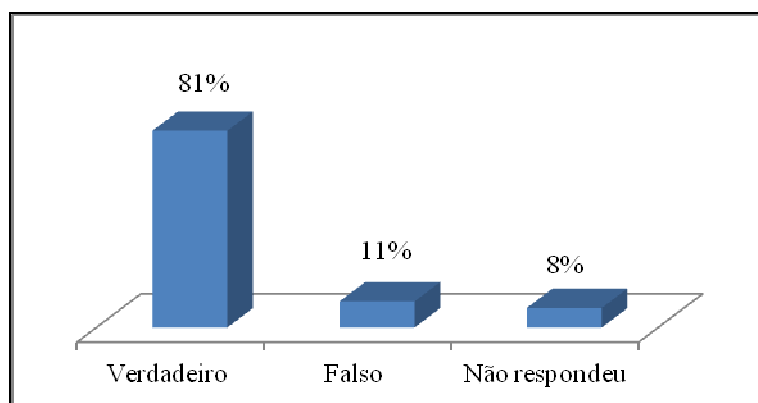


Gráfico 24. Incompreensão da dislexia no processo de ensino e aprendizagem

Fonte: Elaboração própria

No que concerne às principais problemáticas associadas à dislexia, e segundo o Gráfico 25, 3% dos professores inquiridos não respondeu. 51% dos professores entende que a desvalorização da autoestima está intimamente associada à dislexia e 11% fez referência à perturbação da coordenação motora. Também foi referida a discalculia por 27% dos inquiridos. A principal apontada pelos professores (59%) tem a ver com as perturbações específicas da linguagem, assim como 41% referiram a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (Anexo VII).

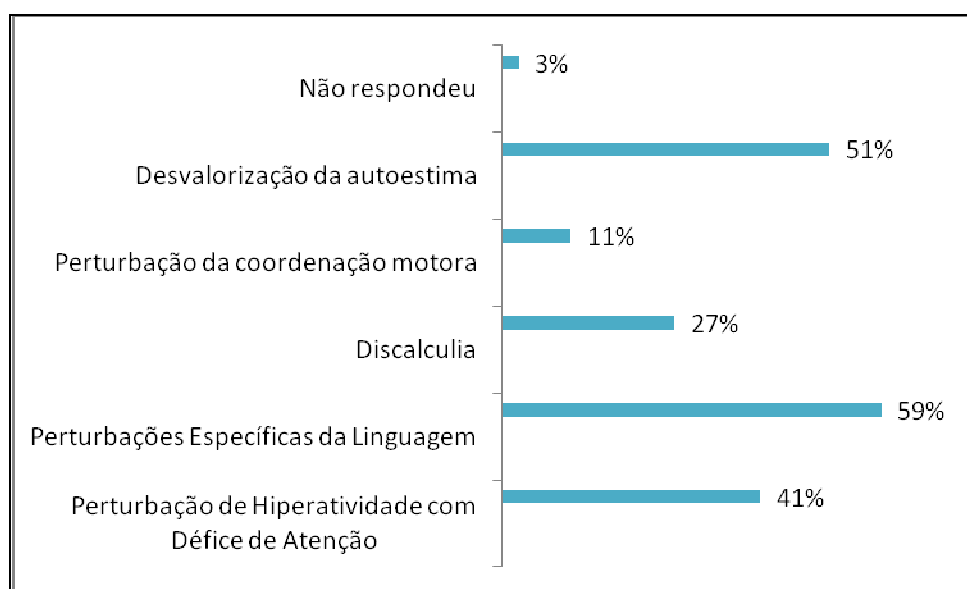


Gráfico 25. Probleáticas associadas à dislexia

Fonte: Elaboração própria

Quanto aos profissionais a quem recorrer perante a suspeita de um aluno com dislexia, e pela leitura do Gráfico 26, depreende-se que a maioria (84%) dos inquiridos considera que o mais correto será dirigir-se ao professor de educação especial, 43% ao diretor de turma, 65% fez referência ao psicólogo e 27% ao médico de família (Anexo VII).

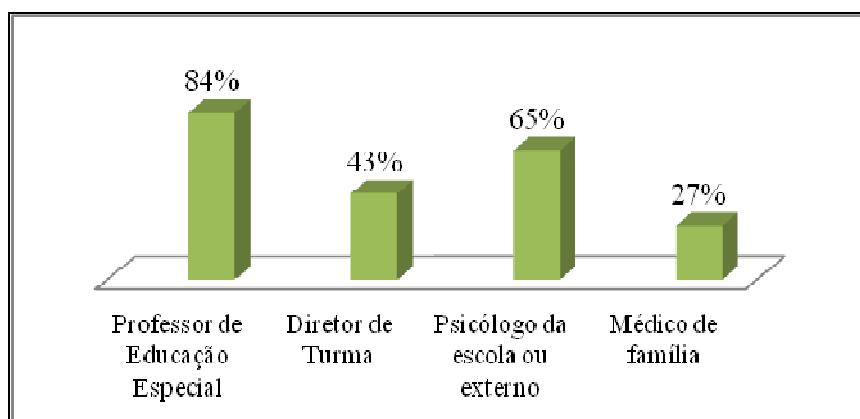


Gráfico 26. Profissionais a quem recorrer perante suspeita de dislexia

Fonte: Elaboração própria

Segundo o Gráfico 27, são várias as estratégias apontadas pelos docentes que podem ser adotadas a um aluno disléxico, no sentido de estimular as suas capacidades. Assim: 59% dos inquiridos realçaram a correção ortográfica/caligráfica individualizada; 62% referiram os exercícios de consciência fonológica; 46% fizeram referência ao desenvolvimento de estratégias de manutenção da atenção/concentração; 30% consideraram importantes as atividades de desenvolvimento da memória; 5% referiram as tutorias entre alunos de diferentes idades; 24% mencionaram o ensino através do recurso a pares; e 46% indicaram a leitura silenciosa orientada (Anexo VII).

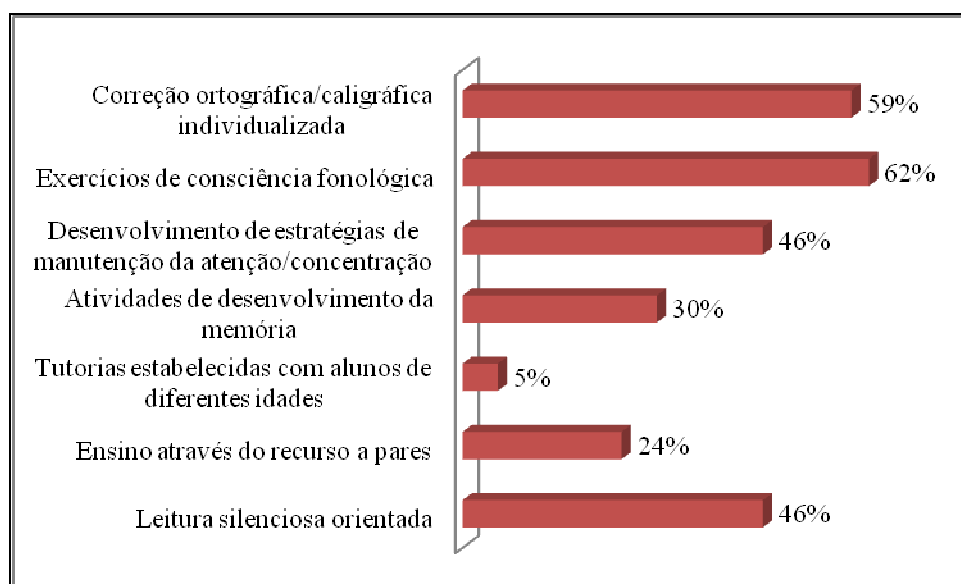


Gráfico 27. Estratégias a adotar com o aluno disléxico

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito à questão da inclusão dos alunos disléxicos no ensino regular, como pode observar-se pela leitura do Gráfico 28, a grande maioria dos inquiridos (95%), considera que tal deve acontecer, sendo que apenas 5% não concorda (Anexo VII).

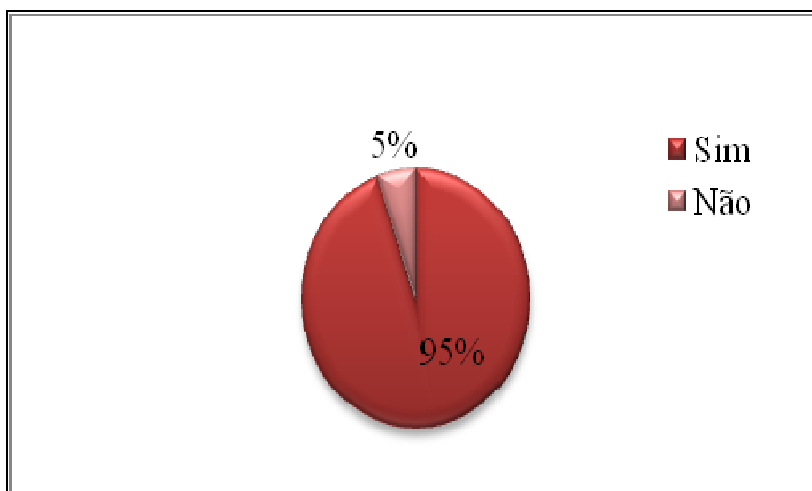


Gráfico 28. Inclusão dos alunos disléxicos no ensino regular

Fonte: Elaboração própria

No Quadro 8, podemos verificar as motivações que levam os professores a defender a inclusão (Anexo VII):

Quadro 8. Razões para a inclusão de alunos disléxicos no ensino regular

A dislexia é uma perturbação ao nível do desenvolvimento da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprender a ler, apesar da inteligência normal e sem quaisquer défices.
Seria muito injusto se o aluno não pudesse integrar uma turma de ensino regular. Essa inclusão poderá ser benéfica para o mesmo pois, desde que bem acompanhado, o aluno poderá desenvolver a sua autoestima, o que traz benefícios ao nível da aprendizagem e conseqüente melhoria.
Sendo o nosso sistema escolar inclusivo, retirar alunos disléxicos do sistema é um absoluto contrassenso.
[Os disléxicos] devem ter as mesmas oportunidades de ensino para uma melhor autoestima, dado que o nível de inteligência não é de todo diferente.
O facto de estes alunos serem disléxicos não interfere com a aquisição de conhecimentos nem com a participação em situação de sala de aula.
A escola, por princípio, deve ser inclusiva.
Todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades.
Os pares podem ajudar estes alunos a melhorar.
Embora precisem de um apoio específico, estes alunos têm as capacidades cognitivas necessárias para frequentar o ensino regular com aproveitamento.
O aluno deve socializar, é um aluno como os outros, portanto, devidamente acompanhado, fará o seu percurso escolar de forma regular.
A socialização é muito importante.
Porque as conseqüências da dislexia podem ser minimizadas se os alunos tiverem o acompanhamento adequado, pelo que devem integrar o ensino regular.
Sendo alunos como os outros, o contacto com os pares facilita o desenvolvimento das atividades de

aprendizagem.
Os alunos disléxicos, se devidamente acompanhados, conseguem acompanhar os restantes alunos do ensino regular.
O ensino regular deve estar preparado ou preparar-se para a inclusão de qualquer aluno, independentemente da sua problemática.
Ensino regular implica inclusão de todo o tipo de alunos.
A inclusão de qualquer aluno NEE será sempre benéfica.
A dislexia não deve ser motivo para separação de um aluno do restante grupo-turma devido a ser algo adaptável.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos nos questionários aplicados aos professores

Quanto aos professores (Anexo VII) que não defenderam a inclusão de alunos disléxicos, pelo Quadro 8, podemos verificar as suas motivações.

Quadro 9. Razões para a exclusão de alunos disléxicos no ensino regular

Esses alunos devem ser acompanhados mais individualmente.
São alunos que, no ensino regular, sofrem penalização por algo que lhes é alheio, ou seja, que não lhe pode ser imputado.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos nos questionários aplicados aos professores

Pela análise do Gráfico 29, e no que concerne ao grau de conhecimento sobre a legislação que regula a EE, verifica-se que 3% dos professores não respondeu, 3% referiu não ter conhecimentos, 27% considerou os seus conhecimentos fracos, 46% avaliou-os como suficientes e 22% afirmou que eram bons (Anexo VII).

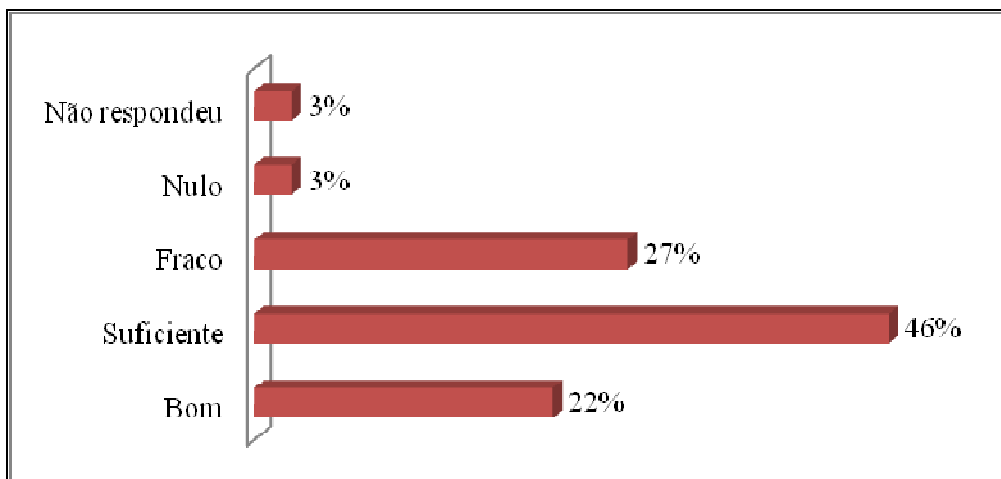


Gráfico 29. Grau de conhecimento sobre a legislação que regula a EE

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito a métodos de trabalho específicos com alunos disléxicos, 32% afirmaram ter conhecimentos, mais de metade (54%) referiu não ter nenhum

conhecimento e 14% optaram por não responder, tal como é possível verificar pela análise do Gráfico 30 (Anexo VII).

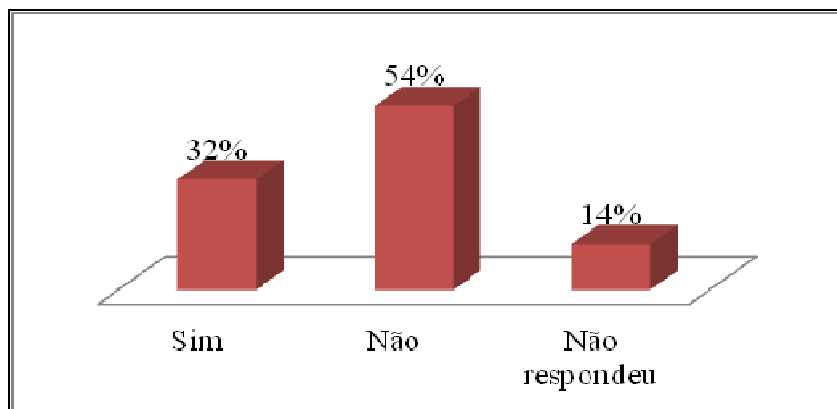


Gráfico 30. Conhecimento de métodos de trabalho específicos com alunos disléxicos
Fonte: Elaboração própria

Dos professores que responderam afirmativamente, destacaram os seguintes métodos, patentes no Gráfico 31:

- não solicitar leitura em voz alta, no grupo (8%);
- exercícios de consciência fonológica (8%);
- leitura orientada e monitorizada pelo professor, exercícios de memorização de grafias e distinção fonológica, entre outros (8%);
- métodos de ensino e aprendizagem multissensoriais (17%); e
- método fonomímico Paula Teles (25%);

De destacar, ainda, que 25% dos professores não respondeu (Anexo VII).

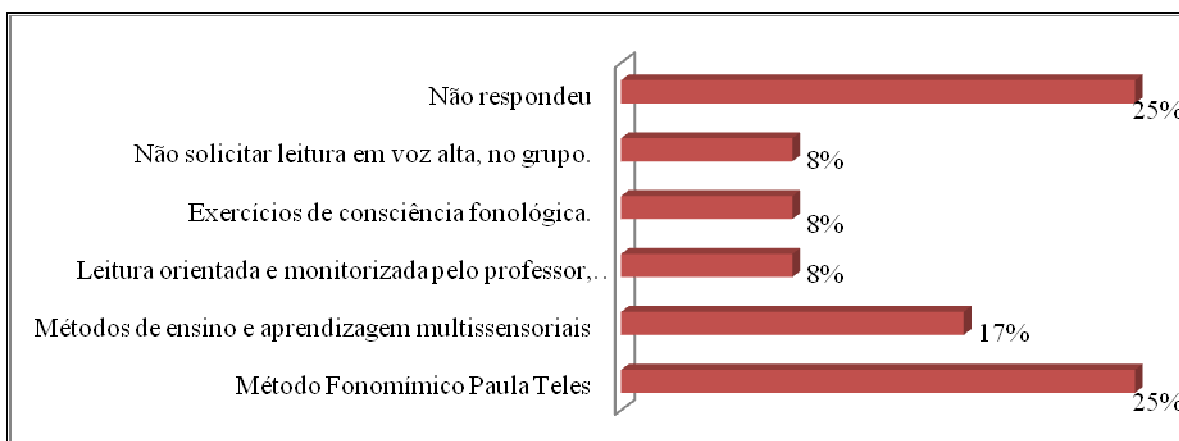


Gráfico 31. Métodos de reeducação
Fonte: Elaboração própria

Finalmente, perante a solicitação de sugestões de aspetos que deveriam ser melhorados, em contexto escolar, no sentido de garantir aos alunos disléxicos um processo de ensino e aprendizagem equivalente ao dos restantes colegas, o Gráfico 32 deixa-nos as seguintes informações:

- 38% referiu a falta de disponibilização de materiais pedagógicos direcionados para a problemática da dislexia.
- 54% destacou a importância da articulação entre docente de educação especial e professor titular/da disciplina;
- 73% dos inquiridos considerou que seria importante que houvesse formação para os professores no âmbito da dislexia; e
- 65% dos professores considerou que deveria haver mais horas de apoio por parte do docente de educação especial;

De destacar que 3% dos inquiridos optou por não responder (Anexo VII).

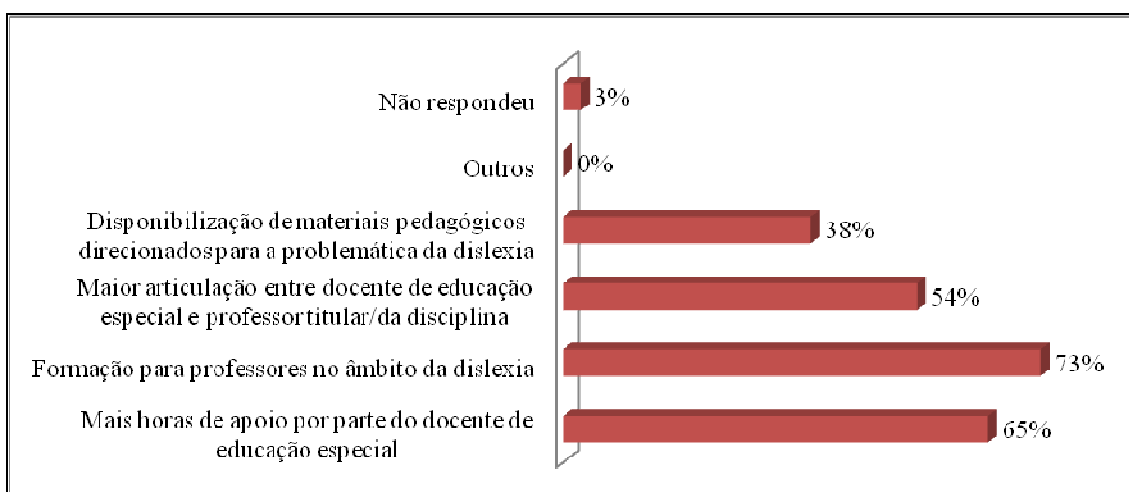


Gráfico 32. Aspetos a melhorar no sistema de ensino e aprendizagem

Fonte: Elaboração própria

6.1.2. Apresentação dos resultados do Inquérito aos Pais

Segue-se o resultado da aplicação do questionário aos pais (Anexo VIII), que se iniciou com o pedido de algumas informações pessoais de maior relevo, seguindo-se as informações sobre a problemática em estudo.

Assim, no que diz respeito ao grau de parentesco com os alunos, de acordo com o Gráfico 33, verificou-se que 88% dos inquiridos eram mães. Apenas 12% dos pais responderam (Anexo VIII).

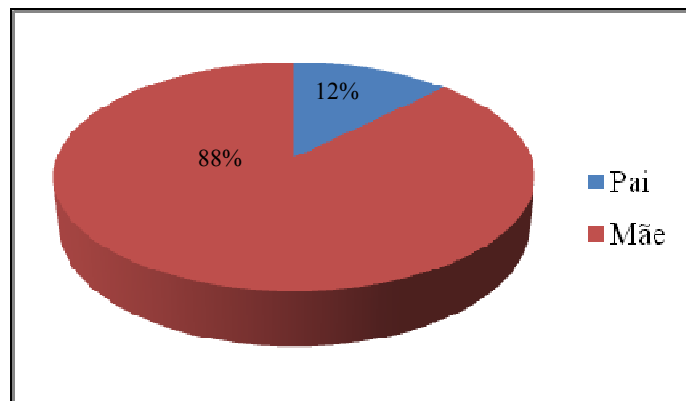


Gráfico 33. Grau de parentesco dos inquiridos

Fonte: Elaboração própria

Quanto à faixa etária (Gráfico 34), maioritariamente (81%), situam-se entre os 31 e os 40 anos, havendo, contudo, 6% dos inquiridos no patamar dos 41 aos 50 anos e, ainda, 13% de indivíduos com mais de 50 anos. Nenhum encarregado de educação tinha menos de 20 anos (Anexo VIII).

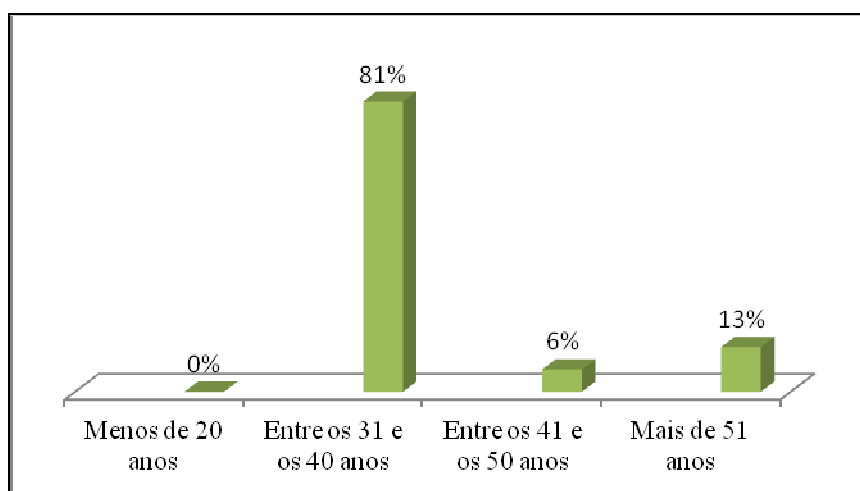


Gráfico 34. Faixa etária dos inquiridos

Fonte: Elaboração própria

No que concerne à formação académica dos inquiridos, constatou-se, pela análise do Gráfico 35, que 6% dos inquiridos possui uma licenciatura, 19% concluiu o ensino secundário, 6% possuem o 3º ciclo de escolaridade e, por fim, 69% dos pais possui o 2º ciclo de escolaridade (Anexo VIII).

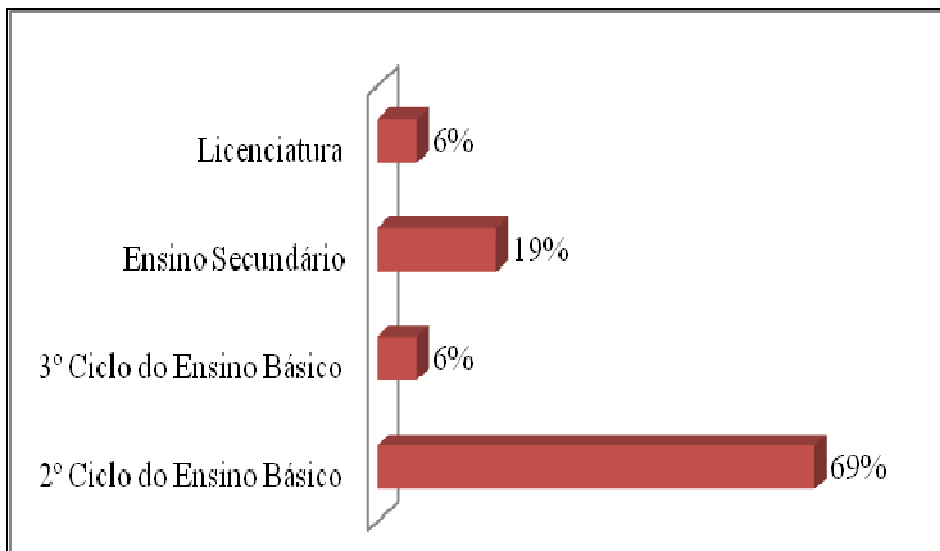


Gráfico 35. Formação académica dos inquiridos

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à ocupação profissional, e de acordo com o Gráfico 36, 19% dos inquiridos eram desempregados, 31% trabalhava na agricultura, 6% de indivíduos pertenciam ao setor dos transportes, 13% estavam empregados na indústria e 31% pertenciam a outros setores que não os apresentados no inquérito (Anexo VIII).

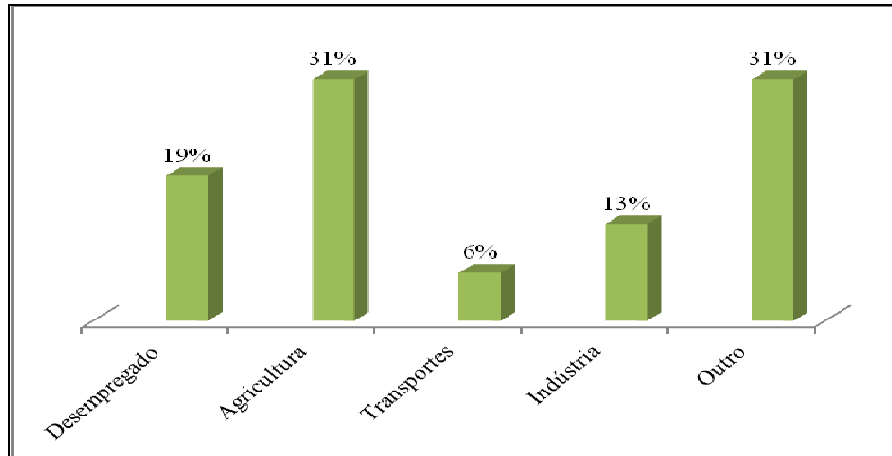


Gráfico 36. Ocupação profissional dos inquiridos

Fonte: Elaboração própria

Passando às informações sobre a dislexia propriamente ditas, no que concerne ao nível de ensino dos educandos (Gráfico 37), verificou-se que 6% pertence ao 1º ciclo do ensino básico, 19% frequentam o 2º ciclo, 63% frequenta o 3º ciclo de escolaridade e 6% encontra-se no ensino secundário. De salientar que 6% dos inquiridos não responderam a esta questão (Anexo VIII).

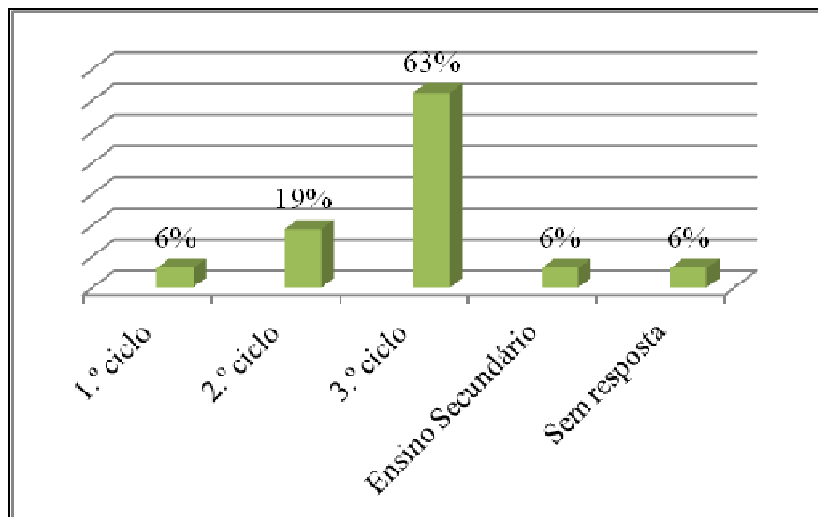


Gráfico 37. Nível de ensino dos educandos

Fonte: Elaboração própria

Quanto à idade de identificação da problemática da dislexia nos seus educandos, de acordo com o Gráfico 38, verifica-se somente 19% dos inquiridos obteve diagnóstico de dislexia pelos 6-7 anos, 38% de crianças foram diagnosticadas com 8-9 anos, 31% dos alunos foram diagnosticados entre os 10-11 anos e 6% com 11-12 anos. Houve, ainda, 6% entre os 13 e os 15 anos (Anexo VIII).

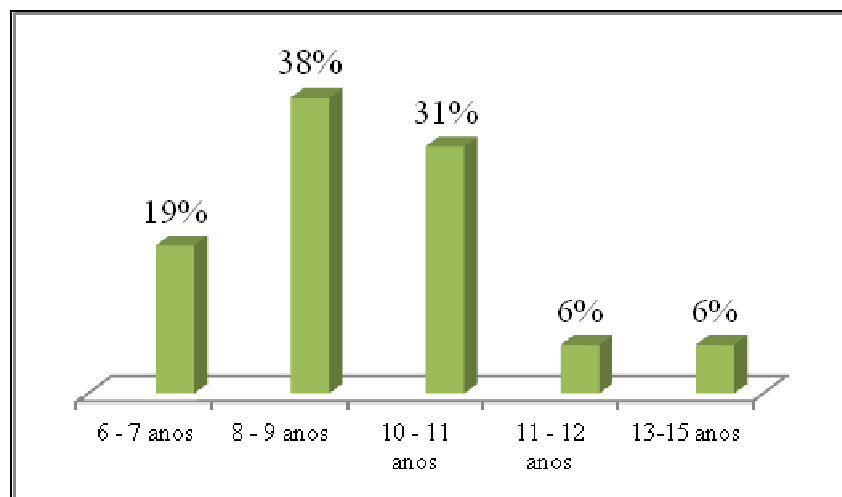


Gráfico 38. Idade de diagnóstico dos educandos

Fonte: Elaboração própria

No que concerne à questão sobre quem detetou a presença dos primeiros sinais que levaram ao diagnóstico de dislexia, a análise do Gráfico 39 revela que 6% foram os próprios pais, na maioria dos casos (88%), foram os professores e em 6% dos casos foi o psicólogo (Anexo VIII).

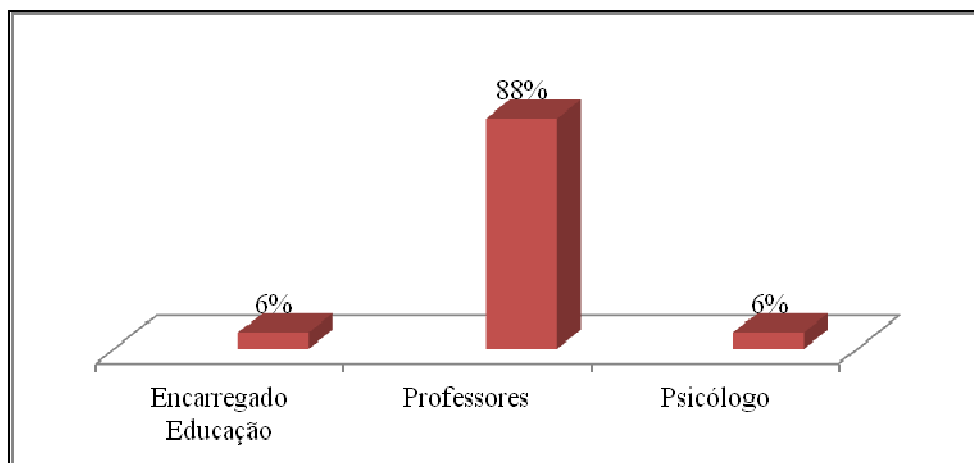


Gráfico 39. Quem detetou sinais de dislexia

Fonte: Elaboração própria

No que concerne ao nível de informação que os pais consideram ter sobre a dislexia, de acordo com o Gráfico 40, 6% declara ser nula, 25% indica ser insuficiente, a maioria deles (56%) considera ser suficiente e 13% dos pais considera ter um bom nível de conhecimentos sobre a problemática (Anexo VIII).

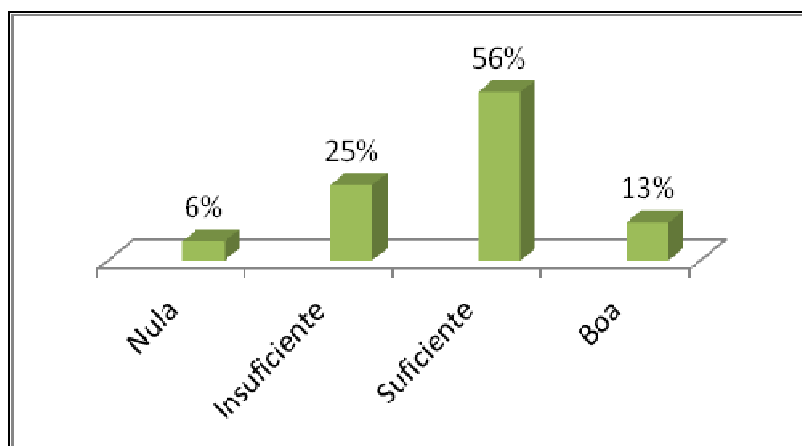


Gráfico 40. Nível de informação sobre a dislexia

Fonte: Elaboração própria

Os pais inquiridos afirmaram recorrer a diversas fontes de informação para adquirir conhecimentos sobre a dislexia. Assim, e pela leitura do gráfico 41, verifica-se que 31% diz recorrer à Internet, 19% a livros, 6% a profissionais de saúde, 50% diz recorrer aos professores e 44% aos psicólogos (Anexo VIII).

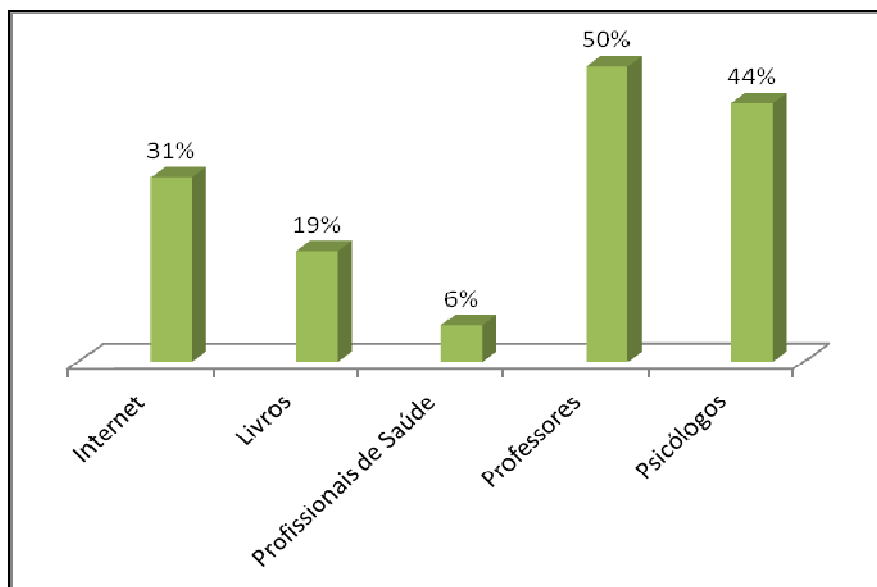


Gráfico 41. Fontes de informação sobre a dislexia

Fonte: Elaboração própria

Neste sentido, várias foram as definições dos inquiridos para o conceito de dislexia (Gráfico 42), sendo que as respostas foram tão diferentes como:

- “Perturbação da leitura e da escrita que pode afetar todas as áreas de aprendizagem” (6%);
- “dar erros e dificuldade em ler” (6%);
- “O aluno dá muitos erros e não gosta de ler em voz alta. É muito preguiçoso” (6%);
- “A dislexia para mim é ter dificuldade na área de leitura, escrita e no soletrar as palavras” (6%);
- “dar erros” (25%);
- “A dislexia é um problema que as pessoas têm, que não conseguem decorar as coisas, custa a meter na cabeça as coisas mais importantes” (6%);
- “Perturbação na aprendizagem e dificuldade em desenvolver mecanismos de leitura e da escrita” (6%).

De realçar que 25% dos pais não respondeu à questão (Anexo VIII).

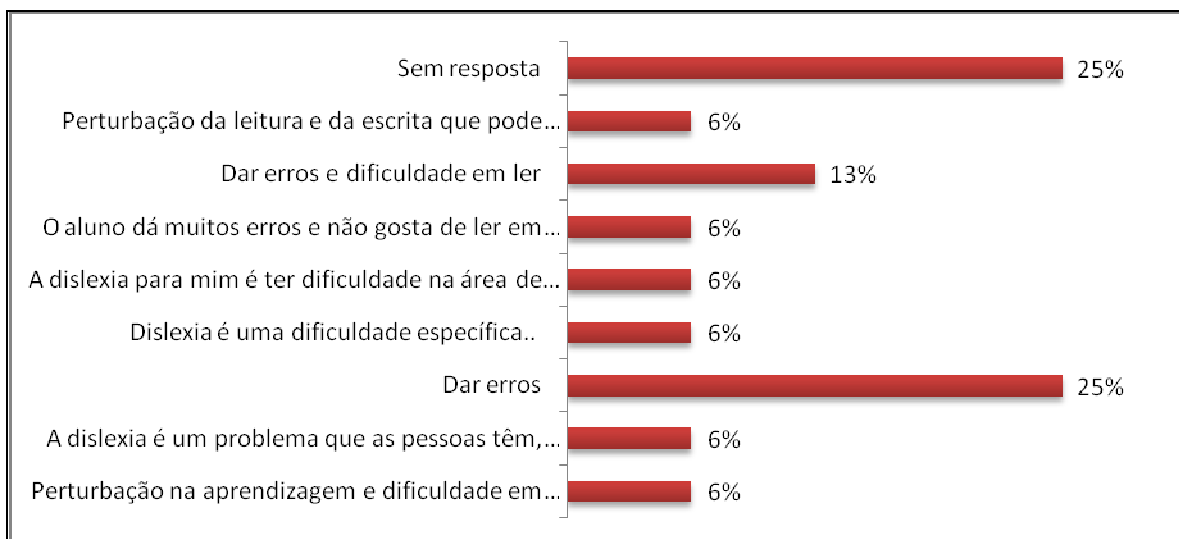


Gráfico 42. Definição de dislexia

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito às consequências da dislexia na vida escolar dos alunos, de acordo com a leitura do Gráfico 43, os pais têm opiniões diversas:

- “Fraco desenvolvimento nas matérias dadas. Insucesso nas aprendizagens” (13%);
- “Atraso nas matérias escolares” (6%);
- “As consequências são ter muita dificuldade em aprender” (19%);
- “Como tinha dificuldade na leitura e escrita (erros) sentia-se revoltado porque era gozado pelos colegas, tornando-se agressivo” (6%);
- “Nenhuma, se não lhe descontarem os erros” (6%);
- “Tem muita dificuldade em ler e em perceber” (13%);
- “Dificuldade na aprendizagem o que faz com que os resultados escolares não sejam condizentes com a sua capacidade intelectual” (13%);

Houve, ainda, 25% de inquiridos que não respondeu à questão (Anexo VIII).

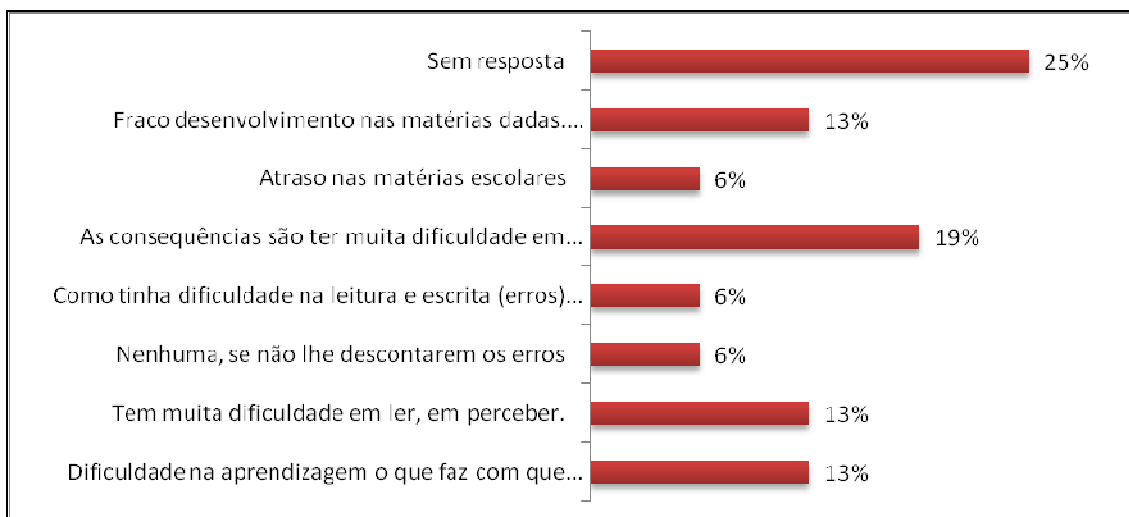


Gráfico 43. Consequências da dislexia na vida escolar

Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 44 sintetiza o tipo de apoio do qual usufruíram os educandos dos inquiridos. Pela sua leitura verifica-se que 13% tem tecnologias de apoio, 38% usufrui de adequações no processo de avaliação, 6% tem adequações curriculares individuais, 19% tem acompanhamento psicológico, 13% tem apoio pedagógico personalizado prestado pelos professores das várias disciplinas e 75% tem apoio de um professor de educação especial (Anexo VIII).

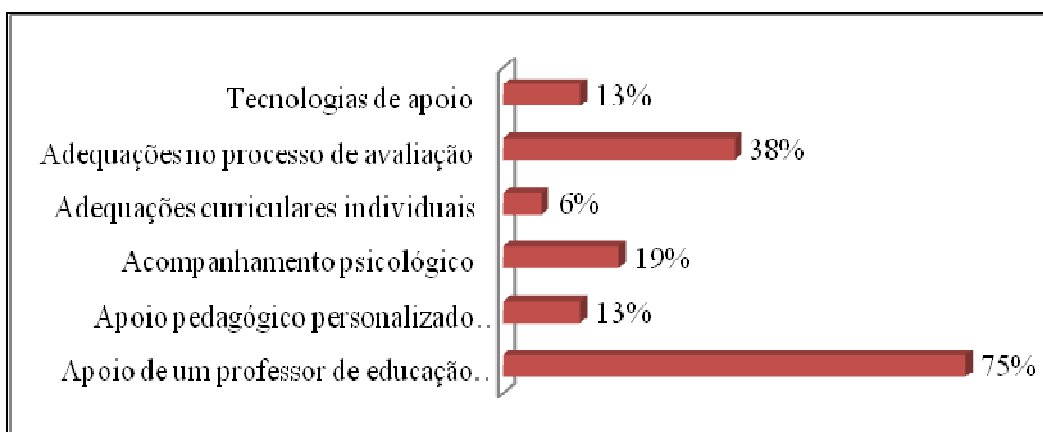


Gráfico 44. Tipo de apoio educativo

Fonte: Elaboração própria

No que concerne ao grau de satisfação quanto aos progressos dos seus educandos (Gráfico 45), 56% dos inquiridos afirma ter alguma e 44% afirma ter muita satisfação (Anexo VIII).

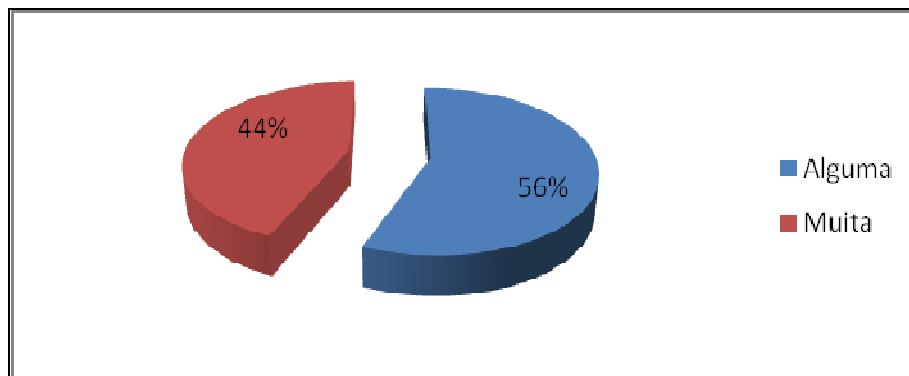


Gráfico 45. Grau de satisfação com os progressos dos educandos

Fonte: Elaboração própria

De acordo com o Gráfico 46, 6% dos pais julgam que a escola não tem recursos para responder às necessidades dos educandos, 69% considera que a escola tem alguns recursos e 25% julga que os recursos são suficientes (Anexo VIII).

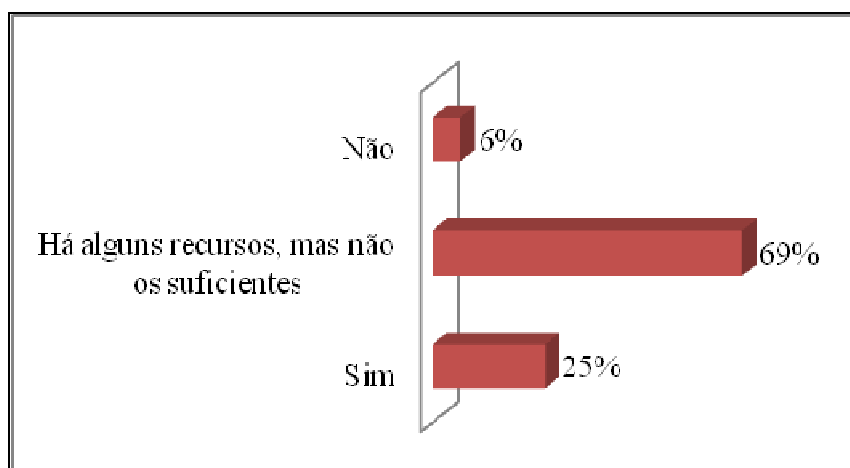


Gráfico 46. Recursos da escola para responder às necessidades dos educandos

Fonte: Elaboração própria

De entre os recursos que a escola disponibiliza, segundo o Gráfico 47, 38% valoriza as adequações no processo de avaliação, 25% os materiais didáticos adequados às necessidades do aluno, 25% o acompanhamento psicológico, 38% o apoio pedagógico personalizado dos professores das disciplinas e 75% o apoio especializado por parte do docente de EE (Anexo VIII).



Gráfico 47. Recursos mais importantes para os educandos

Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito às dificuldades dos pais em lidar com os educandos, e pela análise do gráfico 48, todos os pais referiram sentir dificuldades em lidar com os seus educandos. 13% alude ao facto de ser difícil gerir a frustração perante as dificuldades escolares, a maioria (69%) fez referência à questão da motivação para a aprendizagem e 31% refere necessitar de orientação para melhorar a problemática da dislexia (Anexo VIII).

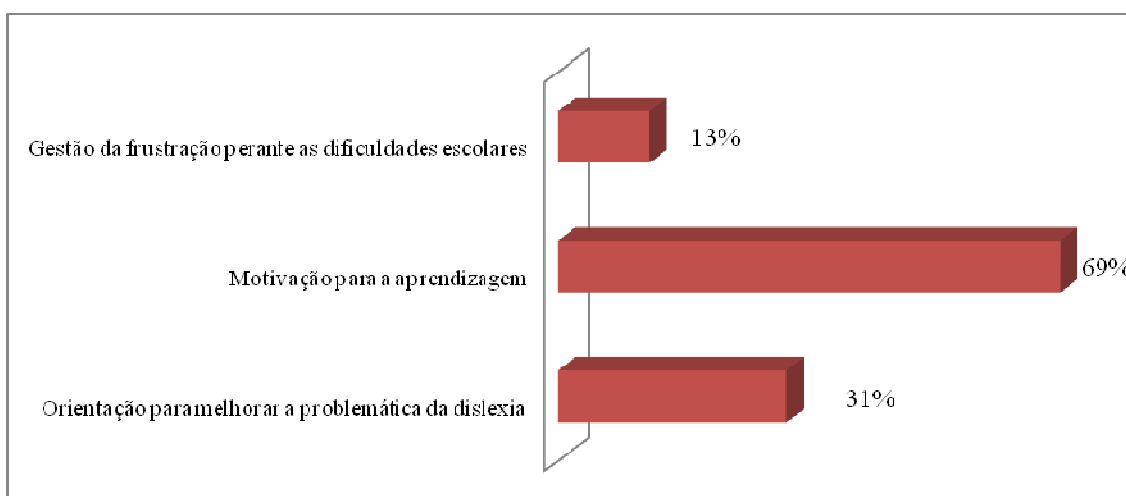


Gráfico 48. Dificuldades dos pais em lidar com os educandos

Fonte: Elaboração própria

Para finalizar, os pais deram algumas sugestões para uma melhoria do acompanhamento dos seus educandos (Gráfico 49), nomeadamente ter mais apoios com os professores de várias disciplinas e com a professora de educação especial (6%), apoios às várias disciplinas (13%), os filhos terem um pouco mais de acompanhamento nas escolas e os professores serem informados mais sobre as dificuldades dos seus

educandos (6%), apoio psicológico pedagógico dos professores das disciplinas de português e inglês (6%), apoios em geral (13%) e mais horas de apoio por parte de um professor de EE (38%). De salientar que 19% dos pais não respondeu a esta questão (Anexo VIII).

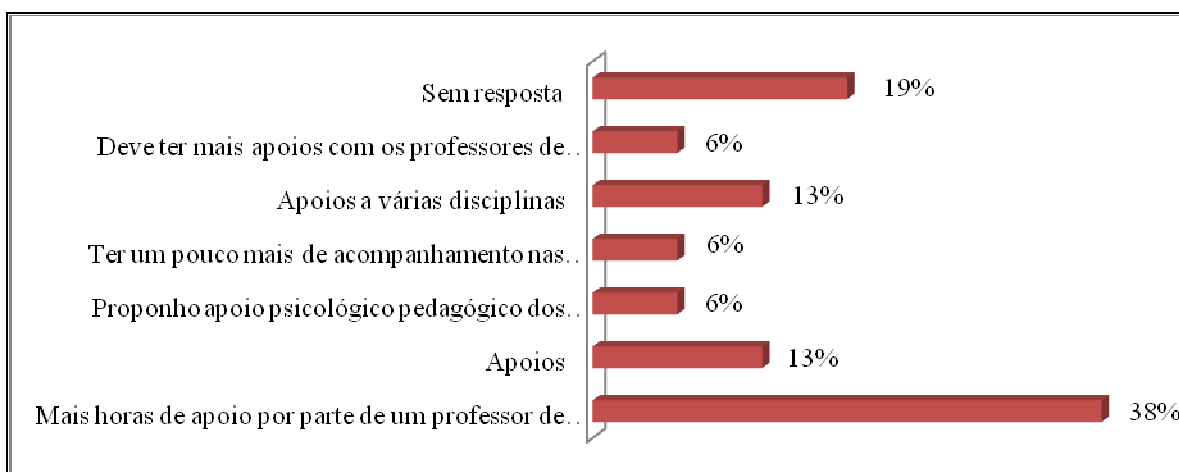


Gráfico 49. Sugestões de melhoria

Fonte: Elaboração própria

6.2. Discussão dos resultados

Neste ponto, far-se-á uma análise geral dos resultados apresentados, com vista a não só responder à questão inicial, mas também verificar as hipóteses apresentadas.

No que concerne ao inquérito respondido por professores, a grande maioria dos sujeitos participantes era do sexo feminino, uma realidade geral do país, acima dos 41 anos de idade, com mais de 21 anos de serviço e pertencentes ao quadro da escola. De acordo com o documento de apresentação do AEG, esta é, de facto, a realidade profissional do Agrupamento.

Procurou-se uma maior diversidade possível de níveis de ensino e de grupo disciplinar dos inquiridos, tendo-se conseguido representantes de 12 níveis de ensino e 13 grupos de recrutamento (Gráficos 4 e 5).

As habilitações dos professores inquiridos variaram entre a licenciatura (maioritariamente), passando pelo mestrado e, em menor número, pela pós-graduação.

Passando às questões relativas à problemática da dislexia, verificou-se que a grande maioria (86%) dos docentes inquiridos já contactaram com alunos disléxicos ao longo das suas carreiras.

Neste sentido, duas das maiores dificuldades que enfrentaram, ao lidar com estes alunos, foram, por ordem de importância, o excessivo número de alunos por turma, que, certamente, lhes tirou disponibilidade para prestar um apoio pedagógico mais personalizado, e a ausência de formação específica no domínio desta problemática. É, então, possível concluir que os professores do AEG têm a noção da importância do cumprimento do Despacho nº 7-B/2015 (Anexo II), que, entre outros aspetos, define o número de alunos por turma com discentes com NEE. É, de igual forma, de realçar que os inquiridos denotaram sensibilidade para a importância da formação profissional no âmbito da dislexia, nem sempre contemplada ou devidamente divulgada pelos centros de formação. Associado a esta questão, temos a informação do Gráfico 10, na qual fica patente a ideia de que, na formação inicial dos professores, não é contemplada esta problemática, concluindo-se, assim, a sua desvalorização por parte das entidades que gerem os currículos do ensino superior de formação inicial de professores. Para colmatar esta falha, tal como é visível no Gráfico 11, a maioria dos professores sentiu necessidade de realizar, ao longo da sua carreira profissional, formação sobre a problemática, no sentido de obter mais informações sobre a mesma ou melhorar a resposta educativa relativamente a alunos que foram acompanhando. Compreende-se, desta forma, que, apesar das deficiências da formação inicial ou das dificuldades de formação, os docentes inquiridos denotaram preocupação em melhorar o seu desempenho profissional. Mais uma vez, quem não realizou formação, justificou-o, sobretudo (71% dos inquiridos), pelo facto de esta não estar disponível (Gráfico 12).

Os inquiridos revelaram, na generalidade, saber que, para além de a dislexia ser uma desordem de carácter permanente, é de origem neurobiológica. Trata-se de um bom princípio, dado que, só partindo destas premissas, será possível uma intervenção eficaz.

Quanto aos indícios de dislexia (Gráfico 15), os professores revelaram um amplo conhecimento dos mesmos, dado que fizeram referência às dificuldades de ortografia, de leitura (de palavras e textos) e de compreensão e expressão escrita. De salientar que, apesar de serem abordadas as dificuldades no raciocínio matemático e em dominar o sentido do número, os factos numéricos e o cálculo mental, estas foram referidas por uma percentagem bem mais reduzida de professores, o que indicia por parte dos mesmos algum desconhecimento das dificuldades que esta problemática acarreta para a disciplina de Matemática em particular e das áreas das ciências em geral. Isto apesar de, de acordo com o Gráfico 17, a maioria dos professores (56%) ter consciência de que a dislexia afeta várias áreas do currículo escolar. Ainda assim, este conhecimento bastante

abrangente da problemática vai ao encontro do que está exposto no Gráfico 40 (questionário aos pais), no qual a grande maioria dos mesmos (69%) afirma que o diagnóstico de dislexia foi feito pelos professores dos seus educandos. Conclui-se, assim, que a classe docente está sensibilizada e preocupa-se com esta questão.

Os professores denotaram, na sua maioria, ter plena consciência que o déficit cognitivo, assim como os fatores sociais, são critérios a excluir do diagnóstico de dislexia (Gráfico 16), mesmo porque, segundo a opinião da maioria dos inquiridos (76%), o indivíduo disléxico possui um QI mediano ou mesmo superior (Gráfico 19). A totalidade dos docentes referiu a grande importância de uma intervenção adequada e prematura (Gráfico 18) junto dos alunos, sendo que, segundo os inquiridos, caso os mesmos não usufruam das medidas educativas e dos apoios necessários, estão condenados ao insucesso (Gráfico 22) e a uma autoestima e autoconceito deficitários (Gráfico 23). Mais uma vez, depreende-se que os sujeitos têm conhecimento dos princípios básicos do diagnóstico e da intervenção junto do indivíduo disléxico.

Para a grande maioria dos inquiridos, é certo que a dislexia é, de alguma forma, pouco compreendida no processo de ensino e aprendizagem, sendo, muitas vezes, confundida com preguiça, desinteresse e falta de atenção (Gráfico 24). Acrescentamos que, também entre os pais, tal acontece, como podemos verificar pela definição de dislexia de um dos encarregados de educação sujeitos ao questionário: “O aluno dá muitos erros e não gosta de ler em voz alta. *É muito preguiçoso*” (Gráfico 42).

Ainda assim, na sequência do que foi dito anteriormente, os professores inquiridos denotaram consciência de que a Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção e a diminuição da autoestima são das comorbidades mais frequentes da dislexia (Gráfico 25), como foi referido em capítulos anteriores.

Perante a suspeita de dislexia, é, acima de tudo, ao professor de Educação Especial que os docentes recorrem para esclarecer as suas dúvidas. Aliás, de acordo com o Gráfico 26, a grande maioria dos inquiridos (84%) recorre a este profissional. Conclui-se, assim, que o professor de Educação Especial constitui um importante elo de ligação entre os vários elementos das equipas multidisciplinares responsáveis pela referência dos alunos com NEE para integração no decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro (Anexo I).

Verifica-se, pela análise do Gráfico 27, que a maioria dos docentes tem conhecimento de estratégias a adotar junto do aluno disléxico, desde os exercícios de consciência fonológica, citados por um grande número de profissionais (62%), até às

tutorias entre alunos, menos referidas. Apesar de 54% dos inquiridos considerar não ter conhecimento de métodos de trabalho específicos com alunos disléxicos (Gráfico 30), os 32% que responderam afirmativamente colocaram a tónica no método fonomímico Paula Teles (aprofundado no capítulo IV) e nas metodologias de ensino e aprendizagem multissensoriais. Contudo, sabe-se que, na prática, tal não acontece no dia a dia do processo de ensino e aprendizagem, talvez, precisamente, ao elevado número de alunos por turma e ao grau de exigência das atuais metas curriculares das várias disciplinas, que deixam pouco espaço para um ensino mais individualizado. Apesar destas dificuldades de implementação de apoio pedagógico personalizado, 95% dos professores concorda com a inclusão dos alunos disléxicos no ensino regular (Gráfico 28), apresentando como razões, a título exemplificativo (Quadro 7), “o ensino regular deve estar preparado ou preparar-se para a inclusão de qualquer aluno, independentemente da sua problemática”, “Sendo o nosso sistema escolar inclusivo, retirar alunos disléxicos do sistema é um absoluto contrassenso” ou “Embora precisem de um apoio específico, estes alunos têm as capacidades cognitivas necessárias para frequentar o ensino regular com aproveitamento”. Já os professores que não aprovam a inclusão dos alunos disléxicos no ensino regular, na verdade as suas motivações levam-nos a inferir que se prendem com preocupações relativamente ao sucesso escolar dos mesmos, já que um inquirido justificou com o facto de os disléxicos necessitarem de um acompanhamento mais individualizado e outro fundamentou a sua opinião dizendo que estes alunos, no ensino regular, sofrem penalizações por algo que lhes é alheio. Sobre este aspeto, importa lembrar o que foi abordado no capítulo IV, mais concretamente as medidas educativas especiais ao abrigo do decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro (Anexo I), que, precisamente, impedem que o aluno disléxico seja penalizado pelas características inerentes à sua problemática. Mais do que isso, as medidas deste decreto-lei, associadas ao despacho normativo nº 7-B/2015 (Anexo II), permitem com os alunos com NEE no geral e os disléxicos em particular usufruam, de um ponto de vista teórico, de todo o tipo de apoios e tecnologias não só para minimizar as suas dificuldades, mas também, e sobretudo, para superá-las.

Na sequência do que foi constatado anteriormente, de facto, segundo o Gráfico 29, menos de 50% dos professores inquiridos considera que o seu conhecimento sobre a legislação que regula a EE é suficiente. Apesar de haver uma percentagem de 22% dos inquiridos (talvez do grupo 910, pelo que a experiência profissional nos sugere) que julga ter um bom conhecimento da legislação, a verdade é que 27% dos docentes

admitiu que esse conhecimento é fraco e 3% considerou-o mesmo nulo. Conclui-se, então, que o saber dos professores a propósito da dislexia é, acima de tudo, de experiência feita. Faltam-lhes algumas informações de cariz teórico e legislativo que em muito poderiam ajudar o seu desempenho profissional.

Por fim, no que diz respeito a sugestões por parte dos docentes inquiridos de sugestões de aspetos a melhorar, no sentido de garantir aos alunos disléxicos um processo de ensino e aprendizagem equivalente ao dos restantes colegas, verifica-se que a maior preocupação dos professores é, efetivamente, a necessidade de formação na área (73%), seguida da necessidade de mais horas de apoio por parte do docente de EE. Infere-se, assim, que, para além da importância que os professores atribuem a um apoio individualizado e especializado, também eles têm o ensejo de, com maior grau de conhecimentos e competências, fazer juz ao conceito de apoio pedagógico personalizado em contexto de sala de aula. Azevedo (2013) corrobora esta ideia, afirmando que, apesar de a dislexia não ter uma cura 100% eficaz (trata-se de uma patologia crónica), se for diagnosticada e intervencionada precocemente, idealmente no primeiro ciclo (2º, 3º ou 4º ano de escolaridade), as alterações disléxicas poderão ser bastante minimizadas. Ora, tal só será possível com formação e tempo para intervenção por parte daqueles que mais horas passam com as crianças: os professores.

No que diz respeito às informações pessoais solicitadas no questionário aos pais, verifica-se (Gráfico 33) que a grande maioria dos inquiridos (88%) foram mães. Esta informação corrobora a realidade escolar, na medida em que são, acima de tudo, as mães que assumem o estatuto de encarregado de educação do aluno. A sua faixa etária (Gráfico 34) é, predominantemente (81%), entre os 31 e os 41 anos. Quanto ao nível de formação académica, constata-se a existência de alguma heterogeneidade pois, apesar de a maioria das mães possuir o 2º CEB, há 6% com o 3º CEB, 19% com o ensino secundário e 6% com uma licenciatura. Grande parte dos inquiridos trabalha no setor da agricultura (31%) ou noutra setor não contemplado no questionário (31%), como pode visualizar-se no Gráfico 36.

A maioria (63%) dos educandos dos inquiridos frequenta o 3º CEB. Contudo, também foi possível contemplar alunos do 1º CEB (6%), do 2º CEB (19%) e do secundário (6%) – Gráfico 37. Isto permitiu que a amostra fosse diversificada em termos de ciclos de escolaridade.

É com o Gráfico 38 que é possível compreender o quanto o diagnóstico dos educandos dos inquiridos foi tardio. Se uma percentagem de 19% dos alunos foi diagnosticada na faixa dos 6/7 anos, logo, pelo 1º ano do 1º CEB, a idade “limite” para tal acontecer e com resultados positivos, a verdade é que a maioria dos alunos (38%) só foi confrontada com este diagnóstico pelos 8/9 anos, ou seja, já no final do 1º CEB. Houve, inclusivamente, alunos com este diagnóstico pelos 10/11 anos (31%), pelos 11/12 anos (6%) e mesmo aos 13/15 anos (6%). Esta informação leva-nos a inferir que o diagnóstico dos alunos disléxicos tende a ser tardio. Este problema é grave, tendo em conta que sabemos a importância de uma intervenção precoce para o atenuamento da problemática.

A maioria dos pais (56%) considera ter um nível de informação suficiente (Gráfico 40) e as fontes às quais recorrem são, essencialmente, os professores (50%), os psicólogos (44%), a internet (31%), os livros (19%) e os profissionais de saúde (6%). Ainda assim, pela análise do Gráfico 41, verifica-se a existência de alguma falta de informação, dado que 25% dos pais definiram a problemática da dislexia apenas como “dar erros” quando sabemos que a mesma é muito mais vasta do que isso. Houve, no entanto, inquiridos (6%) que deram uma definição bastante correta: “perturbação da leitura e da escrita que pode afetar todas as áreas de aprendizagem).

Na generalidade, os pais estão atentos às consequências que a dislexia acarreta na vida escolar dos seus educandos (Gráfico 43), destacando-se afirmações como “dificuldade na aprendizagem que faz com que os resultados escolares não sejam condizentes com a sua capacidade intelectual” ou “dificuldades em ler e perceber”. Os pais, por estarem diariamente com os seus educandos e pela própria proximidade do relacionamento familiar, percebem o quão são negativas as consequências desta problemática.

Simultaneamente, pela análise do Gráfico 44. Percebe-se que os encarregados de educação estão atentos e sabem as medidas educativas das quais os seus educandos beneficiam, dando maior destaque ao professor de educação especial (75%), talvez pela proximidade que, habitualmente, se verifica entre este profissional e as famílias, servindo, muitas vezes, de mediador com os restantes intervenientes no processo educativo do aluno.

Quanto ao grau de satisfação dos inquiridos quanto aos progressos dos seus educandos (Gráfico 45), denota-se alguma divisão de opiniões, na medida em que 44% sentem alguma, 37% muita mas 19% estão pouco satisfeitos. Talvez a razão para

aqueles que se sentem pouco ou nada satisfeitos estaja patente no Gráfico 46, no qual é notório que os inquiridos (69%) consideram que há alguns recursos na escola, mas não os suficientes.

De acordo com o Gráfico 48, 69% dos pais referem que a maior dificuldade que sentem ao lidar com os seus educandos é a motivação para a aprendizagem. Com isto, depreende-se que, na escola, há ainda um longo percurso a percorrer, no sentido de proporcionar às crianças oportunidades de sucesso. São os próprios inquiridos que dão algumas sugestões de melhoria, conforme pode verificar-se no Gráfico 49. Não será por acaso que a maioria sugere mais horas de apoio por parte do docente de EE. Efetivamente, tem-se assistido a um decréscimo de horas de apoio dos alunos, devido à diminuição do corpo docente neste grupo de recrutamento, que leva, conseqüentemente, a um aumento de alunos por professor e a uma redução de tempos letivos por aluno.

Através da análise dos resultados obtidos pela aplicação dos questionários e relacionando com as hipóteses formuladas numa fase inicial da investigação, pode constatar-se que:

H1 – Os Professores em geral conhecem as características da dislexia.

Esta hipótese confirma-se, pois 95% dos inquiridos sabe tratar-se de uma problemática de causas neurobiológicas, como podemos verificar pela análise do Gráfico 14. A análise do Gráfico 17 também nos demonstra que a maioria dos professores revelou ter conhecimento de que a dislexia afeta várias áreas do currículo escolar e tem várias problemáticas, nomeadamente a PHDA, a desvalorização da autoestima, entre outras associadas a ela (Gráfico 25).

H2 – Para a maior parte dos Professores, uma intervenção adequada e prematura terá repercussões positivas na vida pessoal e profissional do aluno com dislexia.

É possível confirmar esta hipótese, na medida em que todos os professores, sem exceção, consideraram benéficos nos alunos os efeitos de uma intervenção adequada e prematura, o que pode verificar-se pela análise do Gráfico 18. Esta também é a nossa experiência na área da Educação Especial: efetivamente, quanto mais precocemente o aluno foi diagnosticado, mais cedo se iniciará a intervenção pedagógica do mesmo. Certo é que estes alunos terão mais hipóteses de sucesso ao longo do seu percurso escolar e, conseqüentemente, pessoal e profissional.

H3 – O diagnóstico de dislexia normalmente é tardio.

Foi possível confirmar parcialmente esta hipótese, pois, de acordo com Shaywitz (2003) e Teles (2004), a idade adequada para o diagnóstico da dislexia é no início da vida escolar, aos 6-7 anos, sendo que, segundo o nosso estudo, e pela análise do Gráfico 38, foi onde se verificou a menor percentagem de alunos, cerca de 19%. Em contrapartida, a maior percentagem de alunos (38%) teve o seu diagnóstico entre os 8-9 anos, considerando-se este, tardio. Mais grave ainda, 31% foram diagnosticados aos 10-11 anos, 6% aos 11-12 anos e 6% aos 13-15 anos.

H4 – A maioria dos Pais de alunos disléxicos sente alguma ou mesmo muita satisfação relativamente aos progressos dos seus educandos na escola.

Foi possível verificar que 56% dos inquiridos afirma ter alguma satisfação e 44% afirma ter muita satisfação relativamente os progressos dos seus educandos na escola, pelo que a hipótese pode confirmar-se, de acordo com a análise do Gráfico 45. Além disso, pela leitura do Gráfico 46, 69% dos pais refere que consideram que a escola tem alguns recursos para responder às necessidades dos seus educandos, embora não os suficientes.

Assim, retomando a questão inicial - *Estarão os vários intervenientes educativos – nomeadamente docentes, pais e psicólogos – conscientes da importância de um trabalho conjunto para a superação das dificuldades inerentes à dislexia?* -, foi possível verificar, como foi anteriormente comprovado, que, acima de tudo, são os professores quem detém mais conhecimentos de índole teórica sobre a problemática, havendo, ainda assim, uma percentagem reduzida de pais com conhecimentos bastante satisfatórios. Contudo, todos necessitam de aprofundar saberes, o que passaria por ações de formação para os professores e de sensibilização para os pais. Seria importante que uma percentagem de horas dessas ações fosse conjunta, isto é, com docentes e encarregados de educação em simultâneo, já que, não obstante os papéis de uns e outros serem diferentes, estes complementam-se e é neste trabalho colaborativo que reside o elemento fundamental do sucesso educativo dos alunos. Aliás, não é por acaso que, de acordo com o Gráfico 39, 69% dos pais afirmou terem sido os professores a detetarem a dislexia nos seus educandos. Isto demonstra não só a competência destes profissionais, mas também o grau de confiança que os pais depositam neles. Estão, então, fundados os alicerces para um trabalho conjunto em prol do sucesso educativo.

É certo que os professores, para intervirem adequadamente, deverão ter acesso a melhores condições de trabalho, nomeadamente mais horas para apoiar estes alunos e turmas reduzidas. Estas condições permitirão a existência de uma maior articulação com as famílias que poderão dar continuidade, através de atividades paralelas, ao trabalho desenvolvido na escola.

Como tal, cumpriu-se o objetivo fulcral do presente estudo: esclarecer até que ponto estariam os vários intervenientes educativos – nomeadamente docentes, pais e psicólogos – conscientes da importância de um trabalho conjunto para a superação das dificuldades inerentes à dislexia? Concluiu-se que a resposta é afirmativa e que, de alguma forma, este trabalho já está iniciado. Será, no entanto, fulcral orientá-los no sentido de complementarem tarefas e de os pais darem verdadeira continuidade ao trabalho realizado em contexto escolar.

Quanto aos objetivos específicos, foi também possível identificar o conhecimento dos docentes no que concerne a identificação de metodologias adequadas à problemática. Foi interessante verificar, nomeadamente através da análise do Gráfico 30, que, apesar de a maioria dos professores considerar não ter conhecimento de métodos de trabalho específicos, a verdade é que, pelo que pode verificar-se no Gráfico 31, vários (e pertinentes) são os métodos que estes sugerem, nomeadamente o método fonomímico Paula Teles, os exercícios de consciência fonológica, os métodos de ensino e aprendizagem multissensoriais, entre outros.

Além disso, foi, também, possível reconhecer os benefícios da identificação precoce da dislexia, assim como de um plano de intervenção em alunos com este diagnóstico. Foram os professores, por unanimidade, e pelo que foi possível verificar através da análise do Gráfico 18, que consideraram este aspeto fundamental, ou seja, que a intervenção adequada e prematura junto dos alunos terá repercussões positivas e significativas na vida pessoal e profissional do indivíduo disléxico.

Assim, os nossos objetivos – quer o principal, quer os específicos foram atingidos.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FUTURAS

Zeus olha-o com severidade:

- Escuta bem. Não voltarás ao mais alto cimo do Cáucaso. Não serás mais acorrentado. Sob uma condição.

- Que condição? - pergunta Prometeu, dividido entre a esperança e o temor.

- Quero saber ler. Ensina-me a ler. Ensina-me o segredo da leitura. Porque eu sei que há um segredo.

Morais, J. e Kolinsky, R. (2005)

Para os disléxicos, o segredo da leitura é um mistério. Eles não compreendem o motivo pelo qual se torna tão difícil converter os sons em letras, as letras em sílabas e as sílabas em palavras. Também se sentem frustrados quando, por força de trabalho árduo, apesar de terem conhecimento das regras da língua, continuam a cometer erros de omissão, inversão ou supressão.

Além disso, os alunos com esta problemática, muitas vezes com um Quociente de Inteligência médio ou superior, lutam contra o obstáculo diário de tentarem traduzir em palavras e textos os seus pensamentos e conhecimentos e, no fim, o resultado não estar à altura das suas expectativas e mesmo dos seus pais e professores.

A este propósito, Teles (2010) afirma que, hoje em dia, a competência leitora é uma das mais importantes competências cognitivas e comunicativas. A leitura é o “veículo” que permite o acesso a todos os outros saberes. O cidadão que não tiver um nível aceitável de literacia não poderá acompanhar a rápida evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como a sua vida profissional e pessoal será seriamente prejudicada, correndo graves riscos de marginalização. A mesma autora (op. cit., 2010) alerta que o baixo nível de capacidade leitora – a Perturbação da Leitura e da Escrita, Dislexia e Disortografia - afeta seriamente todas as áreas da vida pessoal. Como tal, o conhecimento das suas causas, dos processos cognitivos envolvidos na sua aquisição e dos métodos de ensino mais eficientes, são um desafio importantíssimo que se coloca a todos os responsáveis pelo ensino: governantes, investigadores, médicos, psicólogos, professores das escolas superiores de educação, educadores e professores (do ensino regular e especial) e pais.

Tendo em conta a revisão da literatura realizada ao longo do presente estudo, segundo Shaywitz (2003), a dislexia não é um problema de inteligência, apenas insensibilidade à estrutura sonora da linguagem. É a necessidade de produzir uma

palavra a pedido que é problemático para a criança disléxica, uma vez que Conhecem o significado da palavra mas não conseguem aceder-lhe. Para progredirem na leitura, têm de aprender o funcionamento do código alfabético. Associar letras e sons e, depois, ler em voz alta as palavras é a única garantia de ser capaz de descodificar os milhares de novas palavras que irão surgir. Contudo, ler é mais do que associar letras a sons, é compreender o sentido implícito e explícito dos textos e a aquisição dessa proficiência na leitura, para as crianças disléxicas, é torturantemente lento e frustrante.

Neste sentido, pais e professores devem dotar-se de conhecimentos e ferramentas que lhes permitam, primeiro que tudo, detetar o mais precocemente possível a problemática, no sentido de se iniciar um método de reeducação eficaz. De salientar que, de entre os diversos métodos aprovados pela comunidade científica, todos terão as suas vantagens e desvantagens, contudo é consensual que nenhum será perfeito para todos os alunos, de todas as faixas etárias. Reúne, também, consenso a ideia de que um método multissensorial e baseado na exploração da consciência fonológica será o mais indicado para a problemática. O método fonomímico Paula Teles é um bom exemplo disso.

No que concerne ao estudo empírico, é possível afirmar que não só foi possível responder à questão formulada inicialmente - *Estarão os vários intervenientes educativos – nomeadamente docentes, pais e psicólogos – conscientes da importância de um trabalho conjunto para a superação das dificuldades inerentes à dislexia?* -, como também corresponder aos objetivos iniciais e confirmar as hipóteses formuladas, sendo que, das quatro hipóteses iniciais, três delas foram confirmadas na íntegra e uma delas de forma parcial.

Efetivamente, pode concluir-se que os Professores em geral conhecem as características da dislexia e, para eles, é fulcral uma intervenção adequada e prematura, pois esta terá repercussões positivas na vida pessoal e profissional do aluno com dislexia.

Verificou-se, também, que o diagnóstico de dislexia tende a ser tardio e que são os professores quem está mais atento para esta questão, despoletando os mecanismos necessários para a referenciação dos alunos. Parece-nos que não seria de esperar outra atitude destes profissionais, já que são eles que estão mais tempo com os alunos, trabalhando diretamente com estas competências de leitura e escrita.

Consequentemente, tornou-se evidente, nomeadamente pela análise do Gráfico 45, que a maioria dos Pais de alunos disléxicos sente alguma ou mesmo muita satisfação relativamente aos progressos dos seus educandos na escola.

Cumpriu-se, então, o objetivo fulcral do presente trabalho, na medida em que foi possível reconhecer a importância de um trabalho conjunto dos vários intervenientes educativos.

O mesmo aconteceu no que diz respeito aos objetivos específicos, foi também possível identificar o conhecimento dos docentes a propósito de metodologias adequadas à problemática. Muito embora estes considerem ter poucos conhecimentos a propósito das mesmas, na realidade, muito provavelmente pelo contacto diário com outros profissionais, nomeadamente docentes de Educação Especial e psicólogos, revelaram ter conhecimentos bastante consistentes sobre métodos de reeducação.

Paralelamente, foi, também, possível reconhecer os benefícios da identificação precoce da dislexia, assim como de um plano de intervenção em alunos com este diagnóstico. Contudo, verificou-se que isso nem sempre acontece e, na verdade, no Agrupamento em estudo, o reconhecimento desta problemática normalmente é tardio, quando deveria acontecer logo no início da escolaridade.

Além disso, pode concluir-se que, do ponto de vista dos professores, estes têm alguma informação útil e consistente a propósito da dislexia. Há, no entanto, algumas arestas a limar e aspetos técnicos que devem ser aprofundados, no sentido de prestarem mais e melhor apoio pedagógico personalizado aos alunos disléxicos com os quais se vão cruzando ao longo da sua vida profissional. No entanto, verifica-se que o maior obstáculo dos docentes acaba por ter origens institucionais e prende-se, acima de tudo, com a falta de tempo e condições, nomeadamente um número excessivo de alunos por turma, segundo as respostas aos inquéritos.

Quanto aos pais, pela análise que foi feita às suas respostas, são evidentes as lacunas que apresentam em termos de domínio de conhecimentos a propósito da dislexia, embora com algumas exceções. Ainda assim, revelaram plena consciência da importância do apoio pedagógico personalizado dos professores em geral e do professor de Educação Especial em particular. Também os pais revelaram que uma das suas maiores preocupações é a falta de horas de apoio aos seus educandos, sendo um ponto convergente com as respostas dos professores. Outro aspeto a salientar, de acordo com a análise dos gráficos, é que a idade de diagnóstico da dislexia tende a ser tardia, o que gera problemas ao nível da intervenção, que sabemos ser importante ser precoce, devido

à plasticidade apresentada pelos cérebros das crianças em idades mais reduzidas. Contudo, nunca é tarde de mais e, como refere Shaywitz (2003), “é atualmente possível diagnosticar com segurança a dislexia em crianças que estão para entrar na escola, em crianças em idade escolar, em jovens adultos que frequentam a universidade, que se licenciaram ou que frequentam escolas profissionais e em pais e noutros adultos que têm o desejo de «finalmente descobrir o que tenho de errado»” (p. 134).

Percebeu-se, também, que reforço positivo, incentivo e acompanhamento podem tornar disléxicos em leitores proficientes. A verdade é que “os disléxicos podem tornar-se competentes nas áreas de conhecimento mais complexas e explicam porque é que estes indivíduos frequentemente têm elevados níveis de sucesso em carreiras em que se podem tornar superespecialistas” (Shaywitz, 2003, p. 133). Albert Einstein foi um deles, Paula Teles, a mentora do método fonomímico, também.

Este estudo permitiu-nos, para além de alargar os conhecimentos a propósito da dislexia, adquirir uma maior sensibilidade para lidar com os alunos com esta problemática. A temática foi considerada de tal forma pertinente que já está em curso a planificação de um ciclo de ações de sensibilização no Agrupamento em estudo, destinadas a Pais e Professores, no sentido de, todos em conjunto, trabalharem em prol das crianças disléxicas adquirirem ferramentas de leitura e escrita que, certamente, ajudarão na concretização dos seus sonhos pessoais e profissionais. Assim se cumprirá o preceito de Pessoa (1926), que defendia que toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria, ou seja, os conhecimentos teóricos patentes no presente estudo só se tornarão válidos caso sejam concretizados por todos os intervenientes educativos, pela nossa parte, estamos na disposição de partilhar com toda a comunidade educativa do agrupamento os resultados obtidos.

Recomendações para futuras investigações

Partindo do presente trabalho, vários são os aspetos relacionados com o mesmo que ficam por desenvolver e que seria uma mais-valia serem estudados, no sentido de melhorar o sistema de ensino e aprendizagem.

Efetivamente, uma das questões mais prementes levantadas pelos professores tem a ver com a questão da formação e da reduzida disponibilização de materiais pedagógicos a utilizar com o aluno disléxico. Seria interessante que se implementasse um projeto de formação e de apoio na elaboração de materiais didáticos adequados a cada área disciplinar e a utilizar pelos professores dos vários grupos de recrutamento. Na formação, seria fundamental enfatizar conhecimentos teóricos e técnicos, já que são estes que constituíram as principais lacunas dos inquiridos.

Por outro lado, também os pais necessitam de estar mais sensibilizados e preparados para intervir e trabalhar paralelamente com professores e outros técnicos, no sentido de colmatar a necessidades e dificuldades dos seus educandos. Para tal, seria primordial a realização de um estudo aprofundado dos conhecimentos dos pais e, a partir daí, fomentar ações de sensibilização e de formação no âmbito da dislexia.

Podem acontecer progressos espantosos quando se trabalha de forma colaborativa em prol do aluno disléxico.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, M.; Almeida, A. & Almeida, M. (2010). *Manual de Tratamento para Disgrafia, Disortografia e Troca de Letras*. São Paulo: Biblioteca 24 horas.
- Alves, D. & Lação, M. C. (2010). Questões de validade e de fidelidade associadas à avaliação da consciência intrassilábica. In, Freitas, M. J.; Gonçalves, A. & Duarte, I. (org.s) (2010). *Avaliação da Consciência Linguística: Aspetos Fonológicos e Sintáticos do Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Alves, M. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa: Escolar Editora.
- Alves, R. e Castro, S. (2002). *O choque linguístico: a dislexia nas várias culturas*. Bruxelas: Dyslexia International - Tools and Technologies.
- American Psychological Association (2012). *Regras essenciais de estilo da APA: guia conciso do manual de publicação da APA* (6ª ed.). Porto Alegre: Penso.
- Barañano, A.M. (2008). Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão. *Manual de Apoio à Realização de Trabalhos de Investigação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Bernardo Gutierrez, I. e Perez Alvarez, M. (1993). *Superacion de la dislexia mediante técnicas operantes*. *Psicothema*. Vol. 5, nº 2, 323-355.
- Blasi, H. F. (2006). *Contribuições da psicolinguística ao estudo da dislexia*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 14, 188-196.
- Cafalange, S. (2015). *Dislexia...Ou Distúrbio da Leitura e da Escrita?*. Disponível em: <<http://www.eduk.com.br>>.
- Capovilla, A. G. S., & Capovilla, F. C. (2004). Etiologia, avaliação e intervenção em dislexia do desenvolvimento. in F. C. Capovilla (Org.) *Neuropsicologia e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar* (2ª ed.). São Paulo: Memnon.
- Carvalhais, L. & Silva, C. (2007). Consequências sociais e emocionais da Dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. Volume II, Número 1, 21-29.
- Coelho, D. T. (2014). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas- Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Porto: Areal Editores.
- Correia, L. (2011). Contributos para uma definição portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específicas. *Innovación Educativa*. Nº 21, 91-106.
- Correia, L. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2004). Para uma definição portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específicas. *Revista de Educação Especial*. Vol. 13, Nº 2, 155-172.
- CORREIA, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Critchley, M. (1970). *The dyslexic child*. London: Heinemann Medical Books.
- Cruz, V. (2011). Dificuldades de Aprendizagem Específicas: uma abordagem e seus fundamentos. *Revista de Educação Especial*. Vol. 24, Nº 41, 329-346.
- Deuschle, V. & Cechella, C. (2009). O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *CEFAC*. Vol. 11, 194-200.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, M. J. & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e Implicações para o ensino de Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gil, A.C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Hartwig, L. (1984). Living with dyslexia: One parents experience. *Annals of Dyslexia*, 34, 313-317.
- Hennigh, K.A. (2008). *Compreender a dislexia. Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Leyva, I. L.; González, O. C.; Torres, I., Núñez, K. & Pompa, F. (2014). La ayuda logopédica a niños con manifestaciones de dislexia y disgrafia. *Correo Científico Médico de Holguín*. 18 (1), 18-24.
- Lopez-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 44(3), 173-180.
- Lyan, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53 (1), 1-14.
- Mangas, C. e Sánchez, J. (2010). A dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias de intervenção. *Revista Ibero-americana de Educação*. Nº53.
- Martins, V. (2003). A dislexia em sala de aula. In: PINTO, Maria Alice (org.). *Psicopedagogia: diversas faces, múltiplos olhares*. São Paulo: Olho d'Água.

- Martins, A.P.L. (2006). *Dificuldades de Aprendizagem: Compreender o Fenómeno a Partir de Sete Estudos de Caso*. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança – Área de Educação Especial; Braga). Instituto de Estudos da Criança da Criança: Universidade do Minho.
- Massi, G. (2011). A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. *Paidéia*. Vol. 21, Nº 50, 403-411.
- Matos, M. (2006). *Quando ler é um quebra-cabeças*. Lisboa: Seleções do Reader's Digest. 120-127.
- Matute, E. & Guajardi, S. (2012). *Dislexia – definición e intervención en hispanohablantes*. (2ª ed.). México: El Manual Moderno.
- Morais, J. (2009). Representações Fonológicas na aprendizagem da leitura e na leitura competente. Textos Seleccionados. *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 7-21.
- Morais, J. & Kolinsky, R. (2005). *A Última Metamorfose de Zeus. Fantasia Científica sobre a Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Gradiva.
- Moura, O. (2013). Dislexia afeta 5,4% das crianças em idade escolar. *Ciência 2.0*, Setembro 2013.
- Pernet, C., Dufor, O. & Démonet, J.F. (2011). Redefiniendo la dislexia : explicando la variabilidad. *Escritos de Psicología*. Vol. 4, 17-24.
- Pessoa, F. (1926). Palavras Iniciais. *Revista de Comércio e Contabilidade*. Nº 1. Lisboa. EDITOR???
- Petronilo, A. (2007). *Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita*. Monografia. Brasília: Universidade de Brasília.
- Pinto, M. (1986). *Para uma melhor identificação da dislexia e da disortografia*. Universidade do Porto. Edição: Faculdade de Letras.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.
- Raschle, N.; Zuka, J. & Gaab, N. (2012). Functional characteristics of developmental dyslexia in left-hemispheric posterior brain regions predate reading onset. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America – Neurobiology*. Vol. 109, pp. 2156-2161.
- Rios, C. (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psicosoma.
- Santos, A.; Suehiro, A. & Oliveira, K. (2004). Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia*. 21 (N.º 2), pp. 29-41. Campinas: Editorial. Estudos de psicologia.

- Serniclaes, W. & Luque, J.L. (2011). Avances en la investigación sobre la dislexia evolutiva: diversidade, especificidade e intervención. *Escritos de Psicología*. Vol. 4, 1-4.
- Shaywitz, S. (2003). *Vencer a Dislexia. Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Shaywitz, S.; Shaywitz, B.; Pugh, K.; Fulbright, R.; Constable, R.; Mencil, W.; Shankweiler, D.; Libermans, A.; Skudlarski, P.; Fletcher, J.; Katz, L.; Marchione, K.; Lacadie, C.; Gatenby, C. & Gore, J. (1998). Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America – Neurobiology*. Vol. 95, pp. 2636-2641.
- Schumacher, J.; Hoffmann, P.; Schmä, C.; Schulte-Körne, G. & Nöthen, M. (2007). Genetics of dyslexia: the evolving landscape. *Journal of Medical Genetics*. 44: 289-297.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir?. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*.
- Teles, P. (2010). Da linguagem falada à linguagem escrita. *Revista “A Intervenção Psicológica em Problemas de Educação e de Desenvolvimento Humano”*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Vergara, S. C.. (2011). *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas.
- Vidal, G. (1989). *Manual para la Confección de Programas de Desarrollo Individual II*. Madrid: EOS.
- Zapata, E.G., Defior, S. & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*. Vol. 4, 65-73.

Legislação consultada

Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro

Despacho Normativo 7-B/2015

Páginas da internet consultadas

<http://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/dyslexie/12637> [consultado a: 12/9/2014]

<http://www.dsm5.org> [23/10/2014]

<http://esgouveia.pt/> [em 15/8/2015]

<http://ine.pt> [em15/8/2015]

ANEXOS

ANEXO I – Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro

**Decreto-Lei n.º 3/2008,
de 7 de janeiro**

(Inclui alterações introduzidas por diplomas posteriores)

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida. Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a ativação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de ações positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Capítulo I **Objetivos, enquadramento e princípios orientadores**

Artigo 1.º **Objeto e âmbito**

1 - O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 - A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional. (2)

Artigo 2.º **Princípios orientadores**

1 - A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 - Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, direta ou indiretamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de caráter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim de infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 - As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de caráter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 - Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e proteção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 - Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 - Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 - Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 - Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º Organização

1 - As escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 - Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

- a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;
- b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 - Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

- a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
- b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 - As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 - As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do diretor regional de educação competente.

6 - A educação especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possível, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais.

(3)

7 - Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referência e de avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de educação especial. (3)

8 - Os pais ou encarregados de educação podem solicitar a mudança de escola onde o aluno se encontra inscrito, nos termos do disposto no n.º 3 do artigo 3.º (3)

9 - As condições de acesso e de frequência dos alunos com necessidades educativas especiais em instituições do ensino particular de educação especial ou cooperativas e associações de ensino especial, sem fins lucrativos, bem como os apoios financeiros a conceder, são definidos por portaria. (3)

10 - As condições de funcionamento e financiamento das instituições de educação especial são definidas por portaria. (3)

Artigo 4.º-A (3)

Instituições de educação especial

1 - As instituições de educação especial têm por missão a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais que requeiram intervenções especializadas e diferenciadas que se traduzam em adequações significativas do seu processo de educação ou de ensino e aprendizagem, comprovadamente não passíveis de concretizar, com a correta integração, noutra estabelecimento de educação ou de ensino ou para as quais se revele comprovadamente insuficiente esta integração.

2 - As instituições de educação especial devem ter como objetivos, relativamente a cada criança ou jovem, o cumprimento da escolaridade obrigatória e a integração na vida ativa, numa perspetiva de promoção do maior desenvolvimento possível, de acordo com as limitações ou incapacidades de cada um deles, das suas aprendizagens, competências, aptidões e capacidades.

3 - As instituições de educação especial podem ser públicas, particulares ou cooperativas, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social, em especial as associações de educação especial e as cooperativas de educação especial, e os estabelecimentos de ensino particular de educação especial.

4 - O Estado reconhece o papel de relevo na educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais das instituições referidas no número anterior.

Capítulo II

Procedimentos de referenciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

1 - A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detetando os fatores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 - A referenciação efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 - A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 - Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação ativa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 - Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.os 2 e 3 do artigo 4.º

3 - Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por diferentes instrumentos de acordo com o contexto da sua aplicação, tendo por referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual. (2)

4 - O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 - A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referência com a aprovação do programa educativo individual pelo conselho pedagógico da escola ou do agrupamento escolar. (2)

6 - Quando o presidente do conselho executivo decida pela não homologação do programa educativo individual, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado, com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento. (2)

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referência e de avaliação

1 - O serviço docente no âmbito dos processos de referência e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a atividade docente e não docente, à exceção da letiva.

2 - O serviço de referência e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não letiva do seu horário de trabalho.

Capítulo III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 - O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação.

2 - O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 - O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 - O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 - O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 - Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes atividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma,

pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 - No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 - O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 - A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, exceto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 - A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 - O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 - A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 - Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano letivo.

4 - O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 - O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 - O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 - Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 - A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 - No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 - O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 - Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 - Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

Capítulo IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 - A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 - As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com exceção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 - As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de atividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de atividades da escola de acordo com o projeto educativo de escola.

5 - O projeto educativo da escola deve conter:

- a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 - Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

- a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;
- d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 - O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 - O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 - Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 - As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e

escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a atividade motora adaptada, entre outras.

3 - A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

- a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;
- b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;
- c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 - As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 - As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim de infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 - As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excecionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 - A matrícula por disciplinas pode efetuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 - As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 - As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 - As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 - As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 - As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que

respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 - Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respetivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 - Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 - O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 - O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - Compete ao conselho executivo e ao respetivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

Capítulo V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 - A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 - A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada

desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 - As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objetivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

b) Docentes de LGP; (2)

c) Intérpretes de LGP;

d) Terapeutas da fala.

6 - Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 - As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

a) Docente que leciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;

b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;

c) Docentes de LGP; (2)

d) Terapeutas da fala;

e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 - Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 - As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 - Os agrupamentos de escolas que integram os jardins de infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação de escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes de LGP, bem como da frequência precoce de jardim de infância no grupo de crianças surdas. (2)

12 - As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 - Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em atividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 - A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de corresponsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 - Sempre que se verifique a inexistência de docente competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos. (2)

17 - Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas lecionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 - Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das atividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas lecionadas por docentes, reuniões, ações e projetos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 - Os docentes de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos. (2)

20 - Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 - Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

a) Lecionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;

b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;

c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;

d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 - Aos docentes com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete: (2)

a) Lecionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;

c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didáticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;

d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;

e) Desenvolver atividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interação de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;

f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 - Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e vídeo, câmara e máquinas fotográficas digitais, retroprojetor, projetor multimédia, quadro interativo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-

conferência, software educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 - Constituem objetivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

- a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspetiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- g) Programar e desenvolver ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos ações de diferentes âmbitos, visando a interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 - As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 - Constituem objetivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;
- c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, software de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;
- d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;
- e) Assegurar o treino visual específico;
- f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas

laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

h) Assegurar o treino de atividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didáticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 - Consideram-se materiais didáticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 - Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e conceção de relevos; scanner; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras eletrónicas; lupas de mão; lupa TV; software de ampliação de caracteres; software de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio atuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 - As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 - A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objetivos das unidades de ensino estruturado:

a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adotar opções educativas flexíveis, de caráter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

- a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;
- b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;
- c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;
- d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;
- e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspetiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;
- f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;
- h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;
- i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 - As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objetivos das unidades de apoio especializado:

- a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adotar opções educativas flexíveis, de caráter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspetiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 - No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 - Constituem objetivos dos agrupamentos de escolas de referência:

a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;

b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;

c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

Capítulo VI

Disposições finais e transitórias (2)

Artigo 28.º

Serviço docente

1 - Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são lecionadas por docentes de educação especial.

2 - Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 - A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto. (2)

4 - A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 - O apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 - As atividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 - Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas, os agrupamentos de escolas e as instituições de ensino especial devem desenvolver parcerias entre si e com outras instituições, designadamente centros de recursos especializados, visando os seguintes fins: (2)

a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A execução de atividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de atividades físicas e a prática de desporto adaptado;

c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;

- d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- e) O desenvolvimento de ações de apoio à família;
- f) A transição para a vida pós-escolar; (2)
- g) A integração em programas de formação profissional;
- h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;
- i) Preparação para integração em centros de atividades ocupacionais;
- j) Outras ações que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

- a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;
- b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do cofinanciamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 31.º-A (3)

Avaliação da utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde

1 - No final de cada ano letivo deve ser elaborado um relatório individualizado que incida sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial dos alunos que foram avaliados com recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde.

2 - O relatório referido no número anterior deve avaliar igualmente os progressos dos alunos que, tendo sido avaliados por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, não foram encaminhados para as respostas no âmbito da educação especial.

3 - Na sequência dos relatórios produzidos ao abrigo dos n.os 1 e 2, deve ser promovida uma avaliação global sobre a pertinência e utilidade da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, no âmbito da avaliação das necessidades educativas especiais de crianças e jovens.

Artigo 32.º (1)

Norma revogatória

São revogados: (2)

- a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto;
- b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro;
- c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de junho;
- d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro;
- e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de novembro;
- f) O despacho n.º 173/99, de 23 de outubro;
- g) O despacho n.º 7520/98, de 6 de maio.

Alterado pela Declaração de Retificação nº10/2008, de 7 de março
Redação introduzida pela Lei nº21/2008, de 12 de maio
Introduzido pela Lei nº21/2008, de 12 de maio

ANEXO II – Despacho Normativo 7-B/2015

Diário da República, 2.ª série—N.º 88—7 de maio de 2015

11272-(7)

Ano de Adoção	Ano letivo inicial	Ano(s) de escolaridade	Disciplina(s)
2022	2022/2023	1.º 4.º 5.º 12.º	Todas as disciplinas, com exceção de Educação Moral e Religiosa Católica e Inglês Todas as disciplinas, com exceção de Educação Moral e Religiosa Católica e Inglês Todas as disciplinas dos cursos científico-humanísticos, com exceção de Educação Moral e Religiosa Católica»

208623255

Gabinetes dos Secretários de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário

Despacho normativo n.º 7-B/2015

No desenvolvimento do Programa do XIX Governo Constitucional têm vindo gradualmente a ser adotadas várias medidas de política educativa nos domínios da autonomia, administração e gestão das escolas, entre as quais figura o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os seis e os 18 anos.

O Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril, para além de estabelecer as regras sobre matrículas, frequência, distribuição de alunos e constituição de turmas, veio incrementar a consecução do objetivo do Governo relativo ao desenvolvimento progressivo do princípio da liberdade de escolha da escola, por parte das famílias, tendo por base o projeto educativo.

Após dois anos de vigência desse regulamento, introduzem-se agora alterações ao regime de matrícula e frequência, no sentido de continuar a acutelar as soluções que melhor se adaptem aos interesses e necessidades dos alunos e das famílias.

Assim, alarga-se agora a possibilidade de frequência da educação pré-escolar às crianças que perfazem os três anos de idade durante o ano letivo. Amplia-se a possibilidade de efetivar a renovação da matrícula em plataforma eletrónica aos alunos do ensino secundário e de matrícula ou de renovação de matrícula aos que frequentam estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e instituições particulares de solidariedade social. Ajustam-se as prioridades de preenchimento de vagas nos estabelecimentos de educação e ensino, de forma a corrigir assimetrias. Reforça-se a prioridade de matrícula ou da sua renovação para os alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente que frequentam um currículo educativo individual. Concretiza-se o compromisso de cooperação para o setor solidário, no que respeita à igualdade de escolha da escola do 1.º ciclo do ensino básico por parte das famílias que têm crianças a frequentar a educação pré-escolar em Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Na constituição de turmas, acutela-se casos especiais em que se mostre oportuno implementar ofertas educativas ou disciplinas para as quais não exista a garantia de haver o número mínimo de alunos estipulado, atendendo, nomeadamente, à densidade populacional estudantil local ou, ainda, à especificidade da oferta.

Assim, e tendo presente os princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, no Estatuto do Aluno e Ética Escolar, aprovado pela Lei n.º 51/2012, de 5 de dezembro, no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelos Decretos-Lei n.ºs 224/2009, de 11 de setembro, e 137/2012, de 2 de julho, e no regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e no uso das competências delegadas pelo Ministro da Educação e Ciência através do Despacho n.º 4654/2013, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 65, 3 de abril de 2013, e do Despacho n.º 14215/2014, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 228, de 25 de novembro, determina-se:

I — Disposições gerais

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1—O presente despacho normativo estabelece:

- a) Os procedimentos da matrícula e respetiva renovação;

b) As normas a observar na distribuição de crianças e alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino.

2—O presente despacho normativo aplica-se, nas respetivas disposições:

- a) Aos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas da rede pública;
b) Aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contratos de associação;
c) A outras instituições de educação e ou formação, reconhecidas pelas entidades competentes.

Artigo 2.º

Conceitos

Para efeitos do presente despacho normativo, entende-se por:

- a) «Encarregado de educação» — quem tiver menores a residir consigo ou confiados aos seus cuidados:
- Pelo exercício das responsabilidades parentais;
 - Por decisão judicial;
 - Pelo exercício de funções executivas na direção de instituições que tenham menores, a qualquer título, à sua responsabilidade;
 - Por mera autoridade de facto ou por delegação, devidamente comprovada, por parte de qualquer das entidades referidas nas sublinhas anteriores;
 - O progenitor com quem o menor fique a residir, em caso de divórcio ou de separação e na falta de acordo dos progenitores;
 - Um dos progenitores, por acordo entre estes ou, na sua falta, por decisão judicial, sobre o exercício das funções de encarregado de educação, estando estabelecida a residência alternada do menor;
 - O pai ou a mãe que, por acordo expresso ou presumido entre ambos, é indicado para exercer essas funções, presumindo-se ainda, até qualquer indicação em contrário, que qualquer ato que pratica relativamente ao percurso escolar do filho é realizado por decisão conjunta do outro progenitor.
- b) «Ano escolar» — período de tempo compreendido entre o dia 1 de setembro de cada ano e o dia 31 de agosto do ano seguinte;
- c) «Ano letivo» — período de tempo contido dentro do ano escolar no qual são desenvolvidas as atividades escolares, correspondente a um mínimo de 180 dias efetivos;
- d) «Estabelecimento de educação e de ensino» — os jardins-de-infância, as escolas integradas em agrupamentos de escolas da rede pública, as escolas não agrupadas e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação;
- e) «Agrupamento de escolas» — a unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino da rede pública.
- f) «Matrícula» — ato formal pelo qual a criança, jovem ou adulto ingressa, nas situações previstas no n.º 1 do artigo 4.º

II — Frequência, matrícula e renovação de matrícula

Artigo 3.º

Frequência

1—A frequência de estabelecimentos de educação e de ensino implica a prática de um dos seguintes atos:

- a) Matrícula;
b) Renovação de matrícula.

11272-(8)

2—A frequência da educação pré-escolar é facultativa e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no 1.º ciclo do ensino básico.

3—A frequência do ensino básico ou do ensino secundário é obrigatória para os alunos com idades compreendidas entre os seis e os 18 anos.

4—A obrigatoriedade de frequência, referida no número anterior, cessa com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário de educação ou, independentemente da obtenção de diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos de idade.

5—Os alunos com necessidades educativas especiais que frequentam o ensino básico com currículo específico individual, nos termos da alínea e) do n.º 2 do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, frequentam o ensino secundário ao abrigo da referida disposição legal.

6—A frequência do ensino básico ou do ensino secundário após a cessação da obrigatoriedade prevista no n.º 4 tem caráter facultativo, sendo promovida nas condições definidas nos números 5 e 6 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

7—A frequência do ensino recorrente, de nível secundário, obedece ao disposto nos artigos 10.º e 11.º da Portaria n.º 242/2012, de 10 de agosto.

8—A frequência de outras modalidades de ensino obedece às respetivas disposições legais em vigor.

Artigo 4.º

Matrícula

1—A matrícula tem lugar para ingresso, pela primeira vez:

- Na educação pré-escolar;
- No 1.º ciclo do ensino básico;
- Nos ensinos básico ou secundário recorrente;
- Em qualquer ano de escolaridade dos níveis e modalidades de ensino, por parte dos alunos que pretendam alterar o seu percurso formativo, nas situações e nas condições legalmente permitidas;
- Em qualquer ano de escolaridade dos níveis e modalidades de ensino, por parte dos candidatos que pretendam retomar o seu percurso formativo, nas situações e nas condições legalmente permitidas;
- Em qualquer ano de escolaridade dos níveis e modalidades de ensino, por parte dos candidatos titulares de habilitações adquiridas em países estrangeiros.

2—A responsabilidade pela matrícula cabe:

- Ao encarregado de educação, quando o aluno seja menor;
- Ao aluno, quando maior.

3—A matrícula de crianças que completem três anos de idade até 15 de setembro, ou entre essa idade e a idade de ingresso no 1.º ciclo do ensino básico, é efetuada na educação pré-escolar.

4—A matrícula de crianças, na educação pré-escolar, que completem três anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro é aceite, a título condicional, dependendo a sua aceitação definitiva da existência de vaga nas turmas já constituídas, depois de aplicadas as prioridades definidas no artigo 9.º do presente despacho normativo.

5—A matrícula, na educação pré-escolar, das crianças que completem três anos de idade entre 1 de janeiro e o final do ano letivo, pode ser feita ao longo do ano letivo, e é aceite definitivamente desde que haja vaga, depois de aplicadas as prioridades definidas no artigo 9.º do presente despacho normativo, podendo frequentar a partir da data em que perfaça a idade mínima de frequência da educação pré-escolar.

6—A matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico é obrigatória para as crianças que completem seis anos de idade até 15 de setembro.

7—As crianças que completem os seis anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro podem ingressar no 1.º ciclo do ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, dependendo a sua aceitação definitiva da existência de vaga nas turmas já constituídas, depois de aplicadas as prioridades definidas no n.º 1 do artigo 10.º do presente despacho normativo.

8—Em situações excecionais previstas na lei, o membro do Governo responsável pela área da educação pode autorizar, a requerimento do encarregado da educação, a antecipação ou o adiamento da matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

9—O requerimento referido no número anterior é apresentado ao estabelecimento de educação e de ensino frequentado pela criança ou, se não for o caso, no estabelecimento de educação e de ensino que pretende frequentar, até 15 de maio do ano escolar imediatamente anterior ao pretendido para a antecipação ou adiamento da matrícula, acompanhado

Diário da República, 2.ª série—N.º 88—7 de maio de 2015

de um parecer técnico fundamentado, o qual integra, obrigatoriamente, uma avaliação psicopedagógica da criança.

10—O aluno maior de 16 anos considera-se matriculado se estiver inscrito e a frequentar com assiduidade um curso, em regime parcial, por sistema modular ou por disciplina, e tenha autorização comprovada do encarregado de educação para o efeito.

11—O dever de proceder à matrícula aplica-se também ao ensino individual e doméstico, ao ensino a distância e ao ensino presencial para a itinerância.

12—A matrícula no ensino recorrente, de nível secundário, aplica-se o disposto no artigo 9.º da Portaria n.º 242/2012, de 10 de agosto.

13—A matrícula noutras ofertas educativas ou formativas obedece ao disposto no presente despacho normativo, sem prejuízo do previsto em disposições legais que lhes sejam especificamente aplicáveis.

Artigo 5.º

Período de matrícula

1—Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico o período normal para matrícula é fixado entre o dia 15 de abril e o dia 15 de junho do ano escolar anterior àquele a que a matrícula respeita.

2—Nos ensinos básico e secundário, nas situações previstas nas alíneas c), d) e e) do n.º 1 do artigo 4.º, o período normal para matrícula é fixado pelo diretor do estabelecimento de educação e de ensino, não podendo ultrapassar:

- O 3.º dia útil subsequente à definição da situação escolar dos alunos que pretendam alterar o seu percurso formativo;
- O dia 15 de junho para os alunos que pretendam retomar o seu percurso formativo.
- O dia 31 de dezembro para os alunos que pretendam matricular-se no ensino recorrente.

3—Expirado o período fixado na alínea b) no número anterior podem ser aceites matrículas, em condições excecionais e devidamente justificadas, nas condições seguintes:

- Nos oito dias úteis imediatamente seguintes mediante o pagamento de propina suplementar, estabelecida no regulamento interno do estabelecimento de educação e de ensino, a qual não deverá exceder os €5;
- Terminado o período fixado na alínea anterior, até 31 de dezembro, mediante existência de vaga nas turmas constituídas e pagamento de propina suplementar, estabelecida no regulamento interno do estabelecimento de educação e de ensino, a qual não deverá exceder os €10.

4—No ensino recorrente de nível secundário a matrícula efetua-se nos termos da Portaria n.º 242/2012, de 10 de agosto.

5—Para os candidatos titulares de habilitações adquiridas em países estrangeiros a matrícula, no ensino básico ou no ensino secundário, pode ser efetuada fora dos períodos fixados nos n.ºs 1 e 2 e a sua aceitação depende apenas da existência de vaga nas turmas já constituídas.

Artigo 6.º

Apresentação do pedido de matrícula

1—O pedido de matrícula é apresentado, preferencialmente, via internet na aplicação informática disponível no Portal das Escolas (www.portaldas escolas.pt), com o recurso à autenticação através de cartão de cidadão.

2—Não sendo possível cumprir o disposto no número anterior, o pedido de matrícula pode ser apresentado de modo presencial nos serviços competentes do estabelecimento de educação e de ensino pretendido para a frequência, procedendo esses serviços ao registo da matrícula na aplicação informática referida no número anterior.

3—No ato de matrícula, o encarregado de educação ou o aluno, quando maior, indica, por ordem de preferência, até cinco estabelecimentos de educação ou de ensino, cuja escolha de frequência é a pretendida, sem prejuízo do disposto no n.º 12.

4—Para os efeitos previstos no número anterior, os estabelecimentos de educação e de ensino informam previamente os alunos ou os encarregados de educação da rede e oferta educativa existente.

5—O pedido de matrícula, efetuado de acordo com o previsto no n.º 1 do artigo 4.º do presente despacho normativo, é dirigido ao estabelecimento de educação e de ensino indicado como primeira escolha.

6—Para os candidatos titulares de habilitações adquiridas em países estrangeiros, quer se trate do ensino básico quer do ensino secundário, o pedido de matrícula, com base na equivalência concedida, é dirigido ao estabelecimento de educação e de ensino pretendido.

7—Aos candidatos referidos no número anterior é concedida a possibilidade de requererem a matrícula em ano de escolaridade imediatamente inferior àquele a que corresponderia a matrícula relativa à

habilitação concedida através de equivalência, dentro do mesmo ciclo de ensino.

8—O pedido de matrícula referido no número anterior deve ser devidamente justificado com base em dificuldades de integração no sistema de ensino português, cabendo a decisão sobre o mesmo ao diretor do estabelecimento de educação e de ensino em que seja efetuada a matrícula.

9—No ensino recorrente, em regime de frequência presencial, os candidatos dirigem o pedido de matrícula ao estabelecimento de educação e de ensino da sua escola, onde seja ministrada a referida modalidade de ensino.

10—Os candidatos à frequência de cursos do ensino recorrente, em regime não presencial, dirigem o seu pedido de matrícula ao estabelecimento de educação e de ensino onde decorrerão as atividades letivas.

11—A escolha do estabelecimento de educação ou de ensino está condicionada à existência de vaga, depois de aplicadas as prioridades definidas nos artigos 9.º e seguintes do presente despacho normativo.

12—A matrícula considera-se condicional, só se tornando definitiva quando estiver concluído o processo de distribuição das crianças e dos alunos pelos estabelecimentos de educação e de ensino.

13—Quando o estabelecimento de educação e de ensino não for aquele que serve a respetiva área de residência e neste também for disponibilizada a oferta educativa pretendida, o encarregado de educação ou o aluno suportam a expensas próprias os encargos ou o acréscimo de encargos que daí possam resultar, designadamente com a deslocação do aluno, salvo se for diferente a prática das autarquias locais envolvidas.

14—Para os efeitos referidos no número anterior, no ensino secundário, considera-se a mesma oferta educativa o mesmo curso, com as mesmas opções e ou especificações pretendidas pelo aluno.

15—No ato de matrícula, os estabelecimentos de educação e de ensino recolhem o número de identificação da segurança social (NISS) das crianças e jovens beneficiárias da prestação social de abono de família que seja pago pela segurança social.

Artigo 7.º

Renovação de matrícula

1—Na educação pré-escolar, a renovação de matrícula tem lugar nos anos escolares subsequentes ao da matrícula e cessa no ano escolar em que a criança atinja a idade de ingresso na escolaridade obrigatória, ou seja autorizada a ingressar no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, nos termos do presente despacho normativo e demais legislação aplicável.

2—A renovação de matrícula tem ainda lugar nos anos escolares subsequentes ao da primeira matrícula no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico e até à conclusão do ensino secundário, em qualquer uma das suas ofertas educativas.

3—A renovação de matrícula referida nos números anteriores é efetuada até ao 3.º dia útil subsequente à definição da situação escolar do aluno.

Artigo 8.º

Procedimentos para renovação de matrícula

1—Na educação pré-escolar, no ensino básico e no ensino secundário, em qualquer uma das suas ofertas educativas, a renovação de matrícula realiza-se automaticamente no estabelecimento de educação e de ensino frequentado pela criança ou pelo aluno no ano escolar anterior àquele em que se pretende inscrever, com exceção da renovação de matrícula para o ano inicial de frequência do ensino secundário e da renovação de matrícula que implique transferência de estabelecimento de educação ou ensino.

2—O disposto no número anterior não se aplica às disciplinas de oferta obrigatória pela escola e de frequência facultativa pelos alunos e nas disciplinas de opção, neste caso, quando aplicável.

3—Na renovação de matrícula na educação pré-escolar, o estabelecimento de educação e de ensino deve obter, previamente, do encarregado de educação uma declaração em como este se responsabiliza pela frequência e assiduidade do seu educando.

4—Nos casos em que a renovação de matrícula não se realize automaticamente, o encarregado de educação ou o aluno, quando maior, indica, por ordem de preferência, até cinco estabelecimentos de educação ou de ensino, cuja escolha de frequência é pretendida.

5—No decorrer do processo de renovação de matrícula, o estabelecimento de educação e de ensino frequentado pelo aluno faculto ao encarregado de educação ou ao aluno, quando maior, informação que lhes permita:

a) Tomar decisões sobre o percurso formativo, designadamente na transição do ensino básico para o ensino secundário;

b) Verificar a correção dos registos pessoais e proceder à sua atualização, se necessário.

6—A renovação de matrícula considera-se condicional, só se tornando definitiva quando estiver concluído o processo de distribuição das crianças e dos alunos pelos estabelecimentos de educação e de ensino.

7—Quando a renovação de matrícula implicar a frequência, no ano escolar seguinte, de um estabelecimento de educação ou de ensino não frequentado pelo aluno, a referida renovação é efetuada via internet na aplicação informática disponível no Portal das Escolas [www.portaldascolas.pt] e comunicada ao estabelecimento de educação e de ensino a frequentar, sem prejuízo do envio, por via postal, do processo documental.

8—A renovação de matrícula para efeitos de frequência, pela primeira vez, do ano inicial de um curso de nível secundário é efetuada nos mesmos termos dos n.ºs 1 e 2 do artigo 6.º

9—Na renovação de matrícula, os estabelecimentos de educação e de ensino verificam o número de identificação da segurança social (NISS) das crianças e jovens beneficiários da prestação social de abono de família que seja pago pela segurança social.

III — Prioridades na matrícula ou renovação de matrícula

Artigo 9.º

Prioridades na matrícula ou renovação de matrícula na educação pré-escolar

1—Na educação pré-escolar, as vagas existentes em cada estabelecimento de educação, para matrícula ou renovação de matrícula, são preenchidas dando-se prioridade, sucessivamente às crianças:

- 1.º—Que completem os cinco anos de idade até 31 de dezembro;
- 2.º—Que completem os quatro anos de idade até 31 de dezembro;
- 3.º—Que completem os três anos de idade até 15 de setembro;
- 4.º—Que completem os três anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro.

2—No âmbito de cada uma das prioridades referidas no número anterior, e como forma de desempate em situação de igualdade, são observadas, sucessivamente, as seguintes prioridades:

- 1.º—Com necessidades educativas especiais de caráter permanente, de acordo com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual;
- 2.º—Filhos de mães e pais estudantes menores, nos termos previstos no artigo 4.º da Lei n.º 90/2001, de 20 de agosto;
- 3.º—Crianças com irmãos a frequentar o estabelecimento de educação pretendido;
- 4.º—Crianças cujos encarregados de educação residam, comprovadamente, na área de influência do estabelecimento de educação pretendido;
- 5.º—Crianças mais velhas, contando-se a idade, para o efeito, sucessivamente em anos, meses e dias;
- 6.º—Crianças cujos encarregados de educação desenvolvam a sua atividade profissional, comprovadamente, na área de influência do estabelecimento de educação pretendido;
- 7.º—Outras prioridades e ou critérios de desempate definidos no regulamento interno do estabelecimento de educação e de ensino.

3—Na renovação de matrícula na educação pré-escolar é dada prioridade às crianças que frequentaram no ano anterior o estabelecimento de educação que pretendem frequentar, aplicando-se sucessivamente as prioridades definidas nos números anteriores.

Artigo 10.º

Prioridades na matrícula ou renovação de matrícula no ensino básico

1—No ensino básico, as vagas existentes em cada estabelecimento de ensino para matrícula ou renovação de matrícula são preenchidas dando-se prioridade, sucessivamente, aos alunos:

- 1.º—Com necessidades educativas especiais de caráter permanente que exijam condições de acessibilidade específicas ou respostas diferenciadas no âmbito das modalidades específicas de educação, conforme o previsto nos n.ºs 4, 5, 6 e 7 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual;
- 2.º—Com necessidades educativas especiais de caráter permanente não abrangidos pelas condições referidas na prioridade anterior e com currículo específico individual, conforme definido no artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual;
- 3.º—Que no ano letivo anterior tenham frequentado a educação pré-escolar ou o ensino básico no mesmo estabelecimento de educação e ou de ensino;

11272-(10)

4.ª—Com irmãos já matriculados no estabelecimento de educação e de ensino;

5.ª—Cujos encarregados de educação residam, comprovadamente, na área de influência do estabelecimento de ensino;

6.ª—Que no ano letivo anterior tenham frequentado a educação pré-escolar em instituições particulares de solidariedade social na área de influência do estabelecimento de ensino ou num estabelecimento de ensino do mesmo agrupamento de escolas, dando preferência aos que residam comprovadamente mais próximo do estabelecimento de ensino escolhido;

7.ª—Cujos encarregados de educação desenvolvam a sua atividade profissional, comprovadamente, na área de influência do estabelecimento de ensino;

8.ª—Mais velhos, no caso de matrícula, e mais novos, quando se trate de renovação de matrícula, à exceção de alunos em situação de retenção que já iniciaram o ciclo de estudos no estabelecimento de ensino.

2—Com respeito pelas prioridades estabelecidas no número anterior, podem ser definidas no regulamento interno do estabelecimento de educação e de ensino outras prioridades e ou critérios de desempate.

Artigo 11.º

Prioridades na matrícula ou renovação de matrícula no ensino secundário

1—No ensino secundário, as vagas existentes em cada estabelecimento de ensino para matrícula ou renovação de matrícula são preenchidas dando-se prioridade, sucessivamente, aos alunos:

1.ª—Com necessidades educativas especiais de carácter permanente que exijam condições de acessibilidade específicas ou respostas diferenciadas no âmbito das modalidades específicas de educação, conforme o previsto nos n.ºs 4, 5, 6 e 7 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual;

2.ª—Com necessidades educativas especiais de carácter permanente não abrangidos pelas condições referidas na prioridade anterior e com currículo específico individual, conforme definido no artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual;

3.ª—Que frequentaram o mesmo estabelecimento de ensino no ano letivo anterior;

4.ª—Alunos com irmãos já matriculados no estabelecimento de educação e de ensino;

5.ª—Alunos que comprovadamente residam ou cujos encarregados de educação comprovadamente residam na área de influência do estabelecimento de educação e de ensino;

6.ª—Que frequentaram um estabelecimento de ensino do mesmo agrupamento de escolas, no ano letivo anterior;

7.ª—Alunos que desenvolvam ou cujos encarregados de educação desenvolvam a sua atividade profissional na área de influência do estabelecimento de educação e de ensino;

8.ª—Outras prioridades e ou critérios de desempate definidos no regulamento interno do estabelecimento de educação e de ensino.

Artigo 12.º

Prioridades na matrícula ou renovação de matrícula no ensino artístico especializado

Nos cursos de ensino artístico especializado nas áreas das artes visuais e dos audiovisuais, aos candidatos a matrícula ou renovação de matrícula pela primeira vez no 10.º ano de escolaridade, sem prejuízo do previsto no artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual, é dada prioridade aos alunos com melhor classificação final na disciplina de Educação Visual, aplicando-se, em caso de igualdade de classificações, as prioridades referidas no n.º 2 do artigo anterior.

Artigo 13.º

Prioridades na matrícula ou renovação de matrícula nos ensinos básico e secundário recorrente

Nos ensinos básico e secundário recorrente, as vagas existentes em cada estabelecimento de educação e de ensino, para matrícula ou renovação de matrícula, são preenchidas dando-se prioridade, sucessivamente, aos alunos:

a) Com necessidades educativas especiais de carácter permanente, de acordo com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual;

b) Com maior proximidade geográfica à sua respetiva residência ou local de atividade profissional;

c) Outras prioridades e ou critérios estabelecidos pelo estabelecimento de educação e de ensino.

Diário da República, 2.ª série—N.º 88—7 de maio de 2015

IV — Listas, distribuição, transferências e mudança de curso

Artigo 14.º

Divulgação das listas de crianças e alunos que requereram ou a quem foi renovada a matrícula

Em cada estabelecimento de educação e de ensino são elaboradas e afixadas as listas de crianças e alunos que requereram ou a quem foi renovada a matrícula, de acordo com os seguintes prazos:

a) Até 5 de julho, no caso de matrículas na educação pré-escolar e no ensino básico;

b) Até ao 8.º dia útil após o período estipulado no n.º 2 do artigo 5.º do presente despacho normativo, no caso de matrículas no ensino secundário;

c) Até 29 de julho, no caso das crianças e alunos admitidos na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, em resultado do processo de matrícula e de renovação de matrícula.

Artigo 15.º

Distribuição das crianças e dos alunos pelos estabelecimentos de educação ou de ensino pretendidos

1—Sempre que se verifique a inexistência de vaga para a criança ou o aluno em todos os estabelecimentos de educação ou de ensino, de acordo com as escolhas manifestadas, após a aplicação das prioridades referidas no presente despacho normativo, o pedido de matrícula ou a renovação de matrícula fica a aguardar decisão no estabelecimento de educação e de ensino indicado como última escolha, remetendo este o referido pedido aos serviços do Ministério da Educação e Ciência competentes, para se encontrar a solução mais adequada até 26 de julho.

2—A solução a que se refere o número anterior tem sempre em conta a prioridade da criança ou do aluno em vagas recuperadas em todos os outros estabelecimentos de educação ou de ensino pretendidos.

3—O processo da criança ou do aluno permanece no estabelecimento de educação e de ensino de origem, ao qual será solicitado pelo estabelecimento de educação e de ensino onde vier a obter vaga.

Artigo 16.º

Transferência e mudança de curso

1—Ao regime de transferência é aplicável o previsto no artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e nos diplomas legais que regulamentam as diferentes ofertas educativas e formativas.

2—A autorização da mudança de curso, requerida pelo encarregado de educação ou pelo aluno, quando maior, dentro da mesma ou para outra oferta educativa ou formativa, pode ser concedida até ao 5.º dia útil do 2.º período letivo, desde que exista vaga nas turmas constituídas, sem prejuízo do disposto no n.º 7.

3—O disposto no número anterior não se aplica no caso de outras ofertas educativas ou formativas para as quais esteja expressamente prevista diferente regulamentação.

4—Aos candidatos habilitados com qualquer curso do ensino secundário só é permitida a frequência de outro curso, bem como uma nova matrícula e inscrição em outras disciplinas do curso já concluído ou de outros cursos, desde que, feita a distribuição dos alunos, exista vaga nas turmas constituídas.

5—Aos candidatos habilitados com qualquer curso do ensino recorrente é permitida a frequência de outro curso da mesma oferta educativa, ou de outras disciplinas do curso já concluído, nas condições mencionadas no número anterior.

6—A realização de disciplinas do ensino secundário, após os prazos referidos anteriormente, é regulada pelo regime de avaliação em vigor aquando da sua realização e, embora não produza efeitos no diploma do ensino secundário, é sempre certificada.

7—Os alunos do 12.º ano que, no final do ano letivo, pretendam realizar exames nacionais ou provas de equivalência à frequência de disciplinas não incluídas no seu plano de estudos, com a finalidade de reformular o seu percurso formativo, por mudança de curso, devem solicitar a mudança do curso até ao 5.º dia útil do 3.º período letivo.

V — Constituição de turmas, funcionamento e rede escolar

Artigo 17.º

Constituição de turmas

1—Na constituição das turmas prevalecem critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo e no regulamento interno do estabelecimento de educação e de ensino, competendo ao diretor aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão e rentabilização de recursos

humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho normativo.

2—Na constituição das turmas é respeitada a heterogeneidade das crianças e jovens, podendo, no entanto, o diretor, após ouvir o conselho pedagógico, atender a outros critérios que sejam determinantes para a promoção do sucesso e para a redução do abandono escolar.

Artigo 18.º

Constituição de turmas na educação pré-escolar

1—Na educação pré-escolar as turmas são constituídas por um número mínimo de 20 e um máximo de 25 crianças.

2—As turmas da educação pré-escolar que integrem crianças com necessidades educativas especiais de caráter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 crianças, não podendo incluir mais de duas crianças nestas condições.

Artigo 19.º

Constituição de turmas no 1.º ciclo do ensino básico

1—As turmas do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 26 alunos.

2—As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino de lugar único, que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 18 alunos.

3—As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino com mais de 1 lugar, que incluam alunos de mais de dois anos de escolaridade, são constituídas por 22 alunos.

4—As turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições.

Artigo 20.º

Constituição de turmas nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

1—As turmas dos 5.º ao 9.º anos de escolaridade são constituídas por um número mínimo de 26 alunos e um máximo de 30 alunos.

2—Nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, o número mínimo para a abertura de uma disciplina de opção do conjunto das disciplinas que integram as de oferta de escola é de 20 alunos.

3—As turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições.

Artigo 21.º

Constituição de turmas no ensino secundário

1—Nos cursos científico-humanísticos e nos cursos do ensino artístico especializado, nas áreas das artes visuais e dos audiovisuais, no nível secundário de educação, o número mínimo para abertura de uma turma é de 26 alunos e o de uma disciplina de opção é de 20 alunos, sendo o número máximo de 30 alunos.

2—Nos cursos do ensino artístico especializado, o número de alunos para abertura de uma especialização é de 15.

3—Na especialização dos cursos do ensino artístico especializado, o número de alunos não pode ser inferior a oito, independentemente do curso de que sejam oriundos.

4—O reforço nas disciplinas da componente de formação específica ou de formação científico-tecnológica, decorrente do regime de permeabilidade previsto na legislação em vigor, pode funcionar com qualquer número de alunos, depois de esgotadas as hipóteses de articulação e de coordenação entre estabelecimentos de ensino da mesma área pedagógica, mediante autorização prévia dos serviços do Ministério da Educação e Ciência competentes.

5—Nos cursos profissionais, as turmas são constituídas por um número mínimo de 24 alunos e um máximo de 30 alunos, exceto nos Cursos Profissionais de Música, de Interpretação e Animação Circenses e de Interprete de Dança Contemporânea, da Área de Educação e Formação de Artes do Espetáculo, em que o limite mínimo é de 14.

6—As turmas de cursos profissionais que integrem alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições.

7—É possível agregar componentes de formação comuns, ou disciplinas comuns, de dois cursos diferentes numa só turma, não devendo os grupos a constituir ultrapassar nem o número máximo nem o número mínimo de alunos previstos no n.º 5.

8—As turmas dos anos sequenciais dos cursos profissionais só podem funcionar com um número de alunos inferior ao previsto no n.º 5, quando não for possível concretizar o definido no número anterior.

Artigo 22.º

Disposições comuns à constituição de turmas

1—O desdobramento das turmas e ou o funcionamento de forma alternada de disciplinas dos ensinos básico e secundário e dos cursos profissionais é autorizado nos termos definidos em legislação e ou regulamentação próprias.

2—As turmas dos anos sequenciais do ensino básico e dos cursos de nível secundário de educação, incluindo os do ensino recorrente, bem como das disciplinas de continuidade obrigatória, podem ser constituídas com um número de alunos inferior ao previsto nos artigos 19.º a 21.º e no número seguinte, desde que se trate de assegurar o prosseguimento de estudos aos alunos que, no ano letivo anterior, frequentaram o estabelecimento de ensino com aproveitamento e tendo sempre em consideração que cada turma ou disciplina só pode ser constituída com qualquer número de alunos quando for única, mediante prévia autorização, nos termos do n.º 4.

3—Nos cursos científico-humanísticos será criada, nos estabelecimentos de ensino que para tal disponham de condições logísticas e de modo a proporcionar uma oferta distribuída regionalmente, a modalidade de ensino recorrente. O número mínimo de alunos para abertura de uma turma de ensino recorrente é de 30. No caso de haver desistências de alunos, comprovadas por faltas injustificadas de mais de duas semanas, reduzindo-se a turma a menos de 25 alunos, a mesma extingue-se e os alunos restantes integram outra turma do mesmo estabelecimento de ensino ou de outro.

4—A constituição ou a continuidade, a título excecional, de turmas com número inferior ao estabelecido nos artigos 18.º a 21.º e no número anterior, carece de autorização dos serviços do Ministério da Educação e Ciência competentes, mediante análise de proposta fundamentada do diretor do estabelecimento de educação e de ensino ou de orientações do membro do Governo responsável pela área da educação, em casos em que se mostre oportuno implementar ofertas educativas ou disciplinas para as quais não exista a garantia de ter o número mínimo de alunos estipulado, atendendo, nomeadamente, à densidade populacional estudantil local ou à especificidade da oferta.

5—A constituição ou a continuidade, a título excecional, de turmas com número superior ao estabelecido nos artigos 18.º a 21.º e no n.º 3, carece de autorização do conselho pedagógico, mediante análise de proposta fundamentada do diretor do estabelecimento de educação e de ensino.

Artigo 23.º

Período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino

1—A definição do período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino, incluindo atividades letivas e não letivas, deve ter sempre em consideração o número de turmas a acolher, sem prejuízo do disposto nos n.ºs 4 e 5 do Despacho n.º 9265-B/2013, de 12 de julho, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 134, de 15 de julho de 2013, nos casos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

2—Os estabelecimentos de educação e de ensino organizam as suas atividades em regime normal, de segunda-feira a sexta-feira.

3—Excecionalmente, sempre que as instalações não permitam o funcionamento em regime normal, as atividades do 1.º ciclo do ensino básico poderão ser organizadas em regime duplo, com um turno de manhã e outro de tarde, de acordo com o disposto no n.º 3 do artigo 2.º do Despacho n.º 9265-B/2013, de 12 de julho, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 134, de 15 de julho de 2013, mediante autorização dos serviços do Ministério da Educação e Ciência competentes.

4—Sempre que as atividades escolares decorram nos períodos da manhã e da tarde, o intervalo do almoço não poderá ser inferior a uma hora para estabelecimentos de educação e de ensino dotados de refeitório e de uma hora e trinta minutos para os restantes.

5—As aulas de Educação Física só poderão iniciar-se uma hora depois de findo o período definido para almoço no horário da respetiva turma.

Artigo 24.º

Cumprimento

1—Compete aos órgãos de direção e de administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino assegurar o cumprimento das normas constantes do presente despacho normativo.

2—Compete à Inspeção-Geral da Educação e Ciência e à Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), em articulação, desenvolver os procedimentos inerentes à verificação do cumprimento das normas constantes do presente despacho normativo.

11272-(12)

Artigo 25.º

Homologação da constituição de turmas

1—Compete à DGEstE homologar a constituição das turmas no âmbito da rede de oferta educativa e formativa.

2—Compete, ainda, à DGEstE proceder à divulgação da rede escolar pública, com informação sobre a área de influência dos respetivos estabelecimentos de educação e de ensino, devendo a mesma ocorrer até ao dia 30 de junho de cada ano.

VI — Disposições finais

Artigo 26.º

Disposições finais

1—O serviço do Ministério da Educação e Ciência responsável pela gestão do Portal das Escolas disponibiliza, no referido portal [www.portaldasescolas.pt], um manual de utilização da aplicação informática para os efeitos previstos no presente despacho normativo.

Diário da República, 2.ª série—N.º 88—7 de maio de 2015

2—As competências atribuídas ao diretor no presente despacho normativo podem ser delegadas e subdelegadas no subdiretor e nos adjuntos.

Artigo 27.º

Norma revogatória

É revogado o Despacho n.º 5048-B/2013, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 72, de 12 de abril de 2013, retificado pela Declaração de retificação n.º 525/2013, de 18 de abril, publicada no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 82, de 29 de abril.

Artigo 28.º

Entrada em vigor

O presente despacho normativo entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

7 de maio de 2015. — O Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, *Jodo Casanova de Almeida*. — O Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, *Fernando José Egidio Reis*.

208624065

II SÉRIE



**DIÁRIO
DA REPÚBLICA**

Depósito legal n.º 8815/85 ISSN 0870-9963

Diário da República Eletrónico:

Endereço Internet: <http://dre.pt>

Contactos:

Correio eletrónico: dre@incm.pt

Tel.: 21 781 0870

Fax: 21 394 5750

ANEXO III- Texto de Apresentação do AEG



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



TEXTO DE APRESENTAÇÃO

Índice

Lista de Acrónimos	2
1. Contexto e Caracterização Geral do Agrupamento.....	3
1.1 Contexto Físico e Social	3
1.2 Condições físicas e materiais.....	3
1.3 Caracterização da população discente	4
1.4 Pessoal docente.....	4
1.5 Pessoal não docente.....	5
2. Resultados	5
2.1 Resultados Académicos	5
2.1.1 Monitorização dos resultados e medidas aplicadas.....	6
2.1.2 Abandono e desistência	7
2.2 Resultados Sociais	7
2.2.1 Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades.....	7
2.2.2 Cumprimento das regras e disciplina	7
2.2.3 Formas de solidariedade	8
2.2.4 Impacto da escolaridade no percurso dos alunos.....	8
2.3 Reconhecimento da comunidade.....	9
2.3.1 Grau de satisfação da comunidade educativa.....	9
2.3.2 Formas de valorização dos sucessos dos alunos	9
2.3.3 Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente	9
3. Prestação do serviço educativo.....	9
3.1 Planeamento e articulação.....	9
3.2 Práticas de ensino.....	10
3.3 Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	11
4. Liderança e Gestão	11
4.1 Liderança	11
4.2 Gestão.....	12
4.3 Autoavaliação e melhoria contínua.....	12

Índice

Lista de Acrónimos	2
1. Contexto e Caracterização Geral do Agrupamento.....	3
1.1 Contexto Físico e Social	3
1.2 Condições físicas e materiais.....	3
1.3 Caracterização da população discente.....	4
1.4 Pessoal docente.....	4
1.5 Pessoal não docente.....	5
2. Resultados	5
2.1 Resultados Académicos	5
2.1.1 Monitorização dos resultados e medidas aplicadas.....	6
2.1.2 Abandono e desistência	7
2.2 Resultados Sociais	7
2.2.1 Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades.....	7
2.2.2 Cumprimento das regras e disciplina	7
2.2.3 Formas de solidariedade	8
2.2.4 Impacto da escolaridade no percurso dos alunos.....	8
2.3 Reconhecimento da comunidade.....	9
2.3.1 Grau de satisfação da comunidade educativa.....	9
2.3.2 Formas de valorização dos sucessos dos alunos.....	9
2.3.3 Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente	9
3. Prestação do serviço educativo.....	9
3.1 Planeamento e articulação.....	9
3.2 Práticas de ensino.....	10
3.3 Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	11
4. Liderança e Gestão	11
4.1 Liderança	11
4.2 Gestão.....	12
4.3 Autoavaliação e melhoria contínua.....	12

1. Contexto e Caracterização Geral do Agrupamento

1.1 Contexto Físico e Social

O Concelho de Gouveia pertence ao Distrito da Guarda, sub-região da Serra da Estrela. É limitado a norte pelo concelho de Fornos de Algodres, a nordeste por Celorico da Beira, a leste pela Guarda, a sueste por Manteigas, a sudoeste por Seia e a noroeste por Mangualde. Tem uma área de 302,49Km², com 14.046 habitantes (INE, 2014) e está subdividido em 16 Freguesias.

Situa-se numa área predominantemente rural, mas com um passado ligado à Indústria Têxtil. A falência das várias fábricas do concelho provocou um grande índice de desemprego e saída das pessoas para outras localidades.

A nível demográfico, Gouveia possui um número de habitantes em permanente redução. Segundo os dados disponíveis no INE, verificamos que é o concelho mais envelhecido do país, com um rácio de 256 idosos para cada 100 jovens. Não existe capacidade de fixação de pessoas, o que levou a um aumento significativo dos setores de atividade primário e terciário, acompanhado pela redução do setor secundário.

A zona geográfica de influência do Agrupamento de Escolas de Gouveia (AEG) regista núcleos habitacionais e freguesias com as condições básicas asseguradas, habitados sobretudo pela classe média e média baixa.

O nível económico dos agregados familiares, com a maioria dos pais em situação precária face ao emprego, regista acentuadas assimetrias, traduzindo-se nos apoios sociais a 400 alunos, numa percentagem de 29% de alunos apoiados.

Verificamos no AEG alguns indicadores de casos de pobreza, pelo que é necessária uma intervenção nas situações identificadas. Assim, o AEG atribui suplemento alimentar a 75 alunos, fornecido a meio da manhã, na tentativa de ajudar na otimização dos seus comportamentos e do seu desempenho escolar.

1.2 Condições físicas e materiais

O AEG, constituído em 2010/2011, inclui a Escola Secundária de Gouveia (escola Sede), as Escolas Básicas de Gouveia (EB-GVA) e de Vila Nova de Tazem (EB-VNT), as escolas EB1 de Melo, Moimenta da Serra, Paços da Serra, S. Paio e os Jardins de Infância de Gouveia, Arcozelo da Serra, Figueiró da Serra, Folgosinho, Melo, Nespereira e Vila Nova de Tazem, S.Paio, Paços da Serra e Moimenta da Serra. A composição atual resulta da fusão dos 3 agrupamentos existentes no concelho de Gouveia, por força da reorganização da rede escolar.

O edifício da escola sede, onde são lecionados o 3.º CEB e o ensino secundário, enquadra-se no projeto tipo dos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário que foi edificado nos anos 70, para todo o país. O espaço físico coberto é composto por 5 blocos, ligados por corredores, sendo que apenas o pavilhão desportivo, propriedade do Município, se situa fora do espaço escolar. O exterior é amplo, devidamente vedado, sendo o acesso pedonal apenas permitido por duas entradas devidamente controladas por sistema de cartão eletrónico.

As instalações, apesar dos anos, apresentam um bom estado de conservação, à exceção de parte das antigas oficinas que não oferecem as melhores condições para a lecionação, devido à sua progressiva degradação.

A EB-GVA, onde são lecionados os 1.º e 2.º CEB, foi inaugurada em 2012. Esta escola foi projetada para os 2.º e 3.º CEB, pelo que foi necessário efetuar uma série de alterações, durante a construção, para receber o público atual. O espaço físico é composto por 2 blocos de aulas, ligados por uma galeria construída recentemente, 1 pavilhão, 1 refeitório e 1 ludoteca.

A EB-VNT, onde são lecionados os 1.º, 2.º e 3.º CEB é datada de 1994. O espaço físico é composto por 1 bloco de aulas, 1 bloco de serviços e 1 pavilhão. As instalações apresentam um bom estado de conservação, estando previsto, para o próximo ano, a adaptação de uma sala dedicada à educação pré-escolar.

Todas as salas de aulas de aula estão equipadas com computadores e vídeo projetores e algumas delas com quadros interativos, sendo que, na escola sede, estão ao dispor da comunidade 5 salas de informática e uma nas EB-GVA de EB-VNT. De referir que as 3 escolas estão dotadas de bibliotecas escolares que fazem parte da RBE.

Os Jardins de Infância e as escolas básicas do concelho têm uma estrutura com mais de 40 anos. Apesar dos anos, podemos considerar que estão em razoáveis condições, fruto do trabalho desenvolvido por parte das juntas de freguesia e da autarquia. A EB1 de Moimenta da Serra é a que apresenta o maior número de alunos e onde as instalações necessitam de ser remodeladas, pelo que a autarquia está a prever, para breve, a construção de novas instalações. Ao nível de espaços exteriores, a grande maioria não está dotada de equipamentos lúdicos.

1.3 Caracterização da população discente

Neste momento, estão matriculados no AEG cerca de 1381 alunos:

Tabela 1 – Alunos por grau de ensino

Grau de ensino	Pré-Escolar	1.ºCEB	2.º e 3.º CEB	Secundário
Nº Alunos	136	408	573	264

Fonte: Programa alunos do AEG

Para além do ensino regular, oferecemos no 3.ºCEB: CEF (Eletromecânico de Refrigeração e Climatização), ensino vocacional (Silvicultura, Informática e Mecânica) e ensino articulado da música. No ensino secundário, além dos cursos científico humanísticos de Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades, funcionam cursos profissionais, nas áreas da informática e da automação e robótica.

A população escolar tem acompanhado a evolução demográfica do concelho, traduzindo-se numa acentuada e progressiva diminuição.

As dificuldades económicas das famílias refletem-se nos apoios da ação social a cerca de 29% dos alunos da escola.

Para ajudar neste tipo de apoio relativo às condições materiais e de acompanhamento escolar, formou-se na escola o NAE (Núcleo de Apoio ao Educando), composto por um elemento da direção, pelos SPO (Serviços de Psicologia e Orientação), pela coordenadora da Ed.Especial, pela professora Interlocutora para a prevenção do Absentismo e Abandono Escolares, pelo representante do MEC na CPCJ, por um assistente técnico (AT) dos Serviços de Ação Social e por um Assistente Operacional (AO), representantes das coord. de escola e da equipa multidisciplinar. O NAE reúne todas as semanas para analisar e sinalizar alunos com dificuldades e problemas escolares, tratando depois do seu encaminhamento e procurando soluções para os problemas detetados.

1.4 Pessoal docente

No Agrupamento, encontram-se ao serviço, no presente ano letivo, 168 professores, sendo 95% do quadro.

Tendo em consideração a estabilidade docente, o AEG tem aplicado, nos últimos anos, o critério da continuidade pedagógica como princípio orientador para distribuição de serviço docente, incluindo também,

continuidade o cargo de Diretor de Turma (DT), facto que pensamos privilegia o aprofundamento das relações entre os vários agentes da ação educativa, professores, alunos, pais e encarregados de educação (EE) e assistentes. O princípio de constituição e manutenção de grupos/turmas e equipas educativas tem permitido a partilha de experiências e facilitado o trabalho nos conselhos de turma (CT).

Relativamente às habilitações dos docentes, a grande maioria têm licenciatura, muitos dos quais com especializações e formação acrescida e vários possuem o grau de mestre.

A assiduidade dos docentes é positiva, estando implementado um sistema de permutas ao qual os professores podem aceder sempre que planeiem a falta com a devida antecedência. Registamos com agrado que este sistema tem evoluído positivamente na resposta à ausência dos docentes, permitindo minimizar os possíveis prejuízos para a aprendizagem dos alunos.

1.5 Pessoal não docente

O grupo que constitui o pessoal não docente do AEG soma um total de 108 elementos, sendo: 1 técnico superior, 76 AO, 16 AT e 15 AO colocados pelo Município.

Mais de 70% dos funcionários têm habilitações equivalentes ao 12.º ano, sendo que 38% dos AT são possuidores de cursos superiores, que vão desde as áreas da Comunicação à Contabilidade e Gestão.

A Direção especializou os vários funcionários no sentido de rentabilizar funções e tarefas, criando áreas específicas, daí resultando um melhor auxílio nas áreas pedagógicas e administrativas. Desta forma, foram criados os lugares de técnico de audiovisuais e informática, de apoio aos DT, a laboratórios, à BE, de apoio/acompanhamento das necessidades dos alunos, de técnico de manutenção de equipamentos, entre outros.

Os serviços administrativos funcionam com atendimento individualizado em espaço aberto e têm vindo a adaptar-se e a acompanhar as exigências da modernização e informatização deste tipo de serviços.

2. Resultados

2.1 Resultados Académicos

Na educação pré-escolar, a análise dos resultados apresentados em Conselho Pedagógico (CP), permite concluir que todos os grupos manifestam uma boa evolução na aquisição de aprendizagens em todas as áreas de conteúdo, sendo as crianças avaliadas com resultados globalmente Muito Satisfatórios, nas aprendizagens e nos comportamentos e atitudes.

Em relação aos outros níveis de ensino, apresentamos os resultados académicos dos últimos quatro anos letivos, analisando as taxas de sucesso verificadas no AEG em relação as médias nacionais (tabela 2), assim como efetuando uma análise comparativa entre a avaliação interna e a avaliação externa (tabela 3).

Tabela 2 – Taxa de sucesso entre 2010/2011 e 2013/2014

Ensino/Modalidade	2010/2011			2011/2012			2012/2013			2013/2014		
	da UO	Nacional		da UO	Nacional		da UO	Nacional		da UO	Nacional	
Básico Regular	92,62%	92,32%	+	93,51%	89,79%	+	88,56%	88,73%	-	88,79%	89,07%	-
Básico CEF	92,68%	91,78%	+	98,28%	89,32%	+	81,25%	87,02%	-	100,0%	83,02%	+
Secundário Regular	82,61%	79,43%	+	77,83%	79,09%	-	69,05%	78,13%	-	76,08%	78,48%	-
Profissionais	89,55%	87,94%	+	70,97%	88,43%	-	92,5%	88,64%	+	87,18%	86,56%	+

Fonte: (MEC & MISE, MISE - Sistema de Informação do Ministério da Educação, 2014)

Como se pode observar, as taxas de sucesso do AEG andam muito próximas das médias nacionais. No entanto, nos últimos dois anos a taxa de sucesso foi inferior à média nacional, no ensino regular. De destacar

que, nos CEF e cursos profissionais, as taxas de sucesso são superiores às médias nacionais em três dos quatro anos em análise.

Relativamente à avaliação externa vs. avaliação interna, o AEG tem obtido, na sua globalidade, resultados inferiores aos das médias nacionais. Salienta-se a ligeira melhoria verificada no último ano letivo: dos 13 exames realizados, 8 atingiram classificações positivas e 4 estão próximos dessa classificação.

Tabela 3 - Avaliação externa (alunos internos) entre 2010/2011 e 2013/2014

Ensino/Modalidade	2010/2011			2011/2012			2012/2013			2013/2014		
	da UO	Nacional		da UO	Nacional		da UO	Nacional		da UO	Nacional	
1ºCEB - Português	83,5	87,6	-	65,6	66,0	-	48,3	48,8	-	55,1	62,2	-
1ºCEB - Matemática	93,0	80,3	+	56,5	53,4	+	59,9	57,0	+	51,1	56,1	-
2ºCEB - Português	83,6	84,3	-	55,1	59,4	-	46,7	51,8	-	57,3	57,9	-
2ºCEB - Matemática	62,6	64,7	-	58,9	53,7	+	47,2	49,6	-	52,5	47,3	+
3ºCEB - Português	57,0	-		50,1	53,7	-	44,9	48,8	-	47,5	53,0	-
3ºCEB - Matemática	46,0	-		49,6	54,4	-	47,3	44,6	+	51,4	56,0	-
623 - História A	94,0	105,0	-	131,0	118,0	+	77,0	106,0	-	112,0	99,0	+
635 - Matemática A	80,0	106,0	-	90,0	104,0	-	85,0	97,0	-	95,0	92,0	+
639 - Português	92,0	96,0	-	96,0	104,0	-	89,0	98,0	-	113,0	116,0	-
702 - Biologia e Geologia	111,0	110,0	+	83,0	98,0	-	71,0	84,0	-	105,0	110,0	-
714 - Filosofia	-	-		-	-		58,0	92,0	-	94,0	103,0	-
715 - Física e Química A	82,0	105,0	-	58,0	81,0	-	69,0	81,0	-	73,0	92,0	-
719 - Geografia A	127,0	113,0	+	89,0	107	-	95,0	98,0	-	93,0	109,0	-

Fonte: (MEC & IAVE, IAVE - Instituto de Avaliação Educativa, 2012)

2.1.1 Monitorização dos resultados e medidas aplicadas

O AEG procede ao tratamento estatístico dos resultados escolares, analisando e perspetivando a evolução dos mesmos nas diversas estruturas de organização educativa. Após a primeira análise em CT, é efetuado o levantamento, pelos coordenadores dos DT dos diferentes ciclos de ensino, passando pelo debate em CP, efetuando-se as recomendações necessárias para tratamento em sede de departamento curricular e de áreas disciplinares. No final de cada período letivo, estes resultados são discutidos em reunião entre as Associações de Pais e Encarregados de Educação (APEE) e a Direção.

Deste processo resulta a definição de estratégias específicas para as turmas, recomendações de atuação para os departamentos curriculares e medidas a implementar na organização e distribuição de recursos. Assim, o AEG implementa as seguintes medidas:

- Reforço do ensino de português e matemática na oferta complementar do 1.ºCEB;
- Apoio educativo individualizado no 1.ºCEB;
- Aulas de apoio ao estudo no 2.ºCEB, direcionadas para o português e matemática;
- Atribuição da OC do 3.ºCEB, nas disciplinas de português, matemática e inglês.
- Aulas de Preparação para Exame, com o objetivo de melhorar os resultados nos exames nacionais;
- Apoio pedagógico através do programa "Quero Ajuda" (criado com o intuito de fomentar a procura de ajuda por parte do aluno, numa carência específica, direcionada para as dificuldades pedagógicas), dos planos de acompanhamento pedagógico, das tutorias, do NAE, das salas de estudo;
- Constituição de grupos de homogeneidade em várias disciplinas;
- Existência de um sistema de permutas para dar resposta às esporádicas ausências dos docentes, permitindo minimizar os possíveis prejuízos na aprendizagem dos alunos;
- Dinamização, através das BE, de atividades de promoção da leitura;

- Oferta formativa diversificada, com vista ao melhoramento dos níveis de qualificação profissional e motivação dos alunos para o prosseguimento de estudos;

2.1.2 Abandono e desistência

No período compreendido entre anos letivos 2011/2012 a 2013/2014, não se registaram casos de retenção por abandono escolar. No presente ano letivo, temos 5 alunos numa “situação de excesso de faltas”, [...], ponto 2, art.º 18.º, lei 51/2012 de 5 de setembro]. Para estes baixos níveis contribui, para além do NAE, a colaboração do AEG noutras equipas que envolvem vários parceiros da comunidade, nomeadamente o CLAS, o NLI, a Família Base-Rede Social a CPCJ e a reorientação do percurso escolar com oferta formativa diversificada.

2.2 Resultados Sociais

2.2.1 Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades

Como forma de desenvolver o sentido da responsabilidade, os valores da cidadania e os ampliar valores culturais e os interesses diversificados, os alunos participam ativamente na vida da escola, fazendo-se representar em diversos órgãos do AEG, nomeadamente no Conselho Geral (CG), nas reuniões iniciais e intercalares dos CT e através da Associação de Estudantes (AE). A sua participação é significativa em projetos, na inclusão e na solidariedade social, na promoção da leitura, no Desporto Escolar e ainda em concursos de âmbito local, regional e nacional, com resultados elogiosos que passam pela obtenção de primeiros prémios ou presenças em lugares de mérito.

Os Pais/Encarregados de Educação estão representados por duas associações (APEE de Gouveia e de VNT). Participam nas reuniões do CG e na equipa de autoavaliação, havendo várias iniciativas promovidas pelas duas associações (reuniões, participação nas festas de finais de período e de final de ano, atribuição de prémios de mérito, entre outras). Os pais/EE fazem-se representar nas reuniões iniciais e intercalares dos CT. A direção reúne uma vez por trimestre com as duas APEE para dar a conhecer os resultados da avaliação periódica e para debater os mais variados assuntos relacionados com o dia-a-dia do Agrupamento. A participação dos pais nas reuniões de entrega de informação sobre a avaliação é bastante positiva, como se pode observar pela tabela seguinte.

Tabela 4 - Participação dos pais nas reuniões de entrega de avaliações

Grau de ensino	Pré-Escolar	1.ºCEB	2.ºCEB	3.ºCEB	Secundário
Porcentagem	95%	96%	87%	80%	72%

Fonte: (Relatórios trimestrais dos coordenadores dos DT, 2015)

Pela análise do trabalho efetuado pela comissão de avaliação interna aos visitantes das escolas do Agrupamento, verificamos também que a vinda dos pais à escola não se limita à entrega das avaliações. No decorrer do 1.º período, do presente ano letivo, deslocaram-se à escola sede, para dialogar com o DT, 115 pais e no 2.º período, nas três escolas com maior dimensão do Agrupamento, 173.

2.2.2 Cumprimento das regras e disciplina

Não existem no AEG graves problemas de indisciplina. A maior parte das participações resultam da imaturidade e/ou impulsividade e da instabilidade emocional de alguns alunos. Estes casos são resolvidos pelos DT e pela Direção, com recurso ao diálogo e em articulação com as famílias. Sempre que necessário, são instaurados processos disciplinares e são aplicadas medidas disciplinares corretivas, de acordo com o Regulamento Interno. Em casos muito pontuais, existe ainda uma articulação com as equipas multidisciplinares, a CPCJ e a Escola Segura.

Para prevenir este tipo de situações, no início de cada ano letivo, a direção realiza uma reunião geral de alunos onde transmite as regras em vigor e procede à colocação de informação sobre as principais regras de comportamento em todas as salas de aula. A par destas iniciativas promove, sempre que possível, formação destinada a professores, AT e AO sobre gestão de conflitos e outros.

2.2.3 Formas de solidariedade

Na linha do Projeto Educativo (PE) do AEG em vigor, tendo em conta a LBSE e todos os normativos legais que a ela levaram e que dela derivaram, podemos dizer que "o grande objetivo do sistema educativo é preparar cidadãos com uma sólida formação integral, isto é, pessoal, social e científica e que desenvolvam as capacidades/competências necessárias para um bom desempenho profissional e pessoal, com autonomia e espírito crítico, com vista à integração numa sociedade em constante mudança". Para tal, além da defesa dos valores do "saber", do "fazer" e do "saber fazer", a preocupação com o "ser" é, no fundo, o grande valor que rege toda a ação educativa e, como tal, também o AEG.

Neste sentido, entre outros valores, o valor da "solidariedade" assume uma importância fundamental para a formação de cidadãos conscientes e ativos, atentos à diferença e à complementaridade, no sentido de aprenderem a viver juntos numa sociedade que se deseja mais justa e fraterna.

O exercício da solidariedade no contexto do AEG, mais do que uma atitude fomentada e a fomentar de uma forma restrita ou seletiva, assume uma dinâmica transversal no sentido de ser o mais abrangente possível. Assim, pese embora a incidência pessoal que cada proposta de cariz solidária possa ter, verifica-se a preocupação que cada ação tem numa dinâmica mais alargada possível, seja a nível de número de alunos, de ciclos de escolaridade, de áreas disciplinares e de problemáticas. De uma forma geral, as atividades propostas a este nível procuram ter em conta toda a comunidade educativa no sentido de envolverem alunos, professores, assistentes operacionais, pais e encarregados de educação, instituições e comunidade em geral.

No que ao ano letivo em curso diz respeito, refiram-se as seguintes atividades já realizadas, ou a realizar: - Campanha de sensibilização e de recolha de bens alimentares; - Dinamização da Campanha de Natal do Banco Alimentar Contra a Fome, - Dinamização previsível da Campanha de Primavera do Banco Alimentar Contra a Fome; - Campanha de solidariedade em favor de pessoas sem-abrigo; - Sessões de sensibilização sobre os Direitos Humanos; - Campanha de solidariedade no âmbito do Dia Mundial de Luta Contra a Lepra; - Campanha de recolha de material escolar em favor da missão do Marrere - Moçambique, entre outras.

2.2.4 Impacto da escolaridade no percurso dos alunos

O AEG tem instituído um sistema que analisa o percurso escolar, profissional e ocupacional dos alunos nos anos seguintes à conclusão dos estudos. Este sistema baseia-se nas recolhas de dados através de contacto telefónico, análise documental e consulta de informação em programas do MEC utilizados pelo AEG.

Mais de 80% dos alunos que concluem o ensino secundário regular concorrem ao ensino superior. A percentagem de colocação está muito perto dos 100%, sendo que cerca de 80% dos alunos entram na 1ª fase de acesso. Nesta colocação predominam as áreas da saúde, tecnologias e das engenharias. Cerca de 2/3 dos alunos obtêm colocação no ensino universitário público. Uma grande percentagem mostra, nas suas preferências, a tendência para as universidades e institutos politécnicos mais próximos do concelho, por ordem de preferência: Coimbra, Covilhã, Guarda e Viseu.

Nos últimos 3 anos, nenhum dos alunos que concluiu o ensino profissional se candidatou ao ensino superior. A maioria dos alunos revela algum tipo de ocupação, sendo que alguns deles prosseguem os seus estudos no ensino superior politécnico, ingressando nos Cursos Tesp e CET, dando sequência às áreas estudadas no ensino secundário. De referir que, dos 19 alunos que terminaram no ano letivo passado o seu curso, 36% frequentam Tesp, 56% ingressaram no mercado de trabalho e 16 % estavam, em janeiro de 2015, sem qualquer tipo de ocupação.

2.3 Reconhecimento da comunidade

Pela sua dimensão em termos escolares e populacionais em relação ao concelho, o AEG obriga-se a uma envolvimento sistemática com várias instituições/entidades locais, contribuindo ativamente na procura e definição de estratégias comuns, considerando o número de alunos nos cursos profissionalizantes com estágios inseridos em empresas e agentes locais, o que contribui para o maior impacto da ação educativa na comunidade local.

2.3.1 Grau de satisfação da comunidade educativa

A ideia de qualidade nos serviços públicos é hoje um imperativo não, porque os cidadãos são cada vez mais exigentes em relação aos serviços que a administração pública lhes presta mas também porque os funcionários e agentes aspiram a que o seu trabalho seja mais responsável, mais gratificante e mais rico, sob o ponto de vista do seu conteúdo funcional. Sendo o AEG uma entidade de serviço público, tem vindo a avaliar o grau de satisfação dos seus utentes, com o objetivo de identificar problemas e apresentar soluções, através da distribuição de um pequeno questionário aos visitantes. Da análise efetuada aos questionários, verificamos que cerca de 90% dos visitantes responde Muito Satisfatório às questões apresentadas e cerca de 8% responde satisfatório.

2.3.2 Formas de valorização dos sucessos dos alunos

A Escola considera o mérito dos alunos através da sua avaliação, promovendo iniciativas, valorizando o resultado através de algumas iniciativas: - prémio de mérito escolar em articulação com o município; - dia do diploma; - prémio "João de Deus", em colaboração com a APEE de VNT.

Por forma a valorizar as melhores turmas por período escolar, ao nível do aproveitamento e do comportamento, está instituído o conceito de ranking das turmas. O ranking do aproveitamento resulta da média dos níveis dos alunos em cada disciplina e do comportamento, calculado com base nas seguintes variáveis: nº de alunos por turma, nº de participações disciplinares, nº de alunos envolvidos nessas participações, nº de professores que fazem participações e avaliação do conselho de turma. É intenção da direção premiar as melhores turmas por escola no final do presente ano letivo.

2.3.3 Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente

O AEG procura desenvolver uma forte interação com a comunidade através de uma rede de parcerias que facilite a concretização de muitas iniciativas que contribuem não só para a melhoria da prestação do serviço educativo mas simultaneamente, apostando na formação dos alunos, para a sua valorização académica e para o progresso económico e cultural locais.

A Escola estabeleceu parcerias com diversas entidades, através da assinatura de protocolos: CMG, juntas de freguesia, IPSS locais, GAF, Associação Cultural Mário Gomes Figueira, Urze, ABPG, AAN, Rádio Antena Livre, CMG, a BLC3, entre outras e as Universidades de Coimbra e Beira Interior e o Instituto Politécnico da Guarda, no sentido de valorizar os docentes e formandos, através dos estágios pedagógicos.

3. Prestação do serviço educativo

3.1 Planeamento e articulação

O planeamento do funcionamento e a articulação entre os órgãos que constituem o AEG é uma tarefa complexa e requer critérios e orientações comuns. No topo da pirâmide pedagógica, encontra-se o CP, do qual saem diretrizes e orientações para os Departamentos e destes para as respetivas Áreas Disciplinares. Elabora também diretrizes para o Conselho de Coordenadores de DT, órgão que prepara as atividades ligadas

à receção dos EE, às reuniões de avaliação e apresenta periodicamente os resultados obtidos pelos alunos. Em todos os órgãos se promove a participação ativa e efetiva, com auscultação de todos os implicados nos processos decisórios. A articulação pedagógica (principalmente ao nível da integração de alunos) e a articulação curricular (ao nível dos programas) são facilitadas pela existência da unidade organizacional, já que os alunos transitam entre turmas e anos do mesmo Agrupamento, o mesmo se aplicando, com as necessárias adequações, aos professores. O Agrupamento tem vindo a apostar nas articulações curriculares não só entre ciclos mas também na articulação horizontal, estando marcada uma hora de articulação curricular para todos os docentes, comum a todos os colegas da respetiva área pedagógica/grupo disciplinar e do mesmo ano de escolaridade. A contextualização e abertura ao meio é garantida por iniciativas do PAA e pela exploração de temáticas adequadas às características locais e direcionadas à comunidade: exposições, saraus culturais, participação em eventos e projetos, visitas de estudo, palestras, entre outros.

Na elaboração de turmas, processo que inicia todo o trabalho pedagógico subsequente, são chamados a participar a Psicóloga e todos os DT e titulares de turma.

Os critérios de avaliação, primeiro garante de equidade e justiça, são aprovados em CP, apresentados e sumariados nas primeiras aulas, sendo disponibilizados a toda a comunidade no portal do AEG.

3.2 Práticas de ensino

O AEG organiza as suas atividades tendo em conta as especificidade dos vários cursos e turmas e os conhecimentos e saberes prévios dos alunos detetados nas avaliações diagnósticas, formativas e sumativas e/ou psicológicas e constantes nos Planos Turma. Após estas avaliações, os alunos são encaminhados para os apoios educativos, tutorias, salas de estudo, apoio pedagógico individualizado, programas de recuperação das aprendizagens, entre outros, para dar resposta às dificuldades detetadas. Atualmente, estão atribuídas 18 tutorias e foram propostos para apoio 401 alunos, distribuídos da seguinte forma: 237 frequentam aulas de apoio pedagógico e aulas de apoio ao estudo, 44 em aulas de preparação para exame e 120 foram encaminhados para frequência das diversas salas de estudo.

O AEG adota um conjunto de respostas educativas destinadas a suprir as necessidades das crianças e jovens com NEE. O apoio, neste âmbito, é prestado por docentes com formação na área e por AO do AEG. Além destes, os alunos são acompanhados por terapeutas da fala e psicólogos de gabinetes com os quais o AEG estabeleceu protocolos, à semelhança do que acontece com os programas específicos no âmbito da transição para a vida ativa (GNR, ABPG, Oficinas Auto, Juntas de Freguesia, Clínica Veterinária, entre outras).

A dimensão prática e ou experimental do currículo é valorizada verticalmente, desde a educação pré-escolar, nas disciplinas/áreas com componente prática e ou experimental onde são realizadas, de forma sistemática, experiências de modo a promover uma relação com o conhecimento e com o saber. Nos cursos vocacionais, CEF e profissionais, este tipo de ensino é mais utilizado, dada a natureza dos programas e dos alunos que os frequentam. A aquisição de materiais e equipamentos e a melhoria da qualidade dos espaços tem contribuído para o desenvolvimento desta dimensão dentro do AEG.

A qualidade científica e pedagógica da atividade letiva é assegurada pelo controlo efetuado pela Direção através da análise dos registos relativos às reuniões parcelares das equipas pedagógicas de ano/ciclo, nas várias disciplinas e pelos resultados da avaliação.

Os professores com algum tipo de dificuldade no desempenho das suas funções são devidamente apoiados com os recursos aos meios técnicos e didáticos disponíveis no AEG e através dos professores mais experientes em determinadas matérias. Estes grupos de professores proporcionam o debate, a troca de ideias e experiências e promovem soluções para todos os professores da área disciplinar e/ou departamental.

3.3 Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

No início de cada ano letivo são definidos e aprovados em CP os critérios gerais e específicos de avaliação por disciplina/ciclo. Estes critérios constituem referenciais comuns no AEG, sendo operacionalizados pelos CT e Titulares de Turma.

Para que todos os DT possam dispor de elementos informativos, tão objetivos e completos quanto possível relativamente aos alunos da sua Direção de Turma, é obrigatório, entre as avaliações sumativas de cada período, o preenchimento por cada professor da turma, da ficha informativa normalizada que se encontra no dossier respetivo, até à data limite a aprovar todos os anos em CP.

Os alunos abrangidos pela modalidade de Educação Especial são avaliados com base nas condições de avaliação próprias constantes no PEI.

Por forma a uniformizar as avaliações em todo o AEG, foram criadas fichas de avaliação comuns por ciclo.

Apresentados em CP os resultados da avaliação dos vários períodos, estes são analisados em sede de área disciplinar onde é feita a reflexão sobre a eficácia das medidas de apoio implementadas e, sempre que possível, se procede a uma reorientação da ação educativa. É feita a análise comparativa dos resultados, no final de cada período, nos departamentos e nas áreas disciplinares.

A diversificação das ofertas educativas com a abertura de turmas de cursos vocacionais e de cursos profissionais permite aos alunos repensarem o seu percurso escolar, no início do 3º CEB e do ES, de forma a evitar a desistência e o abandono escolar. Para além da oferta formativa, o NAE desempenha um papel fundamental na prevenção do abandono escolar o NAE, o qual já foi referido em 1.3 e 2.1.2.

4. Liderança e Gestão

4.1 Liderança

A direção do AEG está empenhada em promover um ensino de qualidade e, apesar da alteração recente da sua estrutura, o trabalho desenvolvido continua a ser conduzido na consecução dos objetivos definidos no PE. Está cimentada uma cultura de partilha, de responsabilidades e de delegação de funções/competências entre os vários membros da Direção e as restantes estruturas intermédias.

A direção alargada (direção, coord. PAA, coord(s). de escola) reúne semanalmente para proceder à planificação de atividades e à tomada de decisões. Todos os documentos da escola estão aprovados, de acordo com os normativos legais e, sendo documentos dinâmicos, são atualizados, sempre que necessário.

Apostado na inovação, o AEG está atento ao problemas existentes e tenta encontrar soluções para a sua resolução. Exemplo disso é o facto do atual sistema de gestão escolar já não responder às necessidades do AEG, pelo que está, neste momento, em fase de testes uma nova aplicação, mais eficaz e atual, para entrar em funcionamento a partir do próximo ano letivo.

Através da celebração de parcerias, a escola dinamiza e participa em projetos inovadores de índole nacional como, por exemplo, o “concurso de programação 2015”, “Sitestar”, “Inova”, “Projeto Ciência na Escola”, “Roboparty”, “Festival de Robótica”, entre outros. Já no próximo ano letivo, vai ainda aderir ao programa “Iniciação à Programação” no 1.º CEB.

A direção efetua um trabalho de proximidade junto de toda a comunidade educativa, valorizando o trabalho desenvolvido pelos assistentes e pelo corpo docente e tendo como prática ouvir, aceitar opiniões e implementar sugestões apresentadas.

4.2 Gestão

A distribuição de serviço docente é efetuada respeitando os normativos e de acordo com os critérios definidos em CP. Destes critérios fazem parte: - a continuidade na docência, possibilitando ao professor o acompanhamento dos alunos ao longo dos diferentes anos de escolaridade; - uma distribuição equitativa de níveis de ensino, entre todos os docentes, possibilitando a constituição de equipas educativas; - Na distribuição de cargos, ter em atenção a categoria/classificação profissional, o vínculo à Escola e a Experiência no desempenho nestas funções. Dada a constituição do AEG, os horários são construídos, tentando minimizar e rentabilizar a deslocação de docentes entre escolas.

Também em CP são aprovados os critérios para a constituição de turmas dos vários ciclos de ensino.

Após auscultação dos departamentos, o AEG desenvolve um plano de formação para o pessoal docente, procurando ir ao encontro das solicitações efetuadas. Sabendo da importância da formação, define como objetivo partilhado da avaliação de desempenho não docente, a realização de formação, que oferece em articulação com o centro de formação Guarda1.

A comunicação no Agrupamento e entre os vários intervenientes e interessados é efetuada através de vários meios. Os mais importantes são as listas de *email* e o *site* do AEG na internet (<http://www.esgouveia.pt>), atualizado diariamente, utilizando uma área reservada para docentes e não docentes, onde é disponibilizada toda a informação pertinente. É também o principal meio de comunicação com toda a comunidade educativa, divulgando todas as informações e atividades. É com um elevado grau de satisfação que verificamos o elevado número de visitas diárias ao nosso *site*, que segundo a tecnologia "Google Analytics", desde o dia 1 de janeiro de 2015 até 19 de abril teve 21 964 sessões, 94 420 visualizações de páginas com uma duração média de sessão de 5 minutos, o que demonstra o elevado interesse da comunidade educativa na dinâmica da vida do Agrupamento. Através do GIAE online, os pais e EE podem aceder, em tempo real, aos sumários, aos movimentos efetuados pelo cartão, assim como verificar as entradas e saídas da Escola, entre outros.

4.3 Autoavaliação e melhoria contínua

Uma das primeiras medidas implementadas pela nova direção foi a constituição da comissão de avaliação interna abrangente, para desenvolver novas formas de autoavaliação. Esta equipa é constituída por docentes, assistentes, pais, alunos e autarquia. Apesar de recente, o AEG sempre efetuou a sua autorregulação, nomeadamente através da elaboração de relatórios de avaliação dos resultados escolares, do PAA, das BE, das salas de estudos e das aulas de preparação para exames, das tutorias e dos apoios, do Absentismo e do Abandono Escolar.

A atual equipa já efetuou várias reuniões, definiu o cronograma de atividades e apresentou o relatório informativo de autoavaliação.

ANEXO IV – Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Gouveia



“DISLEXIA – A UNIÃO FAZ A FORÇA”

Exm^o Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de Gouveia

Cláudia Patrícia Marques Pinto, a frequentar o Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Educação e Ciências, encontra-se a desenvolver uma investigação no âmbito da dislexia, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Piedade Gonçalves Lopes Alves.

Para a realização deste estudo, vem, muito respeitosamente, solicitar a permissão de V^a Ex.^a para a recolha de dados neste agrupamento.

A recolha de dados decorrerá no Agrupamento de Escolas de Gouveia (Escola Básica e Secundária) e será efetuada através de inquérito por questionário a docentes e encarregados de educação dos alunos.

A motivação para esta investigação surgiu como a necessidade de avaliar o grau de conhecimento que encarregados de educação e professores têm no âmbito da dislexia e das estratégias a adotar para minimizar esta problemática.

Por tal, vem por este meio solicitar autorização para desenvolver a investigação supracitada neste Agrupamento.

Agradecendo desde já a atenção e compreensão de V^a Ex.^a.

Com os melhores cumprimentos
Pede deferimento,

Gouveia, 18 de fevereiro de 2015

(Cláudia Patrícia Marques Pinto)

ANEXO V – Questionário docentes



Questionário Docentes

No âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo e Motor, ministrado pelo Instituto Superior de Educação e Ciências, estamos a realizar um estudo sobre a dislexia. Solicitamos que responda atentamente a todas as questões, não deixando nenhuma em branco. A sua opinião é muito importante para o nosso estudo

Informações pessoais

1. Sexo	
Masculino	
Feminino	

2. Idade	
Menos de 20 anos	
Entre os 21 e os 30 anos	
Entre os 31 e os 40 anos	
Entre os 41 e os 50 anos	
Mais de 51 anos	

3. Tempo de serviço	
Menos de 5 anos	
Entre 6 e 10 anos	
Entre 11 e 20 anos	
Entre 21 e 30 anos	
Mais de 31 anos	

4. Nível de ensino (pode assinalar várias opções)	
Pré-escolar	
1º ciclo	
2º ciclo	
3º ciclo	
Secundário	
Educação Especial	

5. Indique o grupo disciplinar a que pertence	

6. Situação profissional	
Professor do quadro	
Professor contratado	

7. Habilitações académicas	

Bacharelato	
Licenciatura	
Pós-graduação	
Mestrado	
Doutoramento	

Informações sobre a dislexia

1. Ao longo da sua carreira profissional, já lidou com alunos com dislexia?	
Sim	
Não	

2. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, quais foram as maiores dificuldades que sentiu no seu desempenho profissional?	
Excessivo número de alunos na turma	
Falta de apoio técnico e pedagógico	
Carência de recursos didáticos	
Ausência de formação específica no domínio da dislexia	
Outras Quais? _____	

3. A sua formação académica inicial teve alguma componente direcionada para a dislexia?	
Sim	
Não	

4. Ao longo do seu percurso profissional, frequentou algum tipo de formação vocacionada para a dislexia?	
Sim	
Não	

5. Caso tenha respondido afirmativamente à <u>questão 3</u> , indique o motivo que o levou a efetuar a formação.	

6. Caso tenha respondido negativamente à <u>questão 3</u> , indique o motivo pelo qual não efetuou tal formação.	

7. A dislexia é... (escolha apenas uma opção)	
uma Dificuldade de Aprendizagem Específica de carácter permanente	
uma Dificuldade de Aprendizagem Específica temporária e possível de ultrapassar totalmente com uma intervenção adequada	

8. A dislexia tem como origem (escolha apenas uma opção)	
estimulação deficitária no período pré-escolar	

orientações incorretas no processo de ensino e aprendizagem ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico	
causas neurobiológicas	

9. A dislexia pode apresentar os seguintes indícios: (selecione todas as opções que se aplicarem)	
Leitura de palavras incorreta ou lenta e esforçada.	
Dificuldade em compreender o significado do que é lido.	
Dificuldades na ortografia.	
Dificuldades na expressão escrita.	
Dificuldades em dominar o sentido de número, os factos numéricos e o cálculo mental.	
Dificuldades no raciocínio matemático.	

10. Do diagnóstico de dislexia devem ser excluídos (selecione todas as opções que se aplicarem)	
Défice cognitivo	
Problemas de visão	
Dificuldades auditivas	
Problemas mentais e neurológicos	
Ensino inadequado	
Problemas psicossociais	

11. As dificuldades escolares originadas por um diagnóstico de dislexia repercutem-se (selecione todas as opções que se aplicarem)	
Ao nível da Língua Portuguesa	
Em Língua Portuguesa e Matemática	
Em várias áreas do currículo escolar	

12. Uma intervenção adequada e prematura no âmbito da dislexia terá repercussões positivas e significativas na vida pessoal e profissional do indivíduo disléxico	
Verdadeiro	
Falso	

13. Uma característica comum à grande maioria dos alunos disléxicos é o facto de apresentarem um Quociente de Inteligência (QI) mediano ou mesmo acima da média	
Verdadeiro	
Falso	

14. Os fatores sociais poderão ter um contributo significativo no diagnóstico de dislexia.	
Verdadeiro	
Falso	

15. O problema fulcral da dislexia é de ordem fonológica, ou seja, de converter osom em escrita.	
Verdadeiro	
Falso	

16. Na escola, se os alunos disléxicos não usufruírem das medidas educativas e dos apoios necessários, estão condenados ao insucesso.	
---	--

Verdadeiro	
Falso	
17. Um aluno disléxico apresenta uma autoestima e um autoconceito bastante deficitários, demonstrando aparente desafio e oposição perante a realização de tarefas que, à partida, julga impossíveis de realizar.	
Verdadeiro	
Falso	

18. Muitas vezes, no processo de ensino e aprendizagem, a dislexia é confundida com preguiça, desinteresse e falta de atenção. Como tal, o disléxico sente-se incompreendido.	
Verdadeiro	
Falso	

19. As principais problemáticas associadas à dislexia são: (selecione todas as opções que se apliquem)	
Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção	
Perturbações Específicas da Linguagem	
Discalculia	
Perturbação da coordenação motora	
Desvalorização da autoestima	

20. Perante a suspeita de um aluno com dislexia, o docente poderá pedir apoio aos seguintes profissionais: (selecione todas as opções que se apliquem)	
Professor de Educação Especial	
Diretor de Turma	
Psicólogo da escola ou externo	
Médico de família	

21. Indique algumas estratégias que qualquer professor poderá adotar com um aluno disléxico, no sentido de estimular as suas capacidades. (escolha 3 que considere mais importantes)	
Leitura silenciosa orientada	
Ensino através do recurso a pares	
Tutorias estabelecidas com alunos de diferentes idades	
Atividades de desenvolvimento da memória	
Desenvolvimento de estratégias de manutenção da atenção/concentração	
Exercícios de consciência fonológica	
Correção ortográfica/caligráfica individualizada	

22. Concorda com a inclusão dos alunos disléxicos no ensino regular?	
Sim	
Não	

23. Justifique a resposta anterior.	

24. Como considera o seu grau de conhecimento da legislação que regula a Educação Especial?	
Bom	

Suficiente	
Fraco	
Nulo	

25. Tem conhecimento de métodos específicos de trabalho com alunos disléxicos?	
Sim	
Não	

26. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, refira um método.

27. Indique os aspetos que, na sua opinião, deveriam ser melhorados, em contexto escolar, no sentido de garantir aos alunos disléxicos um processo de ensino e aprendizagem equivalente ao dos restantes colegas. (selecione todas as opções que se apliquem)	
Mais horas de apoio por parte do docente de educação especial	
Formação para professores no âmbito da dislexia	
Maior articulação entre docente de educação especial e professor titular/da disciplina	
Disponibilização de materiais pedagógicos direcionados para a problemática da dislexia	
Outros Quais? _____	

Agradeço a colaboração!

ANEXO VI- Questionário Pais/Responsável pelo acompanhamento do aluno**Questionário****Pais/Responsável pelo acompanhamento do aluno**

No âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo e Motor, ministrado pelo Instituto Superior de Educação e Ciências, estamos a realizar um estudo sobre a dislexia. Solicitamos que responda atentamente a todas as questões, não deixando nenhuma em branco, pois a sua opinião é muito importante para o nosso estudo.

Informações pessoais

1. Grau de parentesco com o aluno	
Pai	
Mãe	
Avô	
Avó	
Outro: _____	

2. Sexo	
Masculino	
Feminino	

3. Idade	
Menos de 20 anos	
Entre os 21 e os 30 anos	
Entre os 31 e os 40 anos	
Entre os 41 e os 50 anos	
Mais de 51 anos	

4. Habilitações académicas	
Não concluiu o 1º Ciclo do Ensino Básico	
1º Ciclo do Ensino Básico	
2º Ciclo do Ensino Básico	

3º Ciclo do Ensino Básico	
Ensino Secundário	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	

5. Ocupação Profissional	
Sem profissão	
Desempregado	
Agricultura	
Indústria	
Construção civil	
Saúde	
Educação	
Banca	
Transportes	
Outro	

Informações sobre a dislexia

1. Indique o nível de ensino no qual o seu educando se encontra. (escolha apenas uma opção)	
Pré-escolar	
1º ciclo do ensino básico	
2º ciclo do ensino básico	
3º ciclo do ensino básico	
Ensino secundário	

2. Indique a idade aproximada que o seu educando tinha quando lhe foi diagnosticada dislexia. (escolha apenas uma opção)	
3-5 anos	
6-7 anos	
8-9 anos	
10-11 anos	
11-12 anos	

13-15 anos	
16-18 anos	

<p>3. Quem detetou a presença dos primeiros sinais que levaram ao diagnóstico do seu educando? (selecione todas as opções que se apliquem)</p>	
Encarregado de educação	
Familiar próximo	
Professores	
Psicólogo	
Outro Quem? _____	

<p>4. Na sua opinião, a informação que tem sobre a dislexia é... (escolha apenas uma opção)</p>	
Nula	
Insuficiente	
Suficiente	
Boa	
Excelente	

<p>5. Refira a que fontes de informação recorre/recorreu para ter conhecimentos sobre a dislexia. (selecione todas as opções que se apliquem)</p>	
Internet	
Livros	
Profissionais de saúde	
Professores	
Psicólogos	
Outros Quais? _____	

<p>6. De acordo com os conhecimentos que possui, o que é a dislexia?</p>	
<p>_____</p> <p>_____</p>	

7. Na sua opinião, quais são as consequências da dislexia na vida escolar dos alunos?

8. Indique o tipo de apoio educativo de que o seu educando usufrui.
(selecione todas as opções que se apliquem)

Apoio de um professor de Educação Especial	
Apoio Pedagógico Personalizado prestado pelos professores das várias disciplinas.	
Acompanhamento psicológico.	
Adequações curriculares individuais.	
Adequações no processo de avaliação.	
Tecnologias de apoio.	
Outro. Qual? _____	

9. Qual o seu grau de satisfação relativamente aos progressos do seu filho na escola?
(escolha apenas uma opção)

Nenhuma	
Pouca	
Alguma	
Muita	

10. Na sua opinião, a escola tem recursos suficientes para responder às necessidades do seu educando?
(escolha apenas uma opção)

--

Sim	
Há alguns recursos, mas não são suficientes	
Não	

<p>11. Na sua opinião, que recursos são mais importantes para apoiar o seu educando? (selecione todas as opções que se aplicarem)</p>	
Apoio especializado do docente de Educação Especial	
Apoio Pedagógico Personalizado dos professores das disciplinas	
Acompanhamento Psicológico	
Materiais didáticos adequados às necessidades do aluno	
Adequações no processo de avaliação	
Outro Qual? _____	

<p>12. Indique algumas das dificuldades que sente em lidar com o seu educando. (selecione todas as opções que se aplicarem)</p>	
Orientação para melhorar a problemática da dislexia	
Motivação para a aprendizagem	
Gestão da frustração perante as dificuldades escolares	
Outro Qual? _____	

<p>13. Que sugestões propõe para uma melhoria do acompanhamento do seu educando?</p>	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Agradeço a colaboração!

ANEXO VII – Dados obtidos pela aplicação do questionário aos Professores**Informações Pessoais**

Género	Contagem	%
Masculino	4	11%
Feminino	33	89%
TOTAL	37	100%

Idade	Contagem	%
Menos de 20 anos	0	0%
Entre os 21 e os 30 anos	0	0%
Entre os 31 e os 40 anos	8	22%
Entre os 41 e os 50 anos	20	54%
Mais de 51 anos	9	24%
TOTAL	37	100%

Tempo de serviço	Contagem	%
Menos de 5 anos	0	0%
Entre 6 e 10 anos	3	8%
Entre 11 e 20 anos	9	24%
Entre 21 e 30 anos	18	49%
Mais de 31 anos	7	19%
TOTAL	37	100%

Nível de ensino	Contagem	%
Pré-escolar	0	0%
1º ciclo	3	8%
2º ciclo	2	6%
3º ciclo	5	14%
Secundário	3	8%
Educação Especial	6	16%
2º e 3º ciclos	1	3%
Pré-escolar, 2º e 3º ciclos	1	3%
3º ciclo e secundário	11	30%
1º ciclo e Educação Especial	3	8%
1º e 2º ciclos	1	3%
2º, 3º ciclos e secundário	1	3%
TOTAL	37	100%

Grupo disciplinar	Contagem	%
Grupo 110	6	16%
Grupo 210	1	3%
Grupo 230	1	3%
Grupo 250	1	3%
Grupo 300	8	22%
Grupo 330	2	5%
Grupo 400	2	5%
Grupo 420	2	5%
Grupo 500	4	11%

Grupo 510	1	3%
Grupo 520	2	5%
Grupo 600	2	5%
Grupo 910	5	14%
TOTAL	37	100%

Situação Profissional	Contagem	%
Quadro	34	92%
Contratado	3	8%
TOTAL	37	100%

Habilitações Acadêmicas	Contagem	%
Bacharelato	0	0%
Licenciatura	17	46%
Pós-Graduação	6	16%
Mestrado	14	38%
Doutoramento	0	0%
TOTAL	37	100%

Informações sobre a dislexia

Ao longo da sua carreira profissional, já lidou com alunos com dislexia?

	Contagem	%
Sim	32	86%
Não	5	14%
TOTAL	37	100%

Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, quais foram as maiores dificuldades que sentiu no seu desempenho profissional?

	Contagem	%
Excessivo número de alunos na turma	10	31%
Falta de apoio técnico e pedagógico	7	22%
Carência de recursos didáticos	6	19%
Ausência de formação específica no domínio da dislexia	8	25%
Outras: Número reduzido de horas de apoio	1	3%
TOTAL	32	100%

A sua formação acadêmica inicial teve alguma componente direcionada para a dislexia?

	Contagem	%
Sim	7	19%
Não	30	81%
TOTAL	37	100%

Ao longo do seu percurso profissional, frequentou algum tipo de formação vocacionada para a dislexia?

	Contagem	%
Sim	20	54%
Não	17	46%
TOTAL	37	100%

Caso tenha respondido afirmativamente à questão 3, indique o motivo que o levou a efetuar a formação.

	Contagem	%
A procura de formação específica na área da dislexia para poder dar a melhor resposta aos meus alunos	1	5%
Enriquecimento profissional	3	15%
Obter mais informação sobre a dislexia; Ajudar mais facilmente os alunos.	6	30%
Desenvolver competências que permitissem trabalhar com aluno com dislexia.	1	5%
Especialização feita na área da educação especial	1	5%
Obtenção de crédito para progressão na carreira.	1	5%
Recolha de formação/informação específica sobre a temática.	1	5%
Para melhor resposta educativa aos alunos.	3	15%
Aquisição de novas estratégias de método reeducativo.	1	5%
Para minimizar as dificuldades em lidar com alunos disléxicos; melhorar o desempenho com os alunos.	1	5%
Por leccionar turma com alunos disléxicos.	1	5%
TOTAL	20	100%

Caso tenha respondido negativamente à questão 3, indique o motivo pelo qual não efetuou tal formação.

	Contagem	%
Não efectuei tal formação porque dei prioridade a outras formações relativas a alunos com autismo e síndrome de asperger.	1	7%
Nunca se proporcionou.	2	14%
Falta de oferta formativa nesta área	1	7%
Formação não disponível	4	29%
Não tive oportunidade, por não haver oferta por parte do centro de formação.	2	14%
Não respondeu	4	29%
TOTAL	14	100%

A dislexia é...

	Contagem	%
uma Dificuldade de Aprendizagem Específica de caráter permanente	23	62%
uma Dificuldade de Aprendizagem Específica temporária e possível de ultrapassar totalmente com uma intervenção adequada	14	38%
TOTAL	37	100%

A dislexia tem como origem

	Contagem	%
estimulação deficitária no período pré-escolar	0	0%
orientações incorretas no processo de ensino e aprendizagem ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico	2	5%
causas neurobiológicas	35	95%
TOTAL	37	100%

A dislexia pode apresentar os seguintes indícios:

	Contagem	%
Leitura de palavras incorreta ou lenta e esforçada.	27	73%
Dificuldade em compreender o significado do que é lido.	21	57%
Dificuldades na ortografia.	30	81%
Dificuldades na expressão escrita.	20	54%
Dificuldades em dominar o sentido de número, os factos numéricos e o cálculo mental.	6	16%
Dificuldades no raciocínio matemático.	2	5%
TOTAL	37	100%

Do diagnóstico de dislexia devem ser excluídos

	Contagem	%
Défice cognitivo	24	65%
Problemas de visão	19	51%
Dificuldades auditivas	12	32%
Problemas mentais e neurológicos	9	24%
Ensino inadequado	8	22%
Problemas psicossociais	13	35%
TOTAL	37	100%

As dificuldades escolares originadas por um diagnóstico de dislexia repercutem-se

	Contagem	%
Ao nível da Língua Portuguesa	14	38%
Em Língua Portuguesa e Matemática	10	27%
Em várias áreas do currículo escolar	30	81%
TOTAL	37	100%

Uma intervenção adequada e prematura no âmbito da dislexia terá repercussões positivas e significativas na vida pessoal e profissional do indivíduo disléxico

	Contagem	%
Verdadeiro	37	100%
Falso	0	0
	37	100%

Uma característica comum à grande maioria dos alunos disléxicos é o facto de apresentarem um Quociente de Inteligência (QI) mediano ou mesmo acima da média

	Contagem	%
Verdadeiro	28	76%
Falso	9	24%
Total	37	100%

Os fatores sociais poderão ter um contributo significativo no diagnóstico de dislexia.

	Contagem	%
Verdadeiro	26	70%
Falso	11	30%
Total	37	100%

O problema fulcral da dislexia é de ordem fonológica, ou seja, de converter a escrita em som.

	Contagem	%
Verdadeiro	12	32%
Falso	21	57%
Não respondeu	4	11%
TOTAL	37	100%

Na escola, se os alunos disléxicos não usufruírem das medidas educativas e dos apoios necessários, estão condenados ao insucesso.

	Contagem	%
Verdadeiro	26	70%
Falso	11	30%
TOTAL	37	100%

Um aluno disléxico apresenta uma autoestima e um autoconceito bastante deficitários, demonstrando aparente desafio e oposição perante a realização de tarefas que, à partida, julga impossíveis de realizar.

	Contagem	%
Verdadeiro	27	73%
Falso	6	16%
Não respondeu	4	11%
TOTAL	37	100%

Muitas vezes, no processo de ensino e aprendizagem, a dislexia é confundida com preguiça, desinteresse e falta de atenção. Como tal, o disléxico sente-se incompreendido.

	Contagem	%
Verdadeiro	30	81%
Falso	4	11%
Não respondeu	3	8%
Total	37	100%

As principais problemáticas associadas à dislexia são:

	Contagem	%
Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção	15	41%
Perturbações Específicas da Linguagem	22	59%
Discalculia	10	27%
Perturbação da coordenação motora	4	11%
Desvalorização da autoestima	19	51%
Não respondeu	1	3%
TOTAL	37	100%

Perante a suspeita de um aluno com dislexia, o docente poderá pedir apoio aos seguintes profissionais:

	Contagem	%
Professor de Educação Especial	31	84%
Diretor de Turma	16	43%
Psicólogo da escola ou externo	24	65%
Médico de família	10	27%
TOTAL	37	100%

Indique algumas estratégias que qualquer professor poderá adotar com um aluno disléxico, no sentido de estimular as suas capacidades.

	Contagem	%
Leitura silenciosa orientada	17	46%
Ensino através do recurso a pares	9	24%
Tutorias estabelecidas com alunos de diferentes idades	2	5%
Atividades de desenvolvimento da memória	11	30%
Desenvolvimento de estratégias de manutenção da atenção/concentração	17	46%
Exercícios de consciência fonológica	23	62%
Correção ortográfica/caligráfica individualizada	22	59%
TOTAL	37	100%

Concorda com a inclusão dos alunos disléxicos no ensino regular?

	Contagem	%
Sim	35	95%
Não	2	5%
TOTAL	37	100%

Justificações para as respostas afirmativas

A dislexia é uma perturbação ao nível do desenvolvimento da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprender a ler, apesar da inteligência normal e sem quaisquer défices sensoriais. Tem caráter permanente. A dislexia é uma perturbação ao nível do desenvolvimento da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprender a ler, apesar da inteligência normal e sem quaisquer défices sensoriais. Tem caráter permanente. Completamente de acordo. Seria muito injusto se o aluno não pudesse integrar uma turma de ensino regular. Essa inclusão poderá ser benéfica para o mesmo pois, desde que bem acompanhado, o aluno poderá desenvolver a sua auto-estima o que trás benefícios ao nível da aprendizagem e sequente melhoria. sendo o nosso sistema escolar inclusivo, retirar alunos disléxicos do sistema é um absoluto contrassenso Devem ter as mesmas oportunidades de ensino para uma melhor auto-estima dado que o nível de inteligência não é de todo diferente.

O facto de estes alunos serem disléxicos não interfere com a aquisição de conhecimentos nem com a participação em situação de sala de aula.

A escola, por princípio, deve ser inclusiva.

todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades

Os pares podem ajudar este alunos a melhorar.

Embora precisem de um apoio específico, estes alunos têm as capacidades cognitivas necessárias para frequentar o ensino regular com aproveitamento.

O aluno deve socializar, é um aluno com os outros, portanto, devidamente acompanhado, fará o seu percurso escolar de forma regular.

A socialização é muito importante.

Porque as consequências da dislexia podem ser minimizadas se os alunos tiverem o acompanhamento

adequado, pelo que devem integrar o ensino regular.

Sendo alunos como os outros, o contacto com os pares facilita o desenvolvimento das atividades de aprendizagem

Concordo porque os alunos disléxicos, se devidamente acompanhados, conseguem acompanhar os restantes alunos do ensino regular.

O ensino regular deve estar preparado ou preparar-se para a inclusão de qualquer aluno, independentemente da sua problemática.

Ensino regular implica inclusão de todo o tipo de alunos

a inclusão a qualquer aluno NEE será sempre benéfica

Entendo que dislexia não deve ser motivo para separação de um aluno do restante grupo-turma devido a ser algo adaptável.

Justificações para as respostas negativas

Esses alunos devem ser acompanhados mais individualmente.

São alunos que, no ensino regular, sofrem penalização por algo que lhes é alheio, ou seja, que não lhe pode ser imputado.

Como considera o seu grau de conhecimento da legislação que regula a Educação Especial?

	Contagem	%
Bom	8	22%
Suficiente	17	46%
Fraco	10	27%
Nulo	1	3%
Não respondeu	1	3%
TOTAL	37	100%

Tem conhecimento de métodos específicos de trabalho com alunos disléxicos?

	Contagem	%
Sim	12	32%
Não	20	54%
Não respondeu	5	14%
TOTAL	37	100%

Se respondeu afirmativamente à questão anterior, refira um método.

	Contagem	%
Método Fonomímico Paula Teles	3	25%
Métodos de ensino e aprendizagem multissensoriais	2	17%
Leitura orientada e monitorizada pelo professor, exercícios de memorização de grafias e distinção fonológica, entre outros	1	8%
Exercícios de consciência fonológica.	1	8%
Não solicitar leitura em voz alta, no grupo.	1	8%
Não respondeu	3	25%
TOTAL	12	100%

Indique os aspetos que, na sua opinião, deveriam ser melhorados, em contexto escolar, no sentido de garantir aos alunos disléxicos um processo de ensino e aprendizagem equivalente ao dos restantes colegas.

	Contagem	%
Mais horas de apoio por parte do docente de educação especial	24	65%
Formação para professores no âmbito da dislexia	27	73%
Maior articulação entre docente de educação especial e professor titular/da disciplina	20	54%
Disponibilização de materiais pedagógicos direcionados para a problemática da dislexia	14	38%
Outros	0	0%
Não respondeu	1	3%
TOTAL	37	100%

ANEXO VIII – Dados obtidos pela aplicação do questionário aos Pais**Informações Pessoais**

Grau de Parentesco com o aluno	Contagem	%
Pai	2	12%
Mãe	14	88%
TOTAL	16	100%

Sexo	Contagem	%
Masculino	2	13%
Feminino	14	88%
TOTAL	16	100%

Idade	Contagem	%
Menos de 20 anos	0	0%
Entre os 31 e os 40 anos	13	81%
Entre os 41 e os 50 anos	1	6%
Mais de 51 anos	2	13%
TOTAL	16	100%

Habilitações Acadêmicas	Contagem	%
2º Ciclo do Ensino Básico	11	69%
3º Ciclo do Ensino Básico	1	6%
Ensino Secundário	3	19%
Licenciatura	1	6%
TOTAL	16	100%

Ocupação Profissional	Contagem	%
Desempregado	3	19%
Agricultura	5	31%
Transportes	1	6%
Indústria	2	13%
Outro	5	31%
TOTAL	16	100%

Informações sobre a Dislexia**1. Nível Ensino do Educando**

	Contagem	%
1.º ciclo	1	6%
2.º ciclo	3	19%
3.º ciclo	10	63%
Ensino Secundário	1	6%
Sem resposta	1	6%
TOTAL	16	100%

2. Idade identificação Dislexia

	Contagem	%
6 - 7 anos	2	13%
8 - 9 anos	6	38%
10 - 11 anos	4	25%
11 - 12 anos	1	6%
13-15 anos	3	19%
TOTAL	16	100%

3. Quem Detetou?

	Contagem	%
Encarregado Educação	1	6%
Professores	14	88%
Psicólogo	1	6%
TOTAL	16	100%

4. Nível informação sobre a dislexia

	Contagem	%
Nula	1	6%
Insuficiente	4	25%
Suficiente	9	56%
Boa	2	13%
TOTAL	16	100%

5. Fontes de informação a que recorre

	Contagem	%
Internet	5	31%
Livros	3	19%
Profissionais de Saúde	1	6%
Professores	8	50%
Psicólogos	7	44%
TOTAL	16	100%

6. O que é a Dislexia?

	Contagem	%
Perturbação na aprendizagem e dificuldade em desenvolver mecanismos de leitura e da escrita	1	6%
A dislexia é um problema que as pessoas têm, que não conseguem decorar as coisas, custa a meter na cabeça as coisas mais importantes	1	6%
Dar erros	4	25%
Dislexia é uma dificuldade específica na área da leitura e escrita provocada pela dificuldade de identificação e discriminação dos sons e símbolos. Quando está a ler pode não entender bem os códigos de escrita, o que dificulta a compreensão dos mesmos. A leitura é lenta, geralmente de forma silábica. Dá muitos erros e apresenta muitas rasuras nos seus textos. A dislexia pode ser de base neurológica ou adquirida através da iniciação à litura e escrita. A pessoa tem uma inteligência normal.	1	6%
A dislexia para mim é ter dificuldade na área de leitura, escrita e no soletrar as palavras	1	6%
O aluno dá muitos erros e não gosta de ler em voz alta. É muito preguiçoso.	1	6%
Dar erros e dificuldade em ler	2	13%
Perturbação da leitura e da escrita que pode afetar todas as áreas de	1	6%

aprendizagem		
Sem resposta	4	25%
TOTAL	16	100%

7. Que conseqüências na vida escolar?	Contagem	%
Dificuldade na aprendizagem o que faz com que os resultados escolares não sejam condizentes com a sua capacidade intelectual	2	13%
Tem muita dificuldade em ler, em perceber.	2	13%
Nenhuma, se não lhe descontarem os erros	1	6%
Como tinha dificuldade na leitura e escrita (erros) sentia-se revoltado porque era gozado pelos colegas, tornando-se agressivo.	1	6%
As conseqüências são ter muita dificuldade em aprender	3	19%
Atraso nas matérias escolares	1	6%
Fraco desenvolvimento nas matérias dadas. Insucesso nas aprendizagens.	2	13%
Sem resposta	4	25%
TOTAL	16	100%

8. Tipo de apoio educativo	Contagem	%
Apoio de um professor de educação especial	12	75%
Apoio pedagógico personalizado prestados pelos professores das várias disciplinas	2	13%
Acompanhamento psicológico	3	19%
Adequações curriculares individuais	1	6%
Adequações no processo de avaliação	6	38%
Tecnologias de apoio	2	13%
TOTAL	16	100%

9. Satisfação no que respeita aos progressos na escola?	Contagem	%
Pouca	0	0%
Alguma	9	56%
Muita	7	44%
TOTAL	16	100%

10. A escola tem recursos suficientes?	Contagem	%
Sim	4	25%
Há alguns recursos, mas não os suficientes	11	69%
Não	1	6%
TOTAL	16	100%

11. Que recursos são mais importantes?	Contagem	%
Apoio especializado do docente de EE	12	75%
Apoio pedagógico personalizado dos professores das disciplinas	6	38%
Acompanhamento Psicológico	4	25%
Materiais Didáticos adequados às necessidades do aluno	4	25%
Adequações no processo de avaliação	6	38%
TOTAL	16	100%

12. Dificuldades em lidar com o educando	Contagem	%
Orientação para melhorar a problemática da dislexia	5	31%
Motivação para a aprendizagem	11	69%
Gestão da frustração perante as dificuldades escolares	2	13%
TOTAL	16	100%

13. Sugestões	Contagem	%
Mais horas de apoio por parte de um professor de EE, mais interações com os pais, que sejam criados mecanismos que motivem mais crianças com este tipo de problemas	6	38%
Apoios	2	13%
Proponho apoio psicológico pedagógico dos professores das disciplinas de português e inglês	1	6%
Ter um pouco mais de acompanhamento nas escolas. Os professores serem informados mais sobre as dificuldades que ele tem	1	6%
Apoios a várias disciplinas	2	13%
Deve ter mais apoios com os professores de várias disciplinas e com a professora de educação especial	1	6%
Sem resposta	3	19%
TOTAL	16	100%