



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

**RESPOSTAS EDUCATIVAS A ALUNOS
COM PERTURBAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA
NUMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Sónia Patrícia Mendes Gonçalves de Oliveira

IESF- Escola Superior de Educação de Fafe

2018/2019



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

**RESPOSTAS EDUCATIVAS A ALUNOS
COM PERTURBAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA
NUMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação de Mestrado em Educação
Especial, Domínio Cognitivo Motor

Sónia Patrícia Mendes Gonçalves de Oliveira

Sob a Orientação do Prof.º Doutor Victor Sil

*Neste caminho, nem vamos sozinhos
nem para ver terras já vistas.
Quem vem connosco
vem de outros lugares
e anseia por novos mundos.
Caminhamos juntos para o longe.
Amanhã ou depois, chegaremos.*

(Rodrigues, 2014, p. 75)

RESUMO

Hodiernamente, um número significativo de alunos, presente nas nossas escolas, apresenta, uma ou mais, Perturbação de Aprendizagem Específica com défice na leitura (dislexia), na expressão escrita (disgrafia e disortografia) e/ou na matemática (discalculia); áreas consideradas basilares nas aprendizagens escolares.

Urge a escola re(pensar) práticas, assistir-se a uma metamorfose das mentalidades e procura em trabalhar holística, dinâmica, flexível, cooperativa, reflexiva, responsável e colaborativamente na busca incessante de didáticas, metodologias, materiais e estratégias que permitam a cada aluno com PAE ter acesso ao currículo e a experienciar situações de sucesso equitativas e em igualdade de oportunidades.

O presente trabalho de investigação surge da realização da dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor e tem como objetivo primordial aferir as respostas educativas adequadas proporcionadas a alunos com PAE, no âmbito da educação inclusiva, que lhes garantam uma efetiva presença, participação e progresso. Deste modo, pretendeu-se sensibilizar para um conhecimento mais aprofundado das PAE, da sua prevalência, sinais, estratégias de intervenção e implicações da (não)atuação atempada e adequada no (in)sucesso educativo, pessoal e social de cada aluno com PAE. Participaram no estudo 435 professores, do 1.º Ciclo ao ensino Secundário de Portugal, sendo que 35 inquiridos fizeram parte de um pré-teste.

Palavras-Chave: Perturbação de Aprendizagem Específica; respostas educativas; estratégias; inclusão; sucesso.

ABSTRACT

Today, a significant number of students present in our schools have one or more Specific Learning Disorders with reading disabilities (dyslexia), written expression (dysgraphia and dysortography) and/or mathematics (dyscalculia); areas considered fundamental in school learning.

It urges the school to re (think) practices, assist with a metamorphosis of mentalities and seeks to work holistically, dynamically, flexibly, cooperatively, reflexively, responsibly and collaboratively in the incessant pursuit of didactics, methodologies, materials and strategies that allow each student with PAE have access to the curriculum and to experience equitable and equal opportunity success situations.

The present research work arises from the accomplishment of the Master's thesis in Special Education - Cognitive and Motor Domain and its primary objective is to assess the adequate educational responses provided to students with PAE, in the scope of inclusive education, that guarantee them an effective presence, participation. and progress. Thus, it was intended to raise awareness of a deeper knowledge of PAE, their prevalence, signs, intervention strategies and implications of timely and appropriate (non) action on the educational, personal and social (in) success of each student with PAE. The study included 435 teachers, from the 1st cycle to the secondary education of Portugal, and 35 respondents were part of a pretest.

Keywords: Specific Learning Disorder; educational responses; strategies; inclusion; success.

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	2
1. Dificuldades de Aprendizagem	2
2. Perturbação de Aprendizagem Específica (dificuldades de aprendizagem específicas)	4
3. Conceito, etiologia, sinais e prevalência da PAE	6
3.1. PAE com défice na leitura (dislexia)	6
3.2. PAE com défice na expressão escrita (disgrafia e disortografia)	8
3.3. PAE com défice na matemática (discalculia)	10
3.4. Prevalência das PAE	11
4. Estratégias de intervenção para alunos com PAE	12
4.1. PAE com défice na leitura (dislexia)	12
4.2. PAE com défice na expressão escrita (disgrafia e disortografia)	14
4.3. PAE com défice na matemática (discalculia)	18
5. Baixo Rendimento Académico vs Sucesso Educativo	19
6. Escola Inclusiva vs Atendimento à Diversidade	21
Parte II – Método	26
1. Problemática	26
1.1. Objetivos	26
1.2. Hipóteses	27
1.3. Variáveis	27
1.4. Amostra	28
1.5. Método e Tratamento de dados	28
2. Resultados	30
3. Discussão dos Resultados	39
Conclusões	53
Referência Bibliográficas	57
Anexos	64
Anexo 1: Inquérito por questionário	64
Anexo 2: Quadros	68

INTRODUÇÃO

Com a obrigatoriedade da escolaridade até aos 18 anos torna-se dever de todos construir uma escola proativa, dinâmica, flexível, holística e reflexiva para todos e para cada um dos alunos, através da adoção de respostas educativas adequadas que respeitem a heterogeneidade, especificidades, necessidades e ritmos de aprendizagem, garantindo a presença, participação e sucesso, pelo desenvolvimento das potencialidades em detrimento das dificuldades (Marques, 2016; DGE, 2018), assegurando, dessa forma, que ninguém seja deixado para trás (Unesco, 2015) e se proporcione uma aprendizagem ao longo da vida (Unesco, 2017).

Uma PAE é uma condição vitalícia que, indiscutivelmente, deve ser intervencionada precocemente com métodos de reeducação e trabalho intensivo/sistémico (Shaywitz, 2008; Antunes, 2012; APA, 2014; Correia, 2017, 2019); sendo de inevitável importância a participação ativa dos pais, professores e outros técnicos, em estrita colaboração (Bautista, 1997; Booth & Ainscow, 2002; DGE, 2018), pela partilha de informação, materiais, práticas e estratégias preciosas para intervir junto de cada aluno com PAE, criando oportunidades de aprendizagem que garantam o sucesso educativo de todos e cada um destes alunos (Rodrigues, 2019). O professor tem a árdua tarefa de estar atento, basear-se numa abordagem multinível, preferencialmente, planificar as suas aulas em práticas baseadas no DUA e, se necessário, recorrer a consultores especializados (DGE, 2018). A formação específica na área da PAE permite um maior conhecimento desses défices e de estratégias de intervenção mais adequadas/eficazes para uma resposta educativa facilitadora do desenvolvimento escolar, pessoal e social do aluno, minimizando dificuldades e situações de insucesso.

Perante o número crescente de alunos com PAE nas escolas (Coelho, 2013), consideramos relevante indagar se no âmbito da educação inclusiva, estes alunos beneficiam de respostas educativas adequadas que garantam a sua efetiva presença, participação e progresso. De acordo com os objetivos que visamos alcançar, dividimos este trabalho de investigação em duas partes, o enquadramento teórico e o estudo empírico. O primeiro, encontra-se subdividido em seis temas interrelacionados entre si, nos conceitos, etiologia, sinais e prevalência da PAE com défice na leitura, na expressão escrita e na matemática; em estratégias de intervenção; baixo rendimento académico/sucesso educativo e escola inclusiva/atendimento à diversidade. Na segunda parte, encontramos o estudo empírico onde são expostas as metodologias adotadas, as hipóteses, variáveis e objetivos do nosso trabalho científico, definimos a amostra e procedemos à apresentação e discussão dos resultados num processo de triangulação. Por último, apresentamos as conclusões do estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As Dificuldades de Aprendizagem (DA) são um tema recorrente na escola da contemporaneidade; porém, antes de abordarmos esta matéria consideramos pertinente debruçar-nos sobre a aprendizagem, conceito difícil de definir, polissêmico e volátil, dadas as diferentes teorias que estudam distintos aspetos da aprendizagem.

Aprender implica captar, adquirir. Hodiernamente, para cumprir tal desiderato, o aluno deixou de ser um mero recetor de informação por parte do professor (influência behaviorista) e passou a construir o próprio conhecimento utilizando capacidades metacognitivas (influência da corrente interacionista e cognitivista) (Barros & Barros, 1996). A aprendizagem (perspetiva cognitivista e construtivista) é uma construção que resulta de uma experiência, traduzindo-se numa transformação de comportamento. Neste sentido, o ato de aprender constitui-se como um processo dinâmico que conduz à construção do conhecimento interno e estável (Almeida & Tavares, 1998), revela-se essencial para o desenvolvimento de qualquer ser, permitindo a aquisição de conhecimentos e de competências ao longo de toda a vida, com significativas influências ambientais, sociais... A aprendizagem é singular, é uma construção pessoal, interior, consequente de um processo experimental realizado diariamente, o “(...) centro do processo educativo (...)” (Martins et al., 2017, p. 6), “(...) é a relação que o estudante estabelece com o conhecimento e, portanto, é nela que a mediação se efetiva: pela superação do imediato no mediato” (Almeida & Grubisich, 2011, p. 72).

A escola surge como o local privilegiado dessa aprendizagem e do desenvolvimento de competências, devendo apresentar um ambiente que entusiasme todos e cada um dos alunos, que proporcione experiências atendendo às suas especificidades, que os empodere de responder ativamente aos desafios da contemporaneidade e do futuro, tido como imprevisível e em constante mudança (Martins et al., 2017).

Este processo de aprendizagem é complexo, uma vez que cada ser é único e, como tal, poderá não realizar aquisições da mesma forma, surgindo assim, as dificuldades de aprendizagem (DA), que se caracterizam por obstáculos num determinado momento da vida, que limitam alcançar os objetivos propostos.

A necessidade de definir as DA surgiu da premência em compreender a origem, sem motivos aparentes, do insucesso escolar evidenciado por um conjunto alargado de alunos (42%), particularmente em áreas escolares como o cálculo, a leitura e a escrita, (Correia, 2017; Coelho, 2013). O conceito de DA remonta à década de 60 do século passado, tendo as

definições de Kirk (1962) e Bateman (1965) influenciado algumas atuais, pela sua pertinência para a identificação de alunos com DA, afastando-se das questões etiológicas e centrando-se mais na criança (Correia, 2008a). A definição de Samuel Kirk (1962) foi a primeira e mais completa, ainda muito considerada atualmente, uma vez que centra as DA nos processos inerentes à linguagem e ao rendimento académico, isto é, às intervenções educacionais (Lopes, 2010; Correia, 2008a), reconhecendo que uma dificuldade de aprendizagem se refere:

(...) a um atraso, desordem ou imaturidade de um ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos. (Kirk, 1962, cit. por Correia, 2008a, p. 25; Cruz, 2009, pp. 41-42; Coelho, 2013, 2016)

Apesar de ainda frisar as questões neurológicas, a definição constituiu um marco histórico, por atribuir maior relevância às questões educacionais do que clínicas, sendo, assim, bem aceite pela comunidade científica e pelos pais (Correia, 2008a; Lopes, 2010).

Em Portugal, foi Vítor da Fonseca (1984) o primeiro a utilizar o termo DA. A sua definição tem sido alvo de interesse e controvérsia (Correia, 2008); todavia, a que reúne maior consenso é a do National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) reportando-se:

(...) a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na perceção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidades (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a

tais condições ou influências. (NJCLD, 1994, pp. 61-64, cit. por Correia, 2008a, p. 33; Cruz, 2009, pp. 47-48; Coelho, 2013, 2016)

2. PERTURBAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA (Dificuldades de Aprendizagem Específicas)

A investigação indica que as DA devem ser vistas pelo menos em dois grupos, as de cariz desenvolvimental e as adquiridas. É inegável que, em ambas, os alunos apresentam problemas de aprendizagem; contudo, com díspares características. Neste sentido, Correia (2005, cit. por Correia, 2008a, p. 46) propôs uma definição de DA, adicionando o termo ‘específicas’, “(...) para singularizar e (...) afastar a confusão que se instalou no nosso país”. Para o autor as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE),

(...) 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. (...) 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, pode, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

(Correia, 2005, cit. por Correia, 2008, pp. 49-50; 2008a, pp. 46-47; Cruz, 2009, p. 51; Coelho, 2013, 2016).

Corroborar, Antunes (2012) ao defender que as DAE são a perturbação do desenvolvimento mais comum e são específicas, pois a dificuldade em aprender não é generalizada, mas seletiva para as tarefas de leitura, escrita e/ou cálculo.

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5), as DAE passam a designar-se por Perturbação de Aprendizagem Específica (PAE), integradas nas perturbações do neurodesenvolvimento, sendo uma única entidade com três especificadores em conformidade com as áreas afetadas: défice na leitura (dislexia), défice na expressão escrita (disgrafia, disortografia) e défice na matemática (discalculia) (APA, 2014;

Antunes, 2018). Por vezes, estes défices são concomitantes com outras desordens (processamento visual, auditivo, funções executivas, PHDA) (Correia, 2017).

Atualmente, é sabido que as PAE têm origem em fatores neurobiológicos “(...) que geralmente interferem com a receção, integração, memória, ou expressão de informação, provocando-lhes uma discapacidade, ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou da matemática, ou para a aquisição de aptidões sociais” (Correia, 2017, p. 7). Segundo o DSM-5, “A perturbação de aprendizagem específica é uma perturbação do neurodesenvolvimento com uma origem biológica, que é a base das anomalias a nível cognitivo, que estão associadas aos sinais comportamentais da perturbação” (APA, 2014, p. 80). As PAE ocorrem de diferenças nas estruturas e funções do cérebro, que prejudicam a capacidade de cada aluno em processar a informação, no que concerne ao ato de receber, armazenar, rechamar e comunicar (Cortiella & Horowitz, 2014; Correia, 2017).

Um aluno é diagnosticado com PAE após efetuado o seu historial (neurodesenvolvimental, médico, familiar e educacional); por conseguinte, quando apresente dificuldades em aprender e no uso das capacidades académicas (leitura, compreensão, soletração, escrita, cálculo e raciocínio matemático), apesar de intervenções direcionadas num período de seis meses; o desempenho do aluno se encontre abaixo do esperado para a sua idade cronológica e interfira significativamente no seu desempenho académico, ocupacional e/ou atividades da vida diária. As DA insurgem-se nos primeiros anos de escolaridade, todavia podem ter o seu apogeu aquando do aumento de exigência; não são resultado de incapacidade intelectual, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outras perturbações neurológicas, motoras ou mentais, adversidades psicossociais, carente proficiência na língua de instrução académica e/ou instrução educacional inadequada.

A PAE afeta a aprendizagem de sujeitos que apresentam níveis normais de funcionamento intelectual, incluindo aqueles mais “dotados” (APA, 2014). Apresentam-se, ainda, como permanentes/vitalícias; neste sentido, é impreterível uma prevenção e atuação atempada, sistémica, intensiva e individualizada baseada em evidências, de modo a reeducar e a minimizar que o aluno vivencie situações de insucesso académico, pessoal e/ou social, evitando ocorrências de abandono escolar, sintomas depressivos ou tentativas de suicídio (Antunes, 2012; APA, 2014; Correia, 2017, 2019).

Conforme dados da Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas citada por Coelho (2013), a prevalência de alunos com este distúrbio tem vindo a aumentar, apontando para 5% a 10% da totalidade de alunos. Por seu

turno, Correia (2017), estima que 5% a 6 % dos alunos que frequentam as escolas têm PAE. Já Antunes (2018) corrobora com Correia (2008) ao afirmar que cerca de metade dos alunos com necessidades específicas incluem-se nas PAE, sendo fulcral debruçarmo-nos sobre a situação para que se encontrem as melhores respostas educativas, sem prejuízo de ninguém.

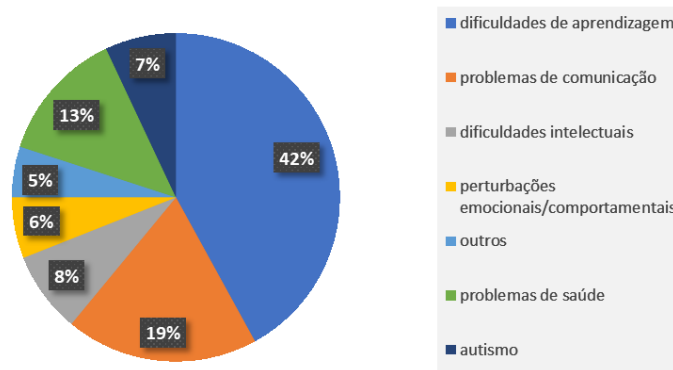


Gráfico 1 – Percentagem de crianças e adolescentes NE por categoria (Adaptado de Correia, 2017, p. 49)

De acordo com o DSM-5 (2014) a prevalência da PAE nos domínios da leitura, escrita e matemática, em crianças, situa-se entre os 5% e 15%, já em adultos estima-se uma prevalência de 4%; sendo mais comum no sexo masculino. Selikowitz (2010) é da mesma opinião, que os rapazes têm maiores probabilidades de serem afetados por qualquer PAE, acreditando-se ser uma consequência de certos genes do cromossoma X.

A identificação destes alunos deve ser efetuada o mais precocemente, apostando-se na prevenção e na elaboração de uma intervenção proativa, eficaz, baseada nas capacidades e necessidades de cada um com vista ao seu desenvolvimento biopsicossocial; garantindo, a todos e a cada um, igualdades de oportunidades, condições equitativas de alcançar o sucesso académico, pessoal e social, derrubando as barreiras à aprendizagem (DGE, 2018).

3. CONCEITO, ETIOLOGIA, SINAIS E PREVALÊNCIA DA PAE

3.1. PAE com défice na leitura (dislexia)

A PAE com défice na leitura, conforme descrito no DSM-5, assinala dificuldades ao nível da precisão na leitura de palavras, no ritmo ou fluência de leitura (imprecisões, lentidão, esforço exagerado) e na compreensão leitora (APA, 2014; Antunes, 2018).

O termo dislexia, etimologicamente de origem grega, deriva de dis, significando imperfeito como disfunção, uma função anormal ou prejudicada, uma dificuldade; e lexis que significa palavra, leitura ou num sentido mais amplo linguagem (Teles, 2004; Cruz, 2019).

De acordo com Nielson (1999), a dislexia designa uma DAE ao nível da leitura, vista em termos médicos como uma condição resultante de fatores neurológicos, genéticos ou de maturação, que causam dificuldade em distinguir letras e problemas na ordenação e

estruturação de frases. No entanto, problemas ao nível do processamento fonológico são apontados por diversos estudos, causados por um padrão diferenciado de ativação cerebral que pode ser constatada através de ressonância magnética nuclear funcional (RMNf) (Teles, 2004; Shaywitz, 2008; Antunes, 2012; Selikowitz, 2010; Moura, Pereira & Simões, 2018).

Podemos assim definir dislexia como “uma dificuldade na aprendizagem da leitura que resulta lenta, silabada ou com erros, e que não pode ser explicada por ensino deficiente, défice cognitivo ou razões socioculturais” (Antunes, 2012, 2018, p. 274; Carvalho, 2011).

Hodiernamente, a definição mais consensual é a da Associação Internacional de Dislexia (2003) que refere que a 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, experiências de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais. (Teles, 2009; Coelho, 2013, p. 14, 2016)

Os alunos com dislexia manifestam diversas dificuldades no reconhecimento, leitura, decodificação e fluência de palavras e pseudopalavras (Moura et al., 2018). Os seus défices situam-se ao nível do processamento visual e/ou auditivo, na coordenação motora fina, na memória visual e/ou auditiva, na linguagem oral e escrita (Correia, 2019).

Os sinais de dislexia variam consoante a idade e o ano de escolaridade do aluno (Shaywitz, 2008). Algumas das características de alunos com dislexia prendem-se com atraso na fala; dificuldade em reconhecer e produzir rimas; seguir instruções; inverter letras, sílabas e/ou palavras; confundir a ordem das letras dentro das palavras e em letras que têm semelhanças (d/b); omitir letras em palavras (sinto/sito); substituir uma palavra por outra que comece com a mesma letra; dificuldade em corresponder letras a sons, em pronunciar palavras, invertendo e substituindo sílabas; nos momentos de leitura, corrigem-se, hesitam e leem sílaba a sílaba e/ou perdem-se na linha; frequentemente, não conseguem dominar todas as correspondências entre letras e sons; confundem direita e esquerda; escrevem em espelho (p/q); coordenação motora pobre; dificuldade na aprendizagem de sequências (dias da semana, meses do ano, estações...) e em planificar o seu tempo; trabalham com lentidão;

evitam ler; manifestam atrasos na estruturação e no conhecimento do esquema corporal e dificuldades sensório-perceptivas responsáveis pela confusão entre cores, formas, tamanhos e posições (Asorey & Fernández, 2013; Coelho, 2013; Shaywitz, 2008; Torres & Fernández, 2001; Ferreira, 2018; Correia & Ferreira, 2019). De acordo com outros autores, as dificuldades sentidas trespassam outros ciclos de ensino mais avançados, evidenciando-se dificuldades em selecionar palavras adequadas para comunicar (por escrito e oralmente); elaborar frases curtas e simples (dificuldade na articulação de ideias); falta de consciência quanto à estruturação de palavras (sufixos e prefixos); vocabulário pobre; movimentam os lábios na leitura silenciosa; ritmo de leitura lento; dificuldades na composição e organização de ideias escritas e em tirar apontamentos; problemas de compreensão semântica (na interpretação de textos); dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua e poderão apresentar dificuldades na matemática, na assimilação de símbolos e em decorar a tabuada (Correia & Ferreira, 2019; Ferreira, 2018; Coelho, 2013; Cruz, 2009; Torres & Fernández, 2001).

A PAE com défice na leitura (dislexia) é a dificuldade mais estudada (Selikowitz, 2010) e a mais presente nas escolas portuguesas, atingindo 5,4% dos alunos do 1.º ciclo e com maior prevalência nos rapazes (Vale, Sucena & Viana, 2011; Moura et al., 2018). De acordo com dados aferidos, estima-se que existam na Comunidade Europeia pelo menos 22 750 000 pessoas com dislexia (Antunes, 2012).

3.2. PAE com défice na expressão escrita (disgrafia e disortografia)

Em conformidade com o DSM-5, a PAE com défice na expressão escrita reflete a precisão ortográfica, gramatical e da pontuação, bem como a clareza ou organização do discurso escrito (APA, 2014). Este manual não faz alusão aos termos de disgrafia e disortografia; todavia, e ainda em período de transição, iremos abordar estas disfunções usando essa terminologia. A PAE com défice na escrita pode refletir-se na ortografia (disortografia), em que as palavras estão mal escritas e dificultam o seu reconhecimento e/ou na caligrafia (disgrafia) onde se verifica que, por vezes, a letra é tão caótica, que compromete a sua ilegibilidade e leitura (Selikowitz, 2010).

Etimologicamente o termo disgrafia deriva de *dis* (desvio) e *grafia* (escrita) (Coelho, 2013) e caracteriza-se por uma “perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia” (Torres & Fernández, 2001, p. 127; Coelho, 2013, p. 72). A disgrafia prende-se “(...) com a codificação escrita, isto é, com

problemas de execução gráfica e de escrita das palavras (Cruz, 2009, p. 180). A causa dessas dificuldades não está relacionada com déficit cognitivo, motivos socioculturais ou ensino deficiente, apontando para uma disfunção neurológica ligeira (Antunes, 2012; Cruz, 2009).

Um aluno com disgrafia, frequentemente, pode evidenciar problemas na coordenação motora (postura incorreta do braço e da mão) e na percepção visuo-espacial (Antunes, 2012). A sua caligrafia pode assumir contornos irregulares, evidenciando “(...) letras com forma incorreta, erros no espaçamento entre letras e palavras, uma escrita excessivamente lenta, entre outras características” (Couch & Jakubecy, 2007; Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss & Martinez, 2005, cit. por Ribeiro, 2019, p. 32), tal como pressão inadequada sobre o papel.

De acordo com diversos autores, estes alunos podem apresentar a quase totalidade das seguintes dificuldades: no traço da letra (muito forte ou suave); forma das letras irreconhecível (distorções, inclinações, simplificações); grafismo trémulo ou com uma marcada irregularidade (letras de diferentes tamanhos); traçado inverso de algumas letras e números (no sentido dos ponteiros do relógio ou de baixo para cima); erros ou borrões; desorganização geral da folha, flutuações de escrita nas linhas e ausência ou má conservação das margens; letras excessivamente grandes (macrografia) ou pequenas (micrografia); escrita demasiado rápida ou lenta; espaçamento irregular das letras, palavras e linhas (desligadas, sobrepostas, ilegíveis ou muito juntas); deterioração da qualidade da letra ao longo do exercício escrito; utilização incorreta do instrumento com que escrevem... (Casas, 1988, cit. por Cruz, 2009; Coelho, 2013; Torres & Fernández, 2001).

Estima-se que a disgrafia atinja 8% dos alunos e, frequentemente, está associada a outras disfunções, nomeadamente a dislexia (Antunes, 2012). O mesmo autor ainda salienta que aproximadamente 60% dos discentes com déficit de atenção também têm disgrafia.

A palavra disortografia provém do conceito *dis* (desvio), *orto* (correto) e *grafia* (escrita) (Coelho, 2013) e “(...) compreende erros apenas na escrita, sem que tais erros se verifiquem também na leitura” (Torres & Fernández, 2001, p. 76). Segundo Garcia Vidal (1989, p. 227, cit. por Torres & Fernández, 2001, p. 76), a disortografia define-se como “o conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia”. Por seu turno, Cruz (2009, p. 180) relaciona a disortografia com problemas de composição, com “(...) problemas ao nível da planificação e da formulação escrita”. Em suma, reflete uma:

perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades

persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As

dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos;

a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e [por vezes] má qualidade gráfica. (Pereira, 2009, p. 9; Coelho, 2013)

O ato de escrever corretamente implica aptidões muito diversificadas, nomeadamente, habilidades motoras, capacidades percetivas específicas e competências inerentes ao pensamento lógico (Torres & Fernández, 2001, cit. por Coelho, 2013).

Alguns dos aspetos mais latentes em alunos com disortografia, prendem-se com a escrita de textos curtos, organização pobre, pontuação inadequada e pobreza de ideias (Cruz, 2009). Juntam-se às dificuldades, a escrita de frases mal estruturadas, inacabadas e com falta de elementos; repetição de palavras; modesto vocabulário; linguagem pobre; erros de concordância; inversão, repetição, omissão, adição ou substituição de letras; omissão de letras ou sílaba no final das palavras e/ou falta da primeira letra; dificuldade na categorização das palavras; dividir orações; compreender noções temporais e utilizar, corretamente, tempos verbais (Serra, 2008).

A PAE com défice na escrita atinge aproximadamente 8% dos alunos, frequentemente, em associação com a dislexia (Antunes, 2018).

3.3. PAE com défice na matemática (discalculia)

Segundo o DSM-5, a PAE com défice na matemática refere-se a um parco sentido numérico, na memorização de factos aritméticos, no cálculo preciso ou fluente e no raciocínio matemático objetivo (APA, 2014).

O termo discalculia deriva etimologicamente de dis (desvio) e calculare (calcular, contar) e representa “(...) um distúrbio de aprendizagem que interfere negativamente com as competências da matemática de alunos que, noutros aspetos, são normais” (Rebelo, 1998, cit. por Rodrigues & Pereira, 2014, p. 4).

Os alunos com PAE com défice na matemática podem apresentar dificuldade em identificar números; estabelecer uma correspondência recíproca (relacionar números com quantidades); contar de modo compreensivo; na conservação; compreensão de conjuntos; em entender o valor segundo a ubiquação de um número; em cálculos; na compreensão do conceito de medida; em aprender as horas; compreensão do valor das moedas, da linguagem matemática e dos símbolos e em resolver problemas orais (Cruz, 2009; Coelho, 2013). Os alunos com discalculia podem ainda apresentar dificuldades na compreensão matemática, na

memória sequencial (ordenações de números/operações), em reconhecer padrões, na simbolização abstrata (associar número a símbolo), em usar conceitos de maior e menor, memorizar tabuadas, efetuar operações de cálculo, em aplicar e selecionar os conceitos matemáticos aprendidos a situações problemáticas concretas, na expressão matemática verbal, em efetuar agrupamentos, na conservação da quantidade, na representação gráfica de números e na interpretação de sinais (Antunes, 2018; Paiva, 2014; Selikowitz, 2010).

É a PAE menos investigada, indicando-se 5% de alunos com este défice, o que não é muito preciso dado a falta de investigação (Antunes, 2012, 2018). Já Cruz (2009) refere que as investigações indicam que 6% a 7% dos jovens em idade escolar apresentam dificuldades na área da matemática, sendo essas muito variadas de aluno para aluno.

3.4. Prevalência das PAE

A dislexia (correspondência grafema-fonema; leitura de palavras) “(...) é uma das manifestações mais comuns da perturbação de aprendizagem específica” (APA, 2014, p. 80). Antunes (2018) e Moura et al. (2018) apontam a dislexia como a mais prevalente dentro das PAE e segundo Snowling e Melby-Lervag (cit. por Moura et al., 2018) aproximadamente 48% de crianças com dislexia provêm de famílias de risco disléxico, havendo o grande fator de hereditariedade.

De acordo com um estudo de Landerl e Moll (2010, op. cit.), entre outros, 11% a 56% de alunos com dislexia apresentam dificuldades na matemática. Neste sentido, e pela coexistência de défices na leitura, na expressão escrita e na matemática num mesmo indivíduo, o DSM-5 (2014) agrega uma única perturbação (PAE).

A disgrafia também apresenta uma elevada prevalência, representando aproximadamente 42% dos alunos com necessidades específicas (Cortiella & Horowitz, 2014; Correia, 2019). De acordo com V. W. Berninger (2004, cit. por Ribeiro, 2019), a disgrafia no ensino básico pode ter uma incidência desde 4% e a partir do 2.º ciclo de 20% ou mais, pelo grau de exigência na escrita (Hooper, Knuth, Yerby, Anderson & Moore, 2009, op. cit.).

Estima-se que 3% a 6% da população escolar tenha discalculia, sendo equivalente a incidência entre rapazes e raparigas; ao contrário das outras PAE, que são mais frequentes nos rapazes (Branco, 2012).

4. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS COM PAE

4.1. PAE com défice na leitura (dislexia)

O aluno deve ser avaliado individualmente e planificada uma intervenção adequada às suas dificuldades e ao seu desenvolvimento biopsicossocial, preferencialmente o mais precocemente possível (4 a 6 anos), desempenhando um papel preventivo na aquisição das capacidades percetivas, entre outras, tidas em diversos estudos como de extrema importância nos mecanismos de leitura e de escrita (Torres & Fernández, 2001; Selikowitz, 2010).

De acordo com a Associação Internacional de Dislexia (AID), um jovem “(...) com dislexia pode aprender *a ler, a escrever e a desenvolver as suas capacidades especiais e talentos*, se lhes for proporcionada uma educação apropriada às suas características e necessidades”. A mesma associação ainda defende que as intervenções devem assentar nas necessidades dos alunos com dislexia, onde esteja presente um “(...) ensino direto de conceitos e capacidades linguísticas, o ensino multissensorial, o ensino sistémico e ambientes estruturados e consistentes” (AID, 2010, cit. por Correia & Ferreira, 2019, pp. 28-29).

Os professores devem optar por um método de leitura estruturado, que incida nas capacidades fonológicas (Selikowitz, 2010). Corroboram Correia e Martins (2019, p. 29) ao afirmarem que “(...) o método fonético parece ser a chave para a aprendizagem da leitura por parte da criança disléxica”. Todavia, para cumprir tal desiderato, é impreterível uma abordagem multissensorial, uma vez que o jovem com dislexia vê amplificada a oportunidade de aprendizagem pelo recurso aos diferentes sentidos, nomeadamente, visão, audição e tato.

Importa ainda referir que deverá ser objetivo de todo e qualquer profissional uma intervenção/reeducação monitorizada, perspetivando o acesso ao currículo e sucesso de cada aluno com redução dos seus défices, pelo uso dos seus pontos fortes (potencialidades) com o escopo de colmatar/minimizar dificuldades (pontos fracos) (Torres & Fernández, 2001; Serra, 2008; Shaywitz, 2008; Correia, 2019).

No trabalho com um aluno com PAE com défice na leitura deve-se dar sempre: instruções claras; apoio suplementar com reforço constante; um ensino mais intenso; incentivar a ler tudo e que esteja ao nível do aluno para não o desmotivar; ler para a criança ou jovem e/ou efetuar leituras partilhadas; evitar leituras em voz alta sem uma preparação anterior; momentos de leitura silenciosa diariamente (20 minutos); analisar imagens e questionar sobre partes do texto à medida que se efetua a leitura; utilizar materiais diversificados, incluindo o corpo, para desenhar as letras; trabalhar os conteúdos preferencialmente na parte da manhã; optar por enunciados claros, curtos, com letra legível e

espaçamento entre palavras e linhas adequado; ter hábitos de trabalho (local, organização); em caso de necessidade, complementar a informação escrita com a oral; mostrar exemplos de como os exercícios se realizam; elevada supervisão ao trabalho do aluno de modo a certificar que está a conseguir progredir na tarefa (Antunes, 2012, 2018). Também são de extrema importância criar espaços de trabalho estimulantes e centrados no aluno; adequar os métodos de ensino, diferenciando-os, quando se percebe alguma barreira à aprendizagem; estabelecer objetivos pessoais, académicos e para casa; promover a iniciativa e a autoaprendizagem; desenvolver a autonomia; valorizar os sucessos; avaliar as qualidades e competências de cada aluno; fracionar as atividades, ajustar e avaliar as mesmas; recorrer a imagens para apoiar a compreensão leitora; criar bancos de questões relacionadas com cada parte do texto; trabalhar textos diversificados, ritmados e repetitivos; recorrer ao trabalho a pares ou de tutoria; solicitar ilustrações para os textos e promover a leitura orientada e o trabalho em grupos heterogéneos (Hennigh, 2003, pp. 35-39). Indo de encontro ao que preconiza o DL n.º 54/2018 deve partir-se do nível em que o aluno tem êxito; avançar nos conteúdos de acordo com o ritmo de cada um e de forma gradual; nunca passando para outro patamar, sem o anterior estar adquirido e usar o reforço positivo (Shaywitz, 2008).

No ensino de alunos com PAE, especificamente dislexia, são extremamente importantes a motivação e o reforço positivo para o desenvolvimento biopsicossocial de cada indivíduo. O ser paciente, diversificar estratégias e repetir os conteúdos de formas distintas, devendo o aluno ser imediatamente corrigido quando errar, para que não cometa o mesmo erro futuramente, também representam pilares no trabalho com alunos com PAE.

Ao nível da sala de aula, local onde o aluno passa grande parte do seu tempo, podem-se ter em consideração alguns fatores para o seu sucesso, respetivamente, reduzir os focos de distração; evitar que o aluno leia em voz alta, caso se mostre apreensivo com essa atividade, de modo a não favorecer uma falta de empenho e de participação ao vivenciar essas frustrações; favorecer uma atitude positiva, promovendo a autoconfiança e autoestima, mostrando-se o professor como um orientador em todo o processo (Coelho, 2013).

Segundo Ribeiro e Baptista (2006) o papel do professor deve ser ativo e procurar incansavelmente estratégias que permitam o desenvolvimento do aluno com dislexia, tais como, adotar atividades relacionadas com jogos de diferenças, para trabalhar a perceção; escolher textos adequados ao nível de leitura do aluno; repetir as instruções diversas vezes; confirmar, continuamente, se o aluno compreendeu as indicações dadas a nível oral e/ou escrito; dar referências visuais de tempo/espaço; adaptar as modalidades de avaliação de

forma a ser evidente o seu progresso; dar ajudas metodológicas, através de planos de trabalho; privilegiar a avaliação oral; usar o computador; indicar os trabalhos de casa de forma escrita, não podendo estes ser demasiado extensos e evitar serem só escritos; escolher letras bem legíveis para os trabalhos a realizar e dar tempo ao aluno de interpretar, comentar, explicar e justificar. Ainda se deve optar por um ensino sistemático, de forma individualizada, organizada, sequenciada e monitorizada, partindo-se do mais simples até ao mais complexo, com vista à realização de aprendizagens com sucesso (Correia & Ferreira, 2019).

4.2. PAE com défice na expressão escrita (disgrafia e disortografia)

Uma intervenção precoce e de carácter preventivo é fulcral, de modo a cultivar nos jovens bons hábitos de escrita (Correia, 2019).

O uso do computador afigura-se como um excelente complemento estratégico para alunos com PAE com défice na escrita, especialmente se demonstram uma caligrafia e ortografia anómala. Paralelamente, a intervenção deve pressupor adaptação de materiais, estratégias e avaliação consoante cada aluno (Correia, 2019). De acordo com Webb (2014, cit. por Correia, 2019), a intervenção varia em conformidade com a idade, o ano de escolaridade e competência do jovem, iniciando-se pela *fase cognitiva*, que incide no ensino da forma e da ligação das letras e no espaço entre as letras; passando à *fase associativa*, que compreende o aumento da precisão na escrita, a promoção de um estilo adequado da letra e um aumento da velocidade da escrita; até à *fase autónoma*, que visa a automaticidade da escrita.

Algumas estratégias para os alunos com PAE com défice na expressão escrita, concernem em escrever no papel sem preocupação pela ortografia; usar o teclado do computador; ler alto à medida que escreve; tempo adicional para completar as tarefas; corrigir os erros apontando unicamente o que está incorreto e não toda a palavra; explicar de forma simples regras gramaticais; não contabilizar o aspeto e correção ortográfica dos trabalhos; utilizar o tipo de letra com que se sente mais confortável e confiante; dar apontamentos e/ou notas da aula para que o aluno não fique dependente do que consegue escrever do quadro; optar nos testes por questões fechadas, exercícios de preenchimento de lacunas, questões de resposta múltipla, exercícios de correspondência; valorizar o conteúdo e raciocínio condutor à resposta; escrever com base em diretrizes dadas para a introdução, desenvolvimento e conclusão do texto, primeiro em rascunho, seguindo-se uma revisão e, por último, passagem a limpo; utilização de lápis e borracha de espessura e dimensão adequada à motricidade de cada aluno... Em determinados casos, substituir a escrita manual pela oralidade, recorrer a

gravadores, processadores de texto e/ou corretores ortográficos do computador; e, sempre que possível, expor em local visível os trabalhos realizados (Antunes, 2012, 2018).

Uma intervenção na área da disgrafia deve envolver a caligrafia, competências adjacentes, fluência, digitação e adaptações no ensino.

Conforme defendido por C. Bos e S. Vaughn (1998) e por Hallahan et al. (1999) citados por Ribeiro (2019, p. 44), esta intervenção deve pressupor um ensino direto, individualizado e explícito; utilizar técnicas e métodos variados de acordo com as necessidades individuais de cada jovem; planejar sessões de escrita (caligrafia) várias vezes por semana; ensinar as competências caligráficas isoladamente e depois aplicá-las no contexto e monitorizar; os alunos devem avaliar a sua escrita e no momento oportuno a dos seus pares; a escrita do professor deve servir como modelo; ensinar a caligrafia como uma tarefa visual e motora; utilizar ajudas físicas ou verbais para o desenho das letras, por exemplo, mover a mão do aluno, dar indicadores (pontos ou setas); reforçar especificamente quando as letras estão corretamente escritas e fornecer feedback para as que necessitam de ser trabalhadas; ensinar os alunos a autoverbalizar a forma das letras. Tal intervenção visa criar oportunidades para os alunos praticarem, inicialmente, de forma guiada e, à posterior, autonomamente.

Ao nível do ensino dos grafismos deve treinar-se as linhas retas, curvas, diagonais, verticais ou horizontais potenciando a execução gráfica das letras. Por seu turno, as letras devem ser agrupadas de acordo com padrões semelhantes (argola, arco, laço, taça). Ao longo destas atividades deve ser recorrente a associação a imagens, mnemónicas e estratégias multissensoriais facilitadoras de recordar o nome e forma do grafema. No que concerne ao desenho da letra, deve ser sempre acompanhado de pistas visuais (salientar o início e o final da letra, setas, pontos coloridos) complementadas com pistas auditivas. De acordo com V. W. Berning e Wolf (2009, cit. por Ribeiro, 2019), primeiro deve ensinar-se as letras minúsculas com uma prevalência na escrita de 98% e após a sua automatização as maiúsculas. Subsequentemente, treina-se a escrita de frases com respeito pelo espaçamento, tamanho e inclinação através do treino em papel quadriculado, pautado e de autoavaliação. Quanto ao tipo de letra a ensinar (manuscrita ou imprensa) ainda não existe consenso sobre a mais adequada para alunos com disgrafia; contudo, Hallahan, Kauffman e Lloyd (1999, op. cit.) sugerem que cada aluno utilize o tipo de letra com que se sinta mais confortável e que garanta a ilegibilidade do seu discurso. Por sua vez, V. W. Berninger e Wolf (2009, op. cit.) defendem que a letra manuscrita traz a vantagem de realizar ligação entre as letras, sendo um traçado

contínuo, que aumenta a fluência da escrita e diminui a probabilidade de erros de inversão e de espaçamento entre letras e/ou palavras.

Uma intervenção nas competências adjacentes confere a realização de exercícios visuomotores e de motricidade fina, nomeadamente, “(...) perfurar e picotar, recortar e rasgar, modelar plasticina e fazer enfiamentos de peças de diferentes tamanhos” (Pérez, 2001; Crouch & Jakubecy, 2007, op. cit., p. 46). Ainda se deve apostar na correção da postura durante a escrita, da posição do papel e do instrumento de escrita, por modelação e autocorreção. Para a postura, pode-se recorrer a guiões, lembretes, espelho, filmar e para a posição do papel, colocar uma fita no topo da mesa paralela à posição adequada. No que se refere à pega do utensílio de escrita, a maioria dos autores defende a pega em tríade, utilizar diferentes lápis e canetas com tamanhos e formas distintas, adaptadores ou elástico enrolado na posição onde os dedos devem ser colocados (Lerner, 2003; Olson & Knapton, 2008, op. cit.). Na intervenção quanto à tonicidade e pressão, deve-se usar diferentes instrumentos de escrita (diversificar a dureza do bico), superfície de escrita (áspera, suave) e preensão (pega mais acima ou abaixo (Rief & Heimburge, 2000, op. cit.)), sendo passíveis de utilização, para esse efeito, o papel químico e/ou vegetal, lixa, quadros magnéticos, marcadores de quadro, pincéis...

Na área da fluência podem desenvolver-se atividades como a cópia de uma frase com as letras-alvo, de forma rápida, sem erros e de acordo com um tempo estipulado; a contagem de letras escritas deve ser monitorizada de sessão para sessão. Ainda pressupõe o ensino de tirar notas, apontamentos, a realização de abreviaturas e símbolos (C. S. Bos & S. Vaughn, 1998; M. A. Mastropieri & Scruggs, 2007, op. cit.). A digitação compreende o uso do computador, se essa for automática dá a oportunidade de o aluno ser mais fluente, poupando tempo e estando cognitivamente mais desperto para a produção de ideias e para adotar uma atitude mais positiva face à aprendizagem. Para tal, é necessário promover práticas de digitação (Duarte, Henriques & Ribeiro, 2017, op. cit.).

A intervenção ao nível da disortografia não deve obedecer a um único modelo, mas contemplar uma multiplicidade de técnicas que acometem para o fracasso ortográfico e para a correção dos erros ortográficos, tendo em conta a perceção auditiva, visual e espaço temporal, a memória auditiva, visual e vocabulário (Torres & Fernández, 2001; Coelho, 2013; Paiva, 2014). Neste sentido, um aluno com disortografia necessita de um acompanhamento regular no processo de reeducação, que passa por estratégias diversificadas, nomeadamente, encorajar todas as tentativas de escrita; não valorizar demasiado os erros; procurar a solução para esses erros (inventários cacográficos – registo de erros e escrita correta); salientar as palavras em

que acertou; sentar o aluno em local estratégico, perto do professor e eliminar focos de distração; apoiar na organização; permitir o uso do computador; aceitar respostas orais; fornecer textos com erros para o aluno os identificar e corrigir; efetuar cartões com pares de palavras (bem e mal escritas – ficheiros cacográficos) e, se necessário, complementar com imagem; reler tudo o que escreve; realizar tarefas de soletração... (Paiva, 2014; Torres & Fernández, 2001; Coelho, 2013). Ainda são essenciais, para derrubar as barreiras à aprendizagem, a consolidação de exercícios de discriminação de ruídos, reconhecimento e memorização de ritmos e melodias (auditivo); reconhecimento de formas gráficas, identificação de erros e de perceção-fundo (visual); distinção de direita/esquerda, cima/baixo, frente/trás (organização e estruturação espacial); consciencialização de fonemas isolados, sílabas, soletração, espaçamento entre letras e palavras, famílias de palavras, análise de frases e uso da pontuação; enriquecimento do léxico e vocabulário do aluno (Coelho, 2013; Torres & Fernández, 2001).

O ensino da ortografia deve contemplar, em linhas gerais, a estrutura, reflexão e regras ortográficas, morfologia e origem das palavras. No que respeita à correção dos erros, deve-se fazê-lo na presença e com a participação ativa do aluno, passando estratégias adequadas; sendo de evitar a cópia repetida de listas de palavras, uma vez que essa “(...) metodologia não promove a reflexão, metacognição, sobre a linguagem” (Teles, 2011, p. 16). Assim, ao nível dos erros ortográficos, a intervenção deve basear-se na realização de exercícios de substituição de um fonema por outro, letras idênticas, omissões/adições, inversões/rotações, uniões/separações; realização de exercícios de dupla grafia, diferenciação de sílabas e reforço da aprendizagem (Torres & Fernández, 2001; Coelho, 2013; Correia, 2017).

As adaptações no ensino para alunos com PAE com défice na escrita, devem compreender o ambiente, implementando um clima seguro (Berninger & Wolf, 2009, cit. por Ribeiro, 2019), organização da sala de aula de acordo com o trabalho a realizar, a eliminação de focos de distração e lugar estratégico para alunos com dificuldades (Archer & Hughes, 2011; Berninger & Wolf, 2009; Hoover & Patton, 2005; Mastropieri & Scruggs, 2007, op. cit.), a lateralidade dos alunos (esquerdinos ao lado de outro esquerdino ou à esquerda de um destro) (Alston & Taylor, 1987; Scheib et al., 2003, op. cit.). A escola deve estar munida dos recursos necessários à progressão de cada aluno com a maior qualidade (Fuchs, Stecker & Fuchs, 2008, op. cit.), as instruções devem ser claras, com momentos de prática. Os materiais são outra das características a ter em consideração, como por exemplo, fichas de trabalho com mais espaço para a escrita das respostas, utilização de linhas e de guias, abecedário colado na

mesa e instrumentos de escrita adaptados (Rief & Heimborge, 2000, op. cit.). Ainda poderão ser utilizados gravadores para diminuir o conteúdo a escrever, processadores de texto e software de reconhecimento de voz (Berninger & Amtmann, 2006; Mastropieri & Scruggs, 2007, op. cit.).

A avaliação é um fator primordial, uma vez que deve ser indissociável da aprendizagem, tendo em consideração todos os processos (Alves, Almeida, Ferreira, Neves & Prata, 2018, op. cit.) e deve estar sempre de acordo com o processo de ensino, com a validade e com a aceitação do aluno (Salend, 2008, op. cit.; DGE, 2018). O aluno pode beneficiar de condições especiais na realização de Provas de Aferição ou Exames, ao nível do espaço e material, usufruir de acompanhamento de um docente (reescrita de respostas), de tempo suplementar, da aplicação da Ficha A e de produtos de apoio (DGE, 2018).

4.3. PAE com défice na matemática (discalculia)

Tal como nas outras PAE, na discalculia é fulcral uma intervenção precoce, que parta do nível do aluno, para a sua reeducação e que relacione as aprendizagens com a vida diária de cada um (Cruz, 2009; Coelho, 2013).

O professor na reeducação de alunos com PAE, com défice na matemática, deve começar no concreto, passar à representação e, posteriormente, à abstração. A sua aula deve, no início, recordar os conhecimentos prévios; serem recorrentes os momentos de pensar em voz alta; modelar a resolução dos problemas passo a passo; apoiar os alunos quando necessitem; relacionar a matemática com a vida diária e garantir que o aluno domina os pré-requisitos para avançar numa nova aprendizagem matemática (Witzel, Smith & Brownell, 2001, cit. por Cruz, 2009; Coelho, 2013). De acordo com Schoenfeld (1992, cit. por Cruz, p. 218) para uma intervenção/reeducação eficaz, o aluno deve ser orientado a procurar soluções, explorar padrões e formular conjecturas, isto é, “(...) a aritmética deve ser estudada como uma disciplina dinâmica, evolutiva e de exploração, e não como um corpo rígido, absoluto e fechado de leis a serem memorizadas”.

Nesta ótica, algumas estratégias no trabalho com estes alunos, resumem-se à permissão da utilização dos dedos para contar; ao uso/recurso a material visual (desenhos, gráficos) para melhor compreensão dos problemas; leitura em voz alta dos enunciados; realização de problemas com base no quotidiano do aluno; abordagem multissensorial; recurso a cantilenas e mnemónicas, ensino individualizado; muita paciência e perseverança (Antunes, 2012, 2018). Ainda o recurso a software (Branco, 2012) e jogos (Coelho, 2013). O

uso de calculadora e a consulta da tabuada refletem-se como estratégias eficazes para estes alunos, uma vez que, maioritariamente, revelam dificuldades de memória.

O aluno deve ser incitado a intervir e o professor deve adaptar as questões/exercícios ao seu nível, assim como deve dar tempo ao aluno para responder.

A avaliação deve espelhar o desempenho, isto é, o passo a passo realizado pelo aluno; os exercícios devem ser claros e diretos; os alunos necessitam de beneficiar de mais tempo para a realização dos trabalhos e, se necessário, efetuá-los oralmente (Coelho, 2013).

5. BAIXO RENDIMENTO ACADÉMICO VS SUCESSO EDUCATIVO

O rendimento académico corresponde ao êxito que os alunos alcançam na escola, manifestando-se num elevado ou parco rendimento escolar (Smith, 2007, cit. por Sil, 2008) e que terá repercussões. Assim, o sucesso educativo surge como “(...) um meio de higiene mental, a todos os níveis familiares e sociais” e o insucesso escolar “(...) transporta um peso frustracional que se reflete na família, no professor e no grupo dos seus companheiros” (Fonseca, 2014, p. 569).

A PAE “(...) perturba o padrão normal de aprendizagem das capacidades académicas, não é simplesmente uma consequência de falta de oportunidades de aprendizagem ou instrução inadequada” (APA; 2014, p. 80). Estas dificuldades (leitura, compreensão, soletração, expressão escrita, cálculo e raciocínio matemático) afiguram-se nefastas para a aprendizagem de outras áreas académicas. Seja ainda de referir, que estas DA têm um cariz persistente (APA, 2014; Antunes, 2018; Moura et al., 2018).

Os alunos com PAE têm a capacidade de alcançar as competências propostas e minimizar os efeitos do baixo rendimento académico aquando da (re)definição do uso de estratégias diversificadas, trabalho compensatório e uma avaliação adaptada ao trabalho desenvolvido com cada aluno, fatores que irão potenciar o sucesso de todos e de cada um (APA, 2014; Smith, 2007, cit. por Sil, 2008). Refira-se que caso os procedimentos de avaliação não sejam adequados, impõem-se como uma barreira ao sucesso educativo do aluno (APA, 2014). Neste âmbito, podemos mesmo afirmar que, o ator principal do sistema educativo é o aluno e, como tal, a escola deve “(...) gerar uma atmosfera propiciadora de sucesso, conduzindo à formação integrada e integral dos educandos” (Sebastião, 2001, cit. por Sil, 2004, p. 35).

Hodiernamente, verifica-se que as “dificuldades de leitura e escrita são uma das causas mais frequentes de baixo rendimento e de insucesso escolar, não sendo, na maioria dos casos,

identificadas, nem eficazmente reeducadas” (Moura et al., 2018, p. 265). De tal forma, os alunos que evidenciam PAE com défice na escrita, nomeadamente disgrafia, demonstram dificuldades persistentes, uma incapacidade em redigir um documento com qualidade e que não advém de desinteresse ou insipiência; mas que se mostra, posteriormente, como uma consequência das dificuldades sentidas, acrescidas de problemas emocionais (autoconfiança, autoestima, e motivação) e recusa em escrever (Berninger & Wolf, 2009; Horowitz, 2017 cit. por Ribeiro, 2019), conduzindo a um baixo rendimento académico.

Em contrapartida, o facto de os alunos conseguirem produzir uma caligrafia legível, com uma velocidade adequada, tem-se demonstrado significativa ao sucesso e alcance de níveis de escolaridade superiores (Ribeiro, 2019).

Estudos realizados dão conta que as PAE com défice na leitura “(...) melhoravam francamente assim que começavam a receber ajuda adequada” (Selikowitz, 2010, p. 84). Correia (2019) atesta a mesma ideia, salientando que caso um jovem com dislexia receba o apoio de que necessita, mostra capacidade em realizar aprendizagens com sucesso muito semelhantes aos seus pares sem qualquer PAE.

Após diversas investigações comprova-se que uma identificação e intervenção precoce são fulcrais para o sucesso destes alunos, pois quanto mais cedo o aluno tiver o apoio que necessita, maior será o seu desenvolvimento e criação de estratégias para ultrapassar as suas dificuldades e obter sucesso na sua vida pessoal, escolar e social (Antunes, 2012).

A PAE com défice na leitura (dislexia), tal como as outras dificuldades, nomeadamente, na escrita e na matemática são para toda a vida, “não existem comprimidos que (...) curem, pelo que a solução é: trabalho!” (Antunes, 2012, p. 65). Podemos assim reiterar que em alunos com qualquer PAE aplica-se o ditado americano, *No pain, no gain*, isto é, não existe ganho sem dor, sem trabalho árduo (Rodrigues, 2018; Antunes, 2012). Neste sentido, é impreterível que os professores, família, técnicos e/ou outros profissionais envolvidos no processo educativo do aluno, desenvolvam um trabalho colaborativo, que culmine numa diminuição das dificuldades de cada um destes alunos com PAE, pela criação de materiais atraentes, metodologias, didáticas e estratégias diversificadas, pelo uso de técnicas multissensoriais e, sempre que possível, partindo dos interesses, expectativas e capacidades de cada um (Antunes, 2012).

Tal como afirma Antunes (2012, 2018, p. 298) “o sucesso cria sucesso, e o insucesso... insucesso”, cabendo aos professores, pais e outros técnicos encontrar caminhos de sucesso para todos e cada um dos alunos que frequentam a escola. Caminhos esses que se

baseiem nas características e necessidades de cada jovem (Correia, 2019), através da reeducação e prevenção, colocando à disposição de todos e de cada um dos alunos diferentes tipos de instrução, de acompanhamento, estratégias de ensino diferenciadas e materiais, que permitam uma experiência de literacia profícua, após períodos de avaliação mensuráveis de acordo com a resposta à intervenção (Moura et al., 2018).

É um facto que os professores e outros técnicos a trabalhar nas escolas da contemporaneidade se veem, por vezes, limitados no atendimento mais individualizado aos alunos, pelo elevado número de alunos que constituem as turmas, aulas com uma durabilidade extensa e turmas de crianças com aulas à tarde (Antunes, 2012, 2018). Mas, apoiemo-nos nos Projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular, no regime jurídico da Educação Inclusiva, bem como noutra documentação emanada pelo Ministério da Educação, e façamos diferente em prol do bem e sucesso de todos e cada um dos alunos que integram a escola.

“A escola não pode continuar a ser seletiva” (Fonseca, 2014, p. 572) e consciencializar-se que tem que (re)definir os parâmetros da sua eficácia (Sil, 2004, 2008), pois aproximadamente 15% dos alunos não aprendem pelos métodos tradicionais e, de acordo, com a nova legislação, as aprendizagens devem estar ao alcance de todos e de cada um dos alunos, garantindo o acesso e sucesso ao currículo (Fonseca, 2014; DGE, 2018).

6. ESCOLA INCLUSIVA VS ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

Presentemente, vivemos numa sociedade em constante mutação, assistindo-se a uma escalada da diversidade que, quotidianamente, invade as escolas e a uma preparação para um futuro incerto, garantindo contudo, que “(...) todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho), tendo como princípios orientadores (art.º 3.º, Cap. I) a educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima.

Tal como preconiza a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948, art.º 26.º), a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959; AR n.º 20/90, art.º 28.º) e a Constituição da República Portuguesa (CRP) (2005), “(...) todos têm direito à educação e à cultura” (artigo 73.º, n.º1), tendo a escola que assegurar que todos usufruem desses mesmos direitos na sua plenitude. As escolas têm o dever de se adequar a todos os alunos, criando meios facilitadores e mais eficazes, de modo a permitir uma educação para todos, “(...)

garantido o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (artigo 2.º, alínea 2, LBSE; CRP, artigo 74.º, n.º1).

Sendo a escolaridade obrigatória por doze anos, a escola e a sociedade, em geral, devem estar comprometidas em proporcionar experiências de aprendizagem acessíveis a todos e a cada um dos alunos, garantindo-lhes espaços inovadores, solidários, apelativos, plurais, proativos, isto é, colocando à disposição de todos e de cada um dos seus alunos um leque variado de estratégias de ação, ambientes de aprendizagem, pedagogias, metodologias e didáticas, que incentivem ao trabalho cooperativo e colaborativo e onde todos e cada um sejam corresponsáveis. Neste sentido, urge “(...) implementar um sistema educativo que respeite e promova os valores da inclusão (...)” (Rodrigues, 2018, p. 11), isto é, que assente em “(...) princípios de equidade, tolerância, respeito e participação ativa de todos” (Afonso & Amorim, 2018, p. 612).

Não nos podemos esquecer que uma escola inclusiva tem a missão de se tornar acessível a todos e a cada um, apoiando-se num conjunto de valores que permita a efetiva presença (condições de acesso), participação (condições e sentido de pertença) e sucesso (condições para maximizar as competências/proficiência) (Rodrigues, 2018). Para esse fim, é fundamental trabalhar numa base humanista, do saber, da aprendizagem, da inclusão, coerência e flexibilidade, adaptabilidade e ousadia, sustentabilidade e estabilidade, como preconizam os princípios que orientam para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, isto é, não dividir o indivisível e encarar a educação e a escola numa vertente holística, de e para todos. A educação surge, assim, como “o direito dos direitos”, uma vez que representa uma realidade transversal, a alavanca para conseguirmos exercer de forma efetiva e cabal os demais direitos da constituição (Sousa, 2017). Já “ensinar na diversidade requer formação específica e adequada (...)” que se refletirá no in(sucesso) do processo de ensino e aprendizagem (Marques, 2016, p. 151).

Todos têm direito à educação e, como tal, a escola tem a obrigação de colocar todas as ciências e recursos ao serviço destes alunos, garantindo que, para além, de estarem presentes fisicamente, estejam envolvidos nessa aprendizagem, isto é, que sejam participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem, onde vejam respeitadas as suas especificidades pela implementação de uma panóplia de materiais, estratégias, metodologias e didáticas de ensino que garantam o sucesso de todos. Tal posição vai de encontro à Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015) e à Declaração de Incheon que defendem uma educação inclusiva, de qualidade, equitativa, que procura o sucesso de e para todos os alunos, por forma “(...) a

enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem”, em que “nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos”, existindo o compromisso de “(...) assegurar que ninguém seja deixado para trás” (Unesco, 2015, p. 2).

De modo a atender a diversidade de alunos existente nas escolas do séc. XXI, é impreterível olhar cada indivíduo na sua unicidade, entendendo as bases desse aluno, a sua experiência, as suas capacidades, habilidades, competências, expectativas e atitudes, de forma a estimular a construção do conhecimento e a aumentar a probabilidade de atingir o sucesso educativo (Marques, 2016), sem nunca esquecer os ambientes de aprendizagem que envolvem cada aluno. É fundamental a existência de um trabalho dinâmico, colaborativo e reflexivo entre os elementos das direções de escola, professores, assistentes operacionais, encarregados de educação e, sempre que possível, os alunos; de modo, a derrubar as barreiras à aprendizagem e à participação, no sentido do que tem “(...) que ser feito para melhorar a aprendizagem de qualquer criança” (Booth & Ainscow, 2002).

No desígnio de cumprir tal desiderato, é necessário flexibilizar os currículos e assentar a intervenção em processos que tenham como meta o sucesso escolar, individual e social de cada aluno, assentes numa abordagem multinível e no desenho universal para a aprendizagem (DUA). Conjuntara-se um currículo “(...) que deixe uma parte importante da aprendizagem a diferentes áreas, a trabalhos que se centrem em projetos dos alunos, a uma aprendizagem que possa contemplar diferentes ritmos e meios” (Rodrigues, 2018, p. 19).

Deste modo, o trabalho colaborativo, o estabelecimento de parcerias, a organização e gestão de recursos, o DUA, a intervenção multinível, a gestão flexível do currículo e a abordagem centrada na interação pessoa/ambiente, representam alguns dos elementos chave para que as escolas consigam responder à diversidade e garantam que as competências dos alunos no final da escolaridade obrigatória possam ser alcançadas por todos.

De acordo com o paradigma da educação inclusiva, a escola deve procurar conhecer o ponto de partida do aluno, investigar as suas melhores rotas para aprender, dar-lhe sustentação e confiança para desenvolver as suas competências, assegurar-lhe um ambiente de confiança e de valorização do que aprendeu e do trabalho que fez (Rodrigues, 2018, p. 20). De modo a cumprir tal propósito, torna-se fundamental ter em atenção os quatro pilares da educação propostos pela Unesco, nomeadamente, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, isto é, ver a escola de forma holística e preparar os alunos para a

vida pós-escolar (Delors et al., 2010). Neste sentido, urge o compromisso de reequacionar o papel da escola, onde o aluno surge como prioritário em todo o sistema e a escola deve responder a todos e a cada um, de acordo com as suas potencialidades, necessidades, interesses e expectativas (Correia, 2018; Sil, 2004, 2008), abandonando a ideia de “currículo uniforme pronto a vestir” (Formosinho, 1999, cit. por Formosinho & Machado, 2008).

É dever da escola identificar as barreiras à aprendizagem e à participação e proporcionar a todos uma educação que se pretende flexível e dinâmica, baseada no DUA e numa abordagem multinível, de modo a mobilizar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão necessárias ao atendimento à diversidade, assegurando que “(...) cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (Booth & Ainscow, 2002; DL n.º 54/2018).

Todos estes fatores são conducentes a uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, promotora de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (Unesco, 2017). Assim, o Ministério da Educação emanou um conjunto de legislação, respetivamente, o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as Aprendizagens Essenciais, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que representam uma enorme mudança para as escolas, a nível organizacional e do processo educativo, revelando-se profícuos para todos e para cada um dos alunos, quando reunidas as condições à sua aplicabilidade (organizacionais, físicas, humanas, materiais) e, concomitantemente, quando aplicados conjuntamente, de forma refletida, ponderada e privilegiando o trabalho cooperativo e colaborativo, agindo de forma integrada, articulada e flexível, na criação de oportunidades de aprendizagem que garantam o sucesso de todos os alunos, pela partilha de informações, documentação e orientações práticas preciosas para intervir junto da diversidade (Rodrigues, 2019).

Contudo, toda a intervenção eficiente passa por recrutar pessoal qualificado e disponibilizar oferta formativa e informativa relevante a toda a comunidade escolar. Ainda se sente que os professores não possuem conhecimentos suficientes para lidar com as PAE, aplicando metodologias muito focadas para a generalidade (Serra, 2008; 2018).

De acordo com a atual legislação prevêem-se medidas capazes de proporcionar um envolvimento adequado a alunos com PAE, na sala de aula e/ou com apoios individualizados. Esta intervenção deve ter um caráter sistémico; estruturado (atender às áreas fracas e emergentes); focalizado (partir do nível do ano e ir progredindo); individualizado (ensino

personalizado); atempado; com modelos e abordagens multissensoriais e que pressuponha o trabalho de uma equipa multidisciplinar com respeito por todos os contextos (Serra, 2018).

Apesar de toda a legislação apontar para uma educação inclusiva, muitos dos alunos com PAE ainda não beneficiam de apoios especializados, vendo mobilizadas medidas universais, de acordo com o entendimento do professor titular de turma/disciplina. Porém, os resultados não são satisfatórios, na medida que os “(...) professores não têm formação neste campo, não os sabem identificar nem o que ou o como fazer, e o melhor tempo para intervir vai-se esgotando” (Serra, 2018, s/p). Tal facto, culmina com o insucesso escolar de muitos alunos, que frequentemente, adotam comportamentos disruptivos, antissociais, verificando-se uma baixa autoestima e autoconceito (Coelho, 2013; Serra, 2018).

A intervenção pode ter um cariz individual ou em pequeno grupo, caso o plano de intervenção seja similar nesse mesmo grupo, algum aluno se apresente como modelo e/ou as atividades apresentem momentos que permitam ao docente trabalhar, quando necessário, de forma mais individualizada (Marvin, 1998, cit. por Coelho, 2016). Corrobora Lopes (2010, p. 150) acrescentando que os alunos necessitam de “(...) instrução intensiva e de elevada qualidade”. Por seu turno, Hammond e Read (1992) e Marvin (1998) defendem que as sessões de apoio individualizado são imprescindíveis para a reeducação de cada aluno (cit. por Coelho, 2016). Hodiernamente, e de acordo com a legislação vigente, acredita-se no atendimento à diversidade de alunos na sala de aula; contudo, segundo Florian e Marvin (1998, op. cit.) as condições ambientais de cada turma, nem sempre podem ser adequadas às especificidades do aluno e, naquele momento, ter que se proceder a adaptações antevendo-se uma melhor resposta a esse aluno.

Toda a intervenção pode, ainda, ser enriquecida com a colaboração entre todos os profissionais e os pais, pelo conhecimento dos conteúdos que estão ou serão abordados, datas de avaliação/exames, projetos a desenvolver, entre outros; de modo a empoderar cada aluno das ferramentas necessárias ao acompanhamento e aquisição de aprendizagens significativas, bem como a fortalecer as suas áreas fortes e a formular respostas adequadas às necessidades evidenciadas (Rief & Heimburge, 2000; Correia, 2008; Coelho, 2016).

PARTE II – MÉTODO

1. Problemática

Atualmente o número de alunos com perturbação de aprendizagem específica (PAE) com défice na leitura, na expressão escrita e/ou na matemática (dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia) causa algumas preocupações, dada a taxa de prevalência, de aproximadamente 42%, assim como as taxas de insucesso desses alunos (Correia, 2017). Como tal, e de acordo com a legislação da Educação Inclusiva (EI), é fulcral transpor algumas barreiras de modo a proceder à plena inclusão de cada aluno, garantido não só a sua presença, mas também a sua participação e sucesso. Neste sentido, surge a fundamentalidade de realizar este estudo que pretende aferir, numa escola que ser quer inclusiva, as respostas educativas de que os alunos com PAE são beneficiários e, se essas, são as mais adequadas às suas necessidades, expetativas e potencialidades, verificando-se como conducentes ao efetivo acesso, participação e sucesso de cada indivíduo ao currículo.

A partir da revisão da literatura e das vicissitudes do quotidiano das escolas, no que se refere ao atendimento à diversidade de alunos com PAE, considerou-se como pertinente partir da seguinte questão: *No âmbito da Educação Inclusiva, estarão os alunos com perturbação de aprendizagem específica (PAE) a beneficiar de respostas educativas adequadas que garantam a sua efetiva presença, participação e progresso?*

1.1. Objetivos

Os objetivos da presente investigação foram definidos de acordo com a problemática em estudo, apresentando-se essa como “...uma maneira de interrogar os fenómenos estudados” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 89). Seguindo essa linha, e de acordo com a questão colocada, formulamos os seguintes objetivos:

- O1. Indagar se na perspetiva dos professores o DL n.º 54, de 6 de julho de 2018, contribuiu para uma melhor resposta educativa a alunos com PAE;
- O2. Conhecer os fatores que os professores consideram como barreiras na implementação de respostas educativas adequadas a alunos com PAE;
- O3. Aferir as respostas educativas mobilizadas para o atendimento a alunos com PAE: estratégias, métodos de reeducação e acomodações e/ou adaptações curriculares;
- O4. Averiguar a perceção dos professores no que concerne ao seu conhecimento e formação no âmbito das PAE;
- O5. Compreender se existe trabalho colaborativo entre professores, família e outros intervenientes no processo educativo do aluno;

- O6. Contribuir para uma maior consciencialização das respostas educativas/estratégias a disponibilizar/implementar para o atendimento de alunos com PAE.

1.2. Hipóteses

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) após colocar a questão de partida serão formuladas hipóteses que nos permitem ir à procura de respostas e, ao mesmo tempo, nos dão a possibilidade de conduzir a investigação com o máximo de ordem e rigor.

Tendo em conta que as hipóteses se manifestam como apoios centrais numa investigação, assentando em afirmações, que devem ser verificadas, “(...) palpites do investigador sobre a existência de relações entre as variáveis” (Verma & Beard, 1981, cit. por Bell, 2004, p. 39), apresentam-se as seguintes hipóteses:

- H1. Os alunos com PAE, apesar da atual legislação da Educação Inclusiva, DL n.º 54/2018, nem sempre têm à sua disposição as respostas educativas necessárias que permitam a sua efetiva presença, participação e progresso;
- H2. Os alunos com PAE veem condicionadas respostas educativas adequadas aos seus défices pelos escassos recursos materiais e humanos na escola;
- H3. Os alunos com PAE usufruem de respostas educativas equivalentes por parte dos professores dos diferentes ciclos de ensino;
- H4. Os alunos com PAE deparam-se com respostas educativas mais eficazes de acordo com a formação especializada ou formação dos professores na área das PAE;
- H5. Os alunos com PAE que estão inseridos em turmas com um número reduzido de alunos, frequentemente, têm acesso a uma maior diversidade de respostas educativas;
- H6. Os alunos com PAE deparam-se com um maior e melhor atendimento às suas necessidades específicas quando se verificam práticas de trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no seu processo de ensino-aprendizagem.

1.3. Variáveis

A designação das variáveis é um elemento determinante para comprovar as hipóteses da investigação, tendo sempre em consideração o referencial teórico e as variações que podem exercer umas sobre as outras (Fortin, 1999). As variáveis dependentes dependem dos procedimentos de investigação, ao contrário das variáveis independentes.

Neste sentido, como variável independente definimos os ciclos de ensino e procurámos perscrutar a existência de diferenças estatisticamente significativas em relação às variáveis dependentes (respostas educativas dadas a alunos com PAE com base no DL n.º 54/2018; materiais de apoio, ensino diferenciado, atividades adequadas às potencialidade de cada aluno, estratégias e recursos, apoios específicos, turmas reduzidas como preditivas do sucesso; formação e conhecimento de métodos de reeducação; trabalho colaborativo).

1.4. Amostra

A amostra foi de carácter não probabilística e de conveniência, constituída por quatrocentos professores a lecionarem entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Secundário. Inicialmente, foram aplicados trinta e cinco questionários como pré-teste, de forma a compreender o impacto do inquérito por questionário junto da população.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos inquiridos

Característica	Categoria	Professores (Total: n= 400)	
		n	%
Idade	20-29 anos	2	0,50
	30-39 anos	42	10,50
	40-49 anos	183	45,75
	≥ 50 anos	173	43,25
Sexo	Masculino	66	16,50
	Feminino	334	83,50
Habilitações Académicas	Bacharelato	9	2,25
	Licenciatura	234	58,50
	Pós-Graduação	86	21,50
	Mestrado	65	16,25
	Doutoramento	6	1,50
Nível de ensino que leciona ¹	1.º Ciclo	119	23,20
	2.º Ciclo	107	20,86
	3.º Ciclo	171	33,33
	Secundário	116	22,61

Característica	Categoria	Professores (Total: n= 400)	
		n	%
Tempo de serviço	0 - 5 anos	4	1,00
	6 - 15 anos	59	14,75
	16 - 25 anos	175	43,75
	26 - 35 anos	132	33,00
	≥ 36 anos	30	7,50
Categoria profissional	Contratado(a)	57	14,25
	Q.Z.P.	80	20,00
	Q.A.	263	65,75
Tipo de escola	Pública	397	99,25
	Privada	3	0,75
Localização da escola	Norte	104	26,00
	Centro	150	37,50
	Sul	96	24,00
	Insular	50	12,50
Especialização Educação Especial	Sim	141	35,25
	Não	259	64,75

¹ Diversos professores lecionam diferentes níveis (de 1 a 4).

1.5. Método e tratamento de dados

A palavra metodologia deriva do latim e significa “methodus” e segundo Gil (1994, p. 51) “(...) é um processo racional que tem por fim o conhecimento ou a demonstração da verdade de forma coerente”. Para produzirmos conhecimento científico necessitamos de investigar, fazer observações para compreender melhor o fenómeno.

Após a problemática definida e os objetivos delineados, para operacionalizarmos este estudo exploratório, adotamos uma metodologia de investigação quantitativa, através da aplicação do inquérito por questionário, de modo a aferir dados concretos para a investigação,

que serão analisados de acordo com a fundamentação teórica. Consideramos que esta técnica de investigação surge como a mais adequada aos objetivos, por nós, traçados e representa um importante recurso para o investigador chegar ao conhecimento científico (Fortin, 2003).

Os procedimentos implementados na investigação tiveram por base um plano prévio, funcionando como um guia do investigador em relação aos passos a seguir (Bogdan & Biklen, 1994). A elaboração do plano iniciou-se com a definição de um problema para o qual foi formulada uma questão de partida, determinou-se uma amostra, hipóteses, variáveis, estabeleceram-se os objetivos que se pretenderam alcançar com esta investigação e definiu-se a metodologia a utilizar. A revisão da literatura relacionada com a temática em estudo apresentou-se como fundamental, estabelecendo os pontos de referência teóricos que nortearam o estudo. Neste sentido, procedemos a uma análise e seleção cuidada dos conteúdos dessas fontes, que criaram a base teórica na qual nos fundamentámos.

No decorrer da investigação tivemos que determinar os instrumentos para recolha e seleção de dados, tendo sido escolhido o inquérito por questionário; este elaborado com base na literatura existente e aplicado a uma amostra representativa da população docente do 1.º CEB ao Ensino Secundário a lecionar em Portugal, que foi desafiada a responder a um conjunto de questões relativas à sua situação social e profissional, a dar a sua opinião relativamente às respostas educativas dadas a alunos com PAE e às estratégias utilizadas; questões tidas como essenciais para responder ao problema por nós formulado. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005, p. 186), o inquérito por questionário presta-se bem “(...) a uma utilização pedagógica pelo carácter preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática. Esta técnica ainda permite “(...) interrogar um grande número de pessoas”, “(...) quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder (...) a numerosas análises de correlação” (pp. 188-189).

O facto de ser um instrumento que mobiliza poucos recursos financeiros, proporciona economia de tempo, permite eficiência na obtenção da informação e facilita a construção da análise dos dados (Hill & Hill, 2008), foi também um fator preponderante na nossa escolha.

O inquérito por questionário aplicado (Anexo 1) é constituído por questões fechadas do tipo dicotómico, escolha múltipla e de manifestação de concordância ou discordância – Escala de Likert (método quantitativo), em cinco pontos (sempre, muitas vezes, algumas vezes, raramente, nunca). Está assente numa linguagem clara, concisa e a sua aplicação tem uma perspetiva direta, uma vez que o inquirido é que procedeu ao seu preenchimento. Todas as questões colocadas tiveram por objetivo perceber se os alunos com PAE beneficiam de

respostas educativas adequadas às suas dificuldades, estando a escola preparada para criar ambientes de aprendizagem propícios ao seu desenvolvimento em todas as vertentes.

O questionário foi colocado online durante a primeira quinzena de janeiro de 2019, através do Google Formulários e enviado o link por correio eletrónico para as direções dos vários agrupamentos do país, que os endereçaram aos seus professores a lecionarem nos diferentes ciclos. Todos os inquiridos foram informados dos objetivos da investigação, bem como lhes foi garantida a confidencialidade e o anonimato. Ainda ficou bem patente que os dados recolhidos têm como propósito uma reflexão de acordo com a literatura revista.

Posteriormente, procedemos ao tratamento estatístico dos dados através do programa Excel (frequências e médias) e à correlação da análise quantitativa desses dados, que “(...) impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 224). Tais factos culminaram na discussão de resultados e numa conclusão, produto da triangulação entre os dados adquiridos e a revisão da literatura encetada.

2. RESULTADOS

Após a recolha dos dados obtidos através da aplicação dos questionários, de acordo com os procedimentos anteriormente referidos, passamos à apresentação e análise dos resultados de forma organizada, de acordo com a ordem das questões formuladas, que foram tratadas estatisticamente. As respostas obtidas representam elevada importância para as considerações teóricas do estudo e da problemática proposta.

Foi realizado um pré-teste a 35 indivíduos e, posteriormente, para efetuar este estudo coletaram-se 400 questionários de docentes a lecionar do 1.º ciclo do ensino básico ao secundário; mais pormenorizadamente, 119 no 1.º CEB; 107, no 2.º CEB; 171 no 3.º CEB e 116 no Secundário. Saliente-se que alguns docentes lecionam em vários ciclos de ensino.

Quadro 2– Tipologia da PAE mais prevalente nas escolas

Tipologia PAE	Alunos	
	<i>n</i>	%
dislexia	343	85,75
disgrafia	16	4,00
disortografia	34	8,50
discalculia	7	1,75

Dos resultados obtidos no quadro 2, Parte II, constatamos que a PAE mais prevalente nas escolas portuguesas se prende com a dislexia (PAE com défice na leitura) com uma representatividade de 85,75% (n=343). Por seu turno, deste estudo salientam-se 1,75% (n=7) dos alunos com discalculia.

Quadro 3– Tipo de apoio dado a alunos com PAE

Apoio	Alunos	
	n	%
Apoio especializado	219	21,64
Apoio pedagógico	194	19,17
Apoio individualizado	237	23,42
Apoio em pequeno grupo com alunos identificados com PAE (grupo para dislexia, grupo para disgrafia/disortografia, grupo para discalculia)	97	9,58
Apoio em pequeno grupo com alunos identificados com outros problemas de aprendizagem	84	8,30
Apoio psicológico	51	5,04
Apoio psicopedagógico	59	5,83
Apoio de tutoria	51	5,04
Nenhum apoio	20	1,98

Ao nível do tipo de apoio que os alunos com PAE habitualmente beneficiam, quadro 3, surge com 23,42% o apoio individualizado (n=237), seguido do apoio especializado com 21,64% (n=219) e do apoio pedagógico com 19,17% (n=194). O apoio em pequeno grupo com alunos com PAE representa 9,58% (n=97) e com alunos com outros problemas de aprendizagem 8,30% (n=84). Muitos alunos beneficiam de mais que um apoio para derrubar as barreiras à sua aprendizagem.

Quadro 4– Profissional que presta apoio aos alunos com PAE

Profissional	Alunos	
	n	%
Tutor	30	3,72
Professor da educação especial	323	40,07
Professor do apoio educativo	153	18,98
Psicólogo	56	6,95

Profissional	Alunos	
	n	%
Professor do ensino regular	179	22,21
Terapeuta da fala	60	7,44
Terapeuta ocupacional	5	0,62

Pela análise do quadro 4, constatamos que os alunos, na sua maioria, beneficiam do apoio de vários profissionais. Dos 400 inquiridos, 40,07% referem que os alunos usufruem do apoio do docente da educação especial (n=323), 22,21% de apoio dos professores do ensino regular (n=179) e 18,98% dos docentes do apoio educativo (n=153).

Quadro 5– Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para alunos com PAE

Medidas	Alunos	
	n	%
Universais	310	58,27
Seletivas	184	34,59
Adicionais	38	7,14

Como se pode observar no quadro 5, e como era previsível, 58,27% dos alunos beneficiam de medidas universais (n=310), assentes na diferenciação pedagógica, em acomodações curriculares, na promoção do comportamento pró-social e na intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos, assim como no enriquecimento curricular (DGE, 2018); seguido de 34,59% com medidas seletivas (n=184), que acrescentam, às medidas anteriores, adaptações curriculares diferenciadas, apoio psicopedagógico, percursos curriculares alternativos, antecipação e reforço das aprendizagens e apoio tutorial (op. cit.). As medidas adicionais representam um número pouco significativo, 7,14% (n=38).

Quadro 6– Contextos de apoio

Contexto	Alunos	
	n	%
Na sala de aula	129	32,25
Fora da sala de aula (p. ex. sala de estudo)	88	22,00
Nos três contextos (sala de aula, fora da sala de aula e no CAA)	145	36,25
No centro de apoio à aprendizagem (CAA)	38	9,50

De acordo com o quadro 6, questão 3, os apoios facultados a alunos com PAE são dados, maioritariamente, 36,25% (n=145), ao nível da sala de aula, fora da mesma e no centro de apoio à aprendizagem (CAA), isto é, nos três contextos; seguindo-se o apoio na sala de aula com 32,25% (n=129). Somente 9,50% da amostra (n=38) refere o apoio no CAA.

Conforme observado no quadro 7 (anexo 2), Parte III do questionário, relativo às respostas educativas dadas a alunos com PAE, apuramos que em 1.1, 42,50% dos inquiridos (n=168) referem que o DL n.º 54/2018, somente, algumas vezes contribui para uma maior e melhor resposta educativa, seguindo-se o raramente com 23,75% (n=95). No que diz respeito à afirmação 1.2, alusiva aos docentes disporem dos materiais de apoio essenciais para trabalhar com alunos com PAE, 43,75% (n=175) destacam que isso raramente acontece.

Dos inquiridos, 36,25% defendem em 1.3, que os alunos devem beneficiar de um ensino diferenciado (n=145); denotando-se que a maioria dos docentes mostra elevado grau de concordância com este item. Já em 1.4, 51,25% concorda que os alunos com PAE devem usufruir sempre (n=205) ou muitas vezes, 39,50% (n=158), de atividades adequadas às suas potencialidades e que respeitem os seus ritmos de aprendizagem.

Por sua vez, em 1.5, aferimos que 51,50%, a maioria dos docentes (n=206), aplica algumas vezes, aos alunos com PAE, o mesmo tipo de estratégias e recursos no processo de ensino aprendizagem, seguindo 31,75% que aplicam muitas vezes (n=127) as mesmas estratégias e recursos para todos. Quanto à existência de uma boa colaboração entre o PTT/DT e o PEE/EMAEI na criação de estratégias e materiais para atender os alunos com PAE (1.6) concluímos que 44,25% dos inquiridos (n=177) acreditam que existe muitas vezes.

Dos 400 docentes inquiridos, 35% acreditam que, algumas vezes, a progressão destes alunos esteja condicionada (n=140); enquanto que 30,50% defendem que raramente (n=122). Por sua vez, 39,75% dos docentes (n=159) referem que nunca é indiferente a idade para intervir num aluno com PAE, de modo a esse alcançar o sucesso.

Em 1.9, grande parte dos professores, respetivamente 46% (n=189), afirma que raramente se sentem preparados, sem formação específica, para atenderem às necessidades específicas dos alunos com PAE. Quanto ao facto das escolas oferecem as respostas educativas adequadas aos alunos com PAE (1.10), de modo a proporcionar a efetiva presença,

participação e progresso de todos e de cada um dos alunos, 45,50% dos inquiridos (n=182) consideram que tal situação só acontece algumas vezes e 26,50% (n=106) raramente.

Na afirmação 1.11, 33% dos docentes (n=132) creem que, algumas vezes, uma PAE (dislexia, disgrafia, disortografia e/ou discalculia) com uma intervenção adequada pode desaparecer; seguindo-se 33% dos inquiridos (n=109) que consideram que raramente tal facto ocorra. No que concerne ao item 1.12, 37,25% dos professores (n=149) mencionam que, algumas vezes, a planificação de aulas com base no DUA é de extrema relevância para a participação e sucesso dos alunos com PAE; sendo que a maioria, respetivamente, 50,50% (n=202) concorda que sempre ou muitas vezes é uma boa abordagem.

Pela observação dos dados aferidos em 1.13, constatamos que 48% dos docentes (n=192) consideram que as acomodações curriculares são suficientes para dar uma resposta adequadas às necessidades dos alunos com PAE, enquanto que 23% (n=92) acreditam que raramente tal medida seja suficiente. Já em 1.14, 46% da amostra (n=189) revela que, algumas vezes, um aluno com PAE necessita de adaptações curriculares (não) significativas e 27% (n=108) crê que tal situação ocorra muitas vezes. No que respeita ao item 1.15, relativo à necessidade de realização de adaptações no processo de avaliação para estes alunos, 76% dos professores (n=304) concordam que sempre ou muitas vezes é fulcral para o sucesso do aluno.

Quanto ao facto do ensino de uma turma ser prejudicado pela presença de alunos com PAE (1.16) concluímos que 66,5% dos inquiridos (n=266) discordam.

Por forma a proporcionar uma adequada resposta educativa a alunos com PAE, 68,50% dos docentes (n=274), consideram a fundamentalidade do trabalho colaborativo entre a escola, a família e outros profissionais.

Da amostra, 41,25% (n=165), considera que, algumas vezes, as salas de aula têm as condições adequadas a um bom desempenho no trabalho com alunos com PAE; enquanto que 35,75% (n=143) discorda, apontando que raramente ou nunca tais condições são asseguradas. Por seu turno, 37,25% dos inquiridos (n=149) referem que os recursos materiais e humanos da escola são uma condicionante ao bom desempenho pedagógico destes alunos.

Quanto à existência de articulação entre as entidades envolvidas no processo de diagnóstico e/ou acompanhamento com os PTT/DT nas respostas educativas a serem dadas a estes alunos (1.20), 42,25% dos docentes (n=169) dizem acontecer algumas vezes e 32,75% (n=131) muitas vezes. No que respeita à formação (1.21), a maioria dos docentes inquiridos considera que, algumas vezes, 42% (n=168) ou muitas vezes, 24% (n=96), têm acesso a ações de formação, congressos, colóquios, etc., que lhes permitem obter mais conhecimento e dar

uma melhor resposta a alunos com PAE. No item 1.22, 47% dos inquiridos (n=188) referem que algumas vezes os professores conhecem os métodos e recursos de reeducação pedagógica adequados para alunos com PAE; por seu turno, 33,5% (n=134) discordam.

Em 1.23, 39,75% da amostra (n=159) dá conhecimento que estes alunos, somente algumas vezes, usufruem de apoio direto específico para a sua problemática e com a frequência semanal necessária ao seu progresso; ficando muito explícito que 36% (n=144) não concorda. Respetivamente ao facto de os alunos que estão inseridos em turmas com um número reduzido de elementos terem acesso a uma maior diversidade de respostas educativas (1.24), 35% dos inquiridos (n=140) referem que muitas vezes e 28,75% (n=115) que algumas vezes esse aspeto é observado.

No que concerne à questão 2 da Parte III do questionário (quadro 8-anexo 2), relativa às estratégias que cada docente utiliza para responder adequadamente aos alunos com PAE, aferimos que 69,50% dos inquiridos (n=278) utilizam sempre o reforço positivo (2.1) e 75% (n=300) favorecem uma boa relação afetiva (2.2). A maioria dos inquiridos, 51,75% (n=207), manifesta que, muitas vezes, realiza fichas com respostas com lacunas, correspondências e respostas fechadas (2.3); 53% (n=212) revela que utiliza pistas nos exercícios (2.4); 42,50% (n=170) recorre a auxiliares de memória (2.5); 35,25% (n=141) destaca e efetua correção dos erros ortográficos (2.6) e 37,50% (n=150) corrige erros gramaticais (2.7).

A valorização da comunicação e da participação oral (2.8) apresenta-se com elevados níveis de concordância, respetivamente, 63% (n=252) sempre e 32,25% (n=129) muitas vezes. Relativamente ao tempo suplementar para a execução das tarefas (2.9), 50,25% dos inquiridos (n=201) concordam que seja sempre dado esse tempo e 37,50% (n=150) muitas vezes. No que concerne ao item 2.10, 46,50% dos docentes (n=186) salientam que recorrem, muitas vezes, à explicação e apoio individual e 41,50% (n=166) sempre. Quanto aos trabalhos realizados, 47,25% dos inquiridos (n=189) referem efetuar muitas vezes trabalhos diferenciados (2.11) e 24,50% (n=98) sempre; já 42% dos professores questionados (n=168) efetuam, muitas vezes, trabalhos simplificados (2.12) e 26,25% (n=105) algumas vezes.

Da amostra, ainda se destaca que 49,25% dos inquiridos (n=197) procedem, muitas vezes, à esquematização dos conteúdos (2.13); 46,25% (n=185) à divisão da matéria em pequenas partes (2.14) e 48,25% (n=193) recorrem ao trabalho cooperativo entre colegas (2.15). Quanto à estratégia 2.16, 38% dos inquiridos (n=152) referem recorrer a fichas de trabalho suplementares, seguindo-se 31,25% (n=125) que só algumas vezes usam esse recurso e 17% (n=68) raramente ou nunca o utilizam.

Dos inquiridos, 32,75% (n=131) procedem, muitas vezes, a uma antecipação de conteúdos (2.17) e 37,25% (n=149) fornecem, muitas vezes, resumos (2.18); por sua vez só 29% (n=116) antecipam ou fornecem resumos, algumas vezes.

Muitos dos docentes, 35,50% (n=142) utilizam, muitas vezes, como estratégia a leitura em voz alta pelos alunos (2.19) e 27% (n=108) algumas vezes. Já 46,75% dos inquiridos (n=187), muitas vezes, procedem à leitura em voz alta dos enunciados (2.20) e 34,75% (n=139) usam sempre esse recurso. No item 2.21, 31,25% dos professores (n=125) recorrem, algumas vezes, à realização de cópias, 24,25% (n=97) muitas vezes e 23,75% (n=95) raramente. Quanto à cópia de palavras complexas (2.22), 33,25% dos docentes (n=133) referem utilizar, muitas vezes, essa estratégia e 31,50% (n=126) algumas vezes. Dos inquiridos, 29,75% (n=119) realizam, algumas vezes, ditados (2.23) e 26,50% (n=106) muitas vezes; 28% recorrem, algumas vezes, à correção um certo número de vezes dos erros (2.24) e 24,75% (n=99) raramente.

O recurso ao computador (2.25) foi uma estratégia utilizada por 41% dos inquiridos (n=164) muitas vezes e 32,25% (n=129) algumas vezes. No item 2.26, 37% dos professores (n=148) realizam, muitas vezes, jogos de consciência fonológica e 24% (n=96) sempre.

Por sua vez, 43% dos docentes (n= 172) procedem, sempre, à realização de enunciados com uma linguagem clara, curtos, com letras bem legíveis e espaços adequados entre as palavras e os exercícios (2.27) e 41,25% (n=165) muitas vezes. No que concerne à estratégia 2.28, 48,75% da amostra (n=195), mostra exemplos de exercícios resolvidos, enquanto que 22,50% (n=90) só o faz algumas vezes.

A maioria dos inquiridos, 47,75% (n=191) aposta, muitas vezes, na utilização de materiais concretos (2.29), 23,75% (n=95) sempre e 21,75% (n=87) algumas vezes. Já 52,50% dos professores (n=210) refere partir, muitas vezes, de situações do quotidiano do aluno para introduzir noções (2.30) e 28,50% (n=114) fá-lo sempre.

O recurso a uma abordagem multissensorial (2.31) é uma estratégia utilizada muitas vezes por 36,75% dos docentes inquiridos (n=147) e sempre por 19% (n=76). O recurso a cantilenas (2.32) é realizado, muitas vezes, por 32% dos docentes (n=128), algumas vezes por 28,75% (n=115) e raramente por 16% (n=64). Os jogos de tabuleiro, memória, entre outros (2.33), são uma estratégia implementada, muitas vezes, por 31,25% dos professores (n=125), algumas vezes por 29,50% (n=118) e raramente por 14,75% (n=59). Dos inquiridos, 33,25% (n=133) procedem, muitas vezes, a uma estimulação da psicomotricidade (2.34), 27,75% (n=111) algumas vezes e 19,75% (n=79) sempre. Já no que diz respeito à desvalorização dos

erros ortográficos (2.35), 37% dos professores (n=148) desvalorizam sempre e 33,25% (n=133) muitas vezes, existindo 2.25% (n=9) que nunca garantem essa desvalorização.

De modo a aferir a existência de diferenças entre os níveis de ensino procedemos a uma triangulação dos dados. Neste sentido, de acordo com o quadro 9 (anexo 2), verificamos que todos os inquiridos, dos diferentes níveis de ensino, salientam que o DL n.º 54/2018 contribui, algumas vezes, para uma maior e melhor resposta educativa a alunos com PAE (1.1 – Parte II); no entanto, quando aferimos os graus de concordância e discordância, concluímos que raramente ou nunca tal acontece.

Quando questionamos se a escola oferece as respostas educativas adequadas para a efetiva presença, participação e progresso de cada aluno com PAE (1.10), apesar da maioria dos docentes referir que algumas vezes, podemos constatar que no 1.º ciclo manifesta-se a discordância (raramente/nunca com 36,97%); enquanto que no 2.º, 3.º ciclos e secundário destaca-se que a escola garante essas oportunidades aos alunos sempre ou muitas vezes.

Por forma a proporcionar uma aprendizagem significativa e a promover o sucesso de todos e cada um dos alunos, questionamos sobre a importância da planificação de aulas baseadas no DUA (1.12); neste sentido, a maioria dos inquiridos de todos os ciclos de ensino afirmam que sempre ou muitas vezes essa abordagem pedagógica é impreterível para o sucesso dos alunos. No que concerne à abordagem multinível, pela análise dos resultados, constatamos que os professores do 1.º ciclo, 3.º ciclo e secundário consideram que as acomodações curriculares raramente ou nunca são suficientes para dar resposta às necessidades do aluno com PAE (1.13); por sua vez, os docentes do 2.º ciclo declaram que sempre ou muitas vezes são suficientes. Ainda referente à abordagem multinível, a maioria da amostra, de todos os graus de ensino, refere que algumas vezes um aluno com PAE necessita de adaptações curriculares não significativas ou significativas; contudo, pela análise do quadro depreendemos que o grau de concordância é superior ao grau de discordância. Já no que respeita às adaptações no processo de avaliação (1.15), a maioria dos inquiridos, de todos os ciclos de ensino, demonstram elevada concordância na sua realização.

Pela observação do quadro 10 (anexo 2), concluímos que os professores do 1.º ciclo consideram que às vezes (41,18%) têm os materiais de apoio fundamentais para trabalhar com alunos com PAE (1.2); todavia, ao analisar o grau de concordância ou discordância, verificamos que os inquiridos de todos os grupos de ensino referem que raramente ou nunca possuem esses materiais. Por outro lado, todos os professores mencionam que os alunos com PAE devem beneficiar de um ensino diferenciado (1.3) e como estratégia implementam a

diferenciação de trabalhos (2.11). Neste sentido, os inquiridos de todos os grupos de ensino concordam que, sempre ou muitas vezes, os alunos com PAE devem usufruir de atividades adequadas às suas potencialidades e com respeito pelo seu ritmo de aprendizagem (1.4); contudo, da observação dos resultados apurados e apesar dos inquiridos referirem que, algumas vezes, aplicam-se o mesmo tipo de estratégias e recursos no processo de ensino aprendizagem aos alunos com PAE (1.5), destaca-se que os níveis de concordância (sempre/muitas vezes) são superiores aos de discordância.

No que concerne aos apoios específicos dados e sua frequência semanal, proporcionadores do progresso de todos e cada um dos alunos com PAE (1.23), constatamos que o 2.º e 3.º ciclos, bem como o secundário, referem que algumas vezes os alunos usufruem desse apoio e com a frequência necessária às suas necessidades; porém, ao avaliar os níveis de concordância e discordância, verificamos que raramente ou nunca tal facto sucede nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e sempre ou muitas vezes ocorre no secundário (31,90%). Quanto ao facto de os alunos beneficiarem de uma maior diversidade de respostas educativas, quando inseridos em turmas com um número de alunos mais reduzido (1.24), a maioria dos docentes inquiridos dos diferentes níveis de ensino, referem que tal fator é sempre ou muitas vezes determinante.

De acordo com o observado no quadro 11 (anexo 2), os inquiridos, quando questionados com o tipo de apoio dado aos alunos (1.1-Parte II), mencionaram no 1.º ciclo que os alunos beneficiam maioritariamente de apoio especializado (26,43%), seguindo-se o apoio pedagógico e individualizado (22,14%); no 2.º e 3.º ciclos, os alunos beneficiam, primeiramente, de apoio individualizado, seguido de apoio especializado e pedagógico; e no ensino secundário, os alunos usufruem de apoio especializado (23,38%), apoio individualizado (23,02%) e apoio pedagógico (20,14%). No que diz respeito aos profissionais que apoiam os alunos com PAE (1.2), os inquiridos a lecionarem no 1.º ciclo referem que primeiramente os apoios são dados pelo professor de educação especial (37,71%), pelo docente do ensino regular (21,61%) e pelo professor do apoio educativo (18,22%); tal como sucede com os docentes a exercer no 2.º, 3.º ciclos e secundário.

De acordo com os dados estatísticos, quadro 12 (anexo 2), os alunos do 1.º ciclo beneficiam em média de 3 apoios e os restantes níveis de ensino de 2 apoios. Ainda se verificou que os alunos do 1.º e 2.º ciclos beneficiam, em média, do apoio de dois profissionais; enquanto que os alunos do 3.º ciclo e do secundário somente têm 1 apoio.

Os apoios dados variam de acordo com as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (2); neste sentido, podemos aferir que as medidas universais são as mais mobilizadas

por todos os grupos de ensino para alunos com PAE, seguindo-se as seletivas e as adicionais. Denota-se que a junção das três medidas para o atendimento a alunos com PAE é quase nula em todos os níveis de ensino.

Após analisarmos o quadro 13 (anexo 2), concluímos, com este estudo, que raramente ou nunca a maioria dos professores de qualquer nível de ensino se sentem preparados, sem formação específica, para atender às necessidades dos alunos com PAE (1.9). Porém, no que concerne aos professores terem acesso a formação que permita obter mais conhecimento e dar uma melhor resposta a alunos com PAE (1.21), a maioria respondeu que algumas vezes, em todos os grupos de ensino; mas ao avaliar os graus de concordância e discordância, pudemos concluir que o 1.º ciclo e o secundário concordam (sempre/muitas vezes), o 3.º ciclo discorda (raramente/nunca) e o 2.º ciclo demonstra iguais níveis de concordância e discordância (28,98%). A maioria dos inquiridos dos diferentes ciclos de ensino diz, algumas vezes, os professores conhecerem os métodos e recursos de reeducação pedagógica adequados a alunos com PAE (1.22); no entanto, mais uma vez ao compararmos os níveis de concordância e discordância concluímos que a maioria discorda (nunca/raramente) desse conhecimento.

Ao debruçarmo-nos sobre o trabalho colaborativo, quadro 14 (anexo 2), pelos dados coletados neste estudo constatamos que a maioria dos inquiridos refere muitas vezes existir uma boa colaboração entre o professor titular de turma/DT e o professor da educação especial/equipa multidisciplinar na criação de estratégias/materiais e no atendimento aos alunos com PAE (1.6). Verificando-se, assim, que na generalidade os inquiridos consideram que o trabalho colaborativo entre a escola, a família e outros profissionais é fundamental, de modo a responder adequadamente aos alunos com PAE (1.17). Já no que se refere à articulação entre as entidades envolvidas no processo de diagnóstico e/ou acompanhamento com os professores titulares de turma/diretores de turma nas respostas educativas a serem dadas a estes alunos (1.20), a maioria dos docentes inquiridos, dos distintos ciclos de ensino, refere algumas vezes, à exceção dos inquiridos do secundário, que consideram existir muitas vezes articulação (37,07%); contudo, destacamos o elevado nível de concordância.

Pela observação do quadro 15 (anexo 2), concluímos que as estratégias, a que os professores dos diferentes ciclos de ensino recorrem, são muito equivalentes; à exceção da utilização de cantilenas (2.32) e de jogos de tabuleiro, memória, entre outros (2.33) ao nível do ensino secundário.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A implementação de um estudo científico implica a análise e discussão dos resultados, assim como a conceção de algumas ilações que daí advêm, articulando, sempre que possível, com a literatura consultada. Ainda permite-nos tecer algumas considerações sobre o estudo em si, sobre os objetivos traçados e as hipóteses colocadas relativamente aos resultados alcançados. Esta investigação teve como foco, compreender no âmbito da Educação Inclusiva, se os alunos com PAE estarão a beneficiar de respostas educativas adequadas que garantam a sua efetiva presença, participação e progresso.

Em conformidade com os resultados aferidos no quadro 1, a população docente tem um quadro mais envelhecido, estando a maioria dos docentes (89%) com uma idade superior a 40 anos, o que vai de encontro ao relatório TALIS (OECD, 2019; Costa, 2019). O género predominante nesta carreira é o feminino (83,50%), fator que se tem verificado há décadas (Benavente, 1999; Sil, 2002, cit. por Sil, 2008).

Na sua maioria, os docentes têm o grau de licenciatura (58,50%) e contam entre os 16 e os 25 anos de tempo de serviço, representando 43,75% da amostra. Dos 400 inquiridos, 65,75% são quadro de agrupamento, contribuindo para a estabilidade das escolas e desenvolvimento de atividades promotoras do sucesso educativo dos alunos. Este inquérito chegou maioritariamente aos professores das escolas públicas (99,25%) e do centro do país (37,50%). Verificou-se que 64,75% dos docentes não possui especialização na área da educação especial.

Através deste estudo aferimos que a PAE mais prevalente é a dislexia (85,75%); tal facto, vai de encontro a outras investigações, demonstrativas que a dislexia é a PAE mais estudada e prevalente (APA, 2014; Moura et al., 2018; Antunes, 2018), sendo que só no 1.º ciclo atinge aproximadamente 5,4% dos alunos (Vale, Sucena & Viana, 2011; Moura et al., 2018). Já a PAE com défice na matemática foi a menos prevalente (1,75%); tal como afirma Antunes (2012, 2018), este défice atinge aproximadamente 5% dos alunos, existindo ainda poucos estudos nesta área, o que pode justificar os resultados apurados.

De forma a perspetivar uma escola cada vez mais inclusiva, é fundamental reequacionar o seu papel, a forma como vê os alunos e como se organiza para dar uma resposta a todos eles (DGE, 2018). Para cumprir tal desiderato, o Ministério da Educação emanou um leque de documentação de apoio, entre eles o DL n.º 54/2018 e o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, que vieram revolucionar o sistema de ensino, reconhecendo a escola como um espaço aberto, plural, apelativo, cooperativo, colaborativo, solidário, proativo, flexível,

reflexivo, inovador, com sentido de responsabilidade, planeamento e monitorização de práticas de ensino, conjecturando prementes mudanças significativas na forma de ensinar e na arte de aprender, alicerçadas aos “(...) princípios de equidade, tolerância, respeito e participação ativa de todos” (Afonso & Amorim, 2018, p. 612).

Um dos objetivos que tecemos, pretendeu indagar se na perspetiva dos professores o DL n.º 54, de 6 de julho de 2018, contribuiu para uma melhor resposta educativa a alunos com PAE (O1). Todavia, este estudo demonstra que o DL por si só nem sempre contribui para melhor responder aos alunos com PAE, apresentando os inquiridos elevados níveis de discordância (32,75%) de forma geral e por ciclo de ensino, isto é, a maioria dos docentes refere, a escola algumas vezes, oferecer as respostas educativas adequadas para a efetiva presença, participação e progresso destes alunos (quadro 7-1.10, quadro 9-anexos 2), mas insuficientes dado o grau de discordância (raramente/nunca), o que vem atestar a H1 por nós formulada. Tal como afirma, Rodrigues (2018) as mudanças não se fazem por decreto; é imperativo uma metamorfose das mentalidades e atitudes; rever as convicções acerca da inclusão escolar e social (Rodrigues, 2019); repensar práticas que envolvam dinamismo (flexibilização e articulação de conhecimentos); empoderar os profissionais docentes e não docentes de formação específica e de recursos que facultem as condições de acesso, sentido de pertença e maximizar a proficiência de todos e cada um dos alunos (Rodrigues, 2018), garantindo-lhes uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, promotora de aprendizagens ao longo da vida (Unesco, 2017).

Para atender às necessidades dos alunos com PAE torna-se fundamental uma intervenção atempada e eficaz (quadro 7-1.8-anexo2), baseada numa abordagem multinível e, preferencialmente, em práticas pedagógicas assentes no DUA, como preconiza o novo regime jurídico da educação inclusiva; de modo a garantir a participação e sucesso de todos e cada um destes alunos (quadro 7-1.12; quadro 9-anexos 2) (DGE, 2018; Nunes & Madureira, 2015). Não se pode esperar que o aluno tenha o “clique”, é fulcral uma intervenção atempada, de modo a derrubar as barreiras à sua aprendizagem; assim como, diversos estudos apontam que o número de horas para reeducação aumentam exponencialmente à medida que os anos de escolaridade avançam e acentuando-se cada vez mais as diferenças entre bons e maus alunos (Lyon, 1997; Stanovich, 1986; Torgesen, 1998, cit. por Teles, 2018; Serra, 2018).

As PAE não têm cura, são vitalícias; aspeto que vem contrariar, em parte, os dados apurados nesta investigação, que nos dá a conhecer que a maioria dos docentes crê que, algumas vezes, a dislexia, disgrafia, disortografia e/ou discalculia com uma intervenção

adequada podem desaparecer. Estas opiniões contrariam a bibliografia consultada, que defende a prevenção e a necessidade de uma intervenção atempada, eficaz, sistémica e intensiva, para reeducar e minimizar dificuldades, evitando situações de insucesso escolar e ocorrências nefastas na construção do seu EU (Antunes, 2012; APA, 2014; Correia, 2017, 2019; Serra, 2008, 2018). Ainda tem por objetivo empoderar estes indivíduos de ferramentas/estratégias que minimizem as suas dificuldades, presente e futuramente, evitando afetar ao máximo a sua vida pessoal, escolar e social.

Conforme o DL n.º 54/2018, os alunos devem ver a intervenção planeada de acordo com uma abordagem multinível, onde cada aluno possa beneficiar de uma ou várias medidas em simultâneo (DGE, 2018), o que vem de encontro a este estudo, sendo possível confirmar que as medidas mobilizadas inicialmente prendem-se com as universais e, posteriormente, surgem agregadas as seletivas e/ou adicionais, destacando-se que a maioria dos alunos unicamente beneficia de uma medida (universais) e um número pouco significativo, do conjunto das três medidas (universais, seletivas e adicionais) (quadro 5, quadro 12-anexo2).

Neste âmbito, os docentes inquiridos manifestam elevada concordância (sempre/muitas vezes) na pertinência em planificarem as suas aulas com base no DUA por forma a proporcionarem uma aprendizagem significativa a todos os alunos com PAE e a promoverem a sua participação e sucesso (quadro 7-1.12; quadro 9-anexo 2). O DUA surge, assim, como uma abordagem curricular que oferece “(...) oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas as expetativas de aprendizagem” (DGE, 2018, p. 22). É fundamental que a escola procure conhecer o ponto de partida do aluno com PAE, investigue as suas melhores rotas para aprender, confira sustentação e confiança para desenvolver as competências delineadas, possibilite ambientes marcados pela confiança e valorização das suas aquisições e trabalhos (Rodrigues, 2018).

Todavia, cada aluno com PAE é único e como tal as medidas mobilizadas também são elas distintas de aluno para aluno. Os docentes apoiam-se, de acordo com a legislação em vigor, numa abordagem multinível que garanta “(...) a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo” (DGE, 2018, p. 29); todavia, nem sempre as ações, estratégias integradas e flexíveis, como são o DUA e as acomodações curriculares, são suficientes para garantir o progresso e sucesso destes alunos, o que mais uma vez vem comprovar a H1. Tal facto, vem de encontro ao aferido neste estudo, onde é possível constatar que os inquiridos do 1.º, 3.º ciclos e secundário referem que, raramente ou nunca, uma

atuação baseada em acomodações curriculares é suficiente (1.13-quadro 9-anexo 2); havendo, desse modo, segundo os dados apurados pelos inquiridos dos diferentes ciclos de ensino, a necessidade de enveredar por adaptações curriculares não significativas e, em casos muito severos, por adaptações curriculares significativas (1.14-quadro 9-anexo 2).

Tal como afirma Marques (2016) cada aluno deve ser visto na sua unicidade, compreender todo o seu percurso (de onde vem e onde quer chegar) e, a partir daí, estimular a construção do seu conhecimento, de modo a potenciar o sucesso educativo.

Tendo presente que a avaliação tem que se compatibilizar com as práticas, métodos e estratégias de ensino (APA, 2018), salienta-se que todos os inquiridos concordam largamente com a fundamentalidade de realizar adaptações no processo de avaliação aos alunos com PAE (quadro 7-1.13, 1.14, 1.15; quadro 9-anexo 2). A atual legislação da educação inclusiva preconiza adaptações no processo de avaliação, juntando as Normas do Júri Nacional de Exames, que preveem que os alunos com PAE possam beneficiar de condições especiais ao nível do espaço e material e do acompanhamento por parte de um docente (reescrita de respostas por um professor), de tempo suplementar da aplicação da ficha A e de produtos de apoio (Marques & Marques, 2018; DGE, 2018; Pereira et al., 2018, cit. por Correia, 2019).

O professor da contemporaneidade tem que acompanhar as mudanças que diariamente se insurgem, criando e/ou adaptando o ensino à forma como os alunos aprendem e aferindo essas aquisições de formas distintas, pela criação de abertura à participação de todos, onde cada um consiga evidenciar as suas potencialidades. Tal como defende Paulo Freire, citado por Noronha-Sousa e Mateus (2016, p. 78) “a prática de pensar a prática é a única maneira de pensar certo”, é fundamental que todos sejam corresponsabilizados na mudança da escola, na forma como o conhecimento está a ser selecionado, transmitido, compreendido e recriado.

Segundo Lovett e Lewandowski (2015, cit. por Ribeiro, 2019), diferentes estudos mostram lacunas significativas ao nível do diagnóstico para a determinação de uma intervenção eficaz conducente à participação e progresso de todos e de cada um dos alunos. Ainda defendem que a intervenção em alunos com PAE deve ter um cariz multidisciplinar, com formação e recursos que tenham em consideração toda uma multiplicidade de fatores que podem interferir na validade e eficácia das acomodações e adaptações implementadas. As “crianças que são identificadas mais tarde perdem um período de prática essencial” (Shaywitz, 2008, p. 279; Serra, 2008, 2018); acredita-se que quanto mais precoce for a intervenção, maior a mobilização de potencial de desenvolvimento (Fonseca, 2014).

Para dar resposta aos alunos com PAE, a escola tem que estar munida de recursos materiais, organizacionais e humanos. Contudo, a maioria dos docentes (60,75%) refere que os recursos materiais e humanos da escola representam uma condicionante ao bom desempenho destes alunos (1.19), não estando os professores apetrechados com os materiais de apoio fundamentais para desenvolver um trabalho profícuo com alunos com PAE (1.2). Ainda consideram que, somente algumas vezes, as salas de aula têm as condições adequadas a um bom desempenho no trabalho com alunos com PAE (1.18); salientando-se, porém, níveis significativos de discordância (35,75%) quanto à reunião dessas condições (quadro7-anexo 2). Tais aspetos vão de encontro ao O2 deste estudo e comprovam a H2.

Estas opiniões são consentâneas com Rodrigues (2019) que relata que “uma das queixas mais recorrentes por parte dos professores que acolhem alunos com NE nas suas turmas é a de que há uma grande falta de recursos e serviços” (p. 117); todavia, acrescenta que a sensação de não possuírem recursos e/ou apoios pode ser proveniente de uma deficiente formação inicial, uma vez que na maioria dos casos os recursos (pedagógico-didáticos) estão disponíveis; a sua utilização, carece, no entanto, de ser ajustada “(...) ao funcionamento cognitivo do aluno, ao seu estilo e ritmo de aprendizagem e às suas aptidões perceptivo-motoras” (idem, p. 118). Em contrapartida, devemos equacionar a eficácia e rigor da intervenção caso se verifique faltar os recursos e/ou materiais (Sanetti & Kratochwill, 2005, cit. por Sil, 2008). De acordo com estudos de Dunst, Leet e Trivette (1998, cit. por Correia, 2018, pp. 26-27) “a existência de recursos adequados é fundamental para a elaboração de respostas eficazes quer de índole académica quer social”. Paiva (2014, p. 252) reforça que “Muitos são os casos em que as escolas e agrupamentos não têm ao seu dispor os recursos humanos necessários para satisfazer de forma eficiente as necessidades dos alunos”, gizados como insubstituíveis (Correia, 2018).

Constitui um facto que cerca de 5% a 10% dos alunos revelam dificuldades inesperadas e em diferentes graus, que afetam significativamente o seu sucesso educativo, contrariando as expectativas dos que os rodeiam e trazendo a cada aluno, frequentemente, sentimentos de tristeza e frustração (Teles, 2018). De acordo com o DSM-5 a prevalência da PAE situa-se entre 5% e 15%, em crianças, e em adultos estima-se que ronde os 4%. Perante este cenário, a escola deve apresentar-se como proativa e de carácter preventivo, atendendo às especificidades de cada aluno de forma atempada; reduzindo os riscos de situações de insucesso escolar, pessoal e/ou social, e evitando episódios de abandono escolar, sintomas depressivos ou tentativas de suicídio (Antunes, 2012; APA, 2014; Correia, 2017, 2019).

Para atender às necessidades destes alunos, nos diferentes ciclos de ensino (quadro 3; quadro 11 e 12-anexos 2), o tipo de apoio mais presente é o individualizado (23,42%), seguido do apoio especializado (21,64%) e do apoio pedagógico (19,17%). Ao nível do 1.º ciclo prevalece em maioria o apoio especializado (26,43%), no 2.º e 3.º ciclos, o apoio individualizado e no secundário, o apoio pedagógico (23,38%), validando-se a H3. Ao analisarmos os dados inferimos que ainda não se verificam práticas recorrentes ao trabalho em pequeno grupo (9,58%), tal como defendem Pereira (1999), Lopes (2010) e a DGE (2018).

O apoio prestado a cada aluno com PAE “(...) tem de explorar a sua potencialidade de personalizar a aprendizagem e identificar formas de aprender que devem ser respondidas com diferentes estratégias de ensino” (Rodrigues, 2018, p. 90).

Juntamente com o tipo de apoio prestado a alunos com PAE, também se torna pertinente aferir os profissionais que prestam esse apoio suplementar, com vista a minimizar dificuldades e a promover o sucesso educativo. De acordo com este estudo (quadro 4, quadro 11 e 12-anexo 2), os professores da educação especial surgem na base da pirâmide em todos os ciclos, seguindo-se o apoio por parte do docente do ensino regular e do apoio educativo (H3). A maioria dos alunos do 1.º ciclo, de acordo com o quadro 12 (anexo 2), beneficia em média de três tipos de apoio e os restantes ciclos de ensino de dois apoios; por sua vez, os alunos do 1.º e 2.º ciclos veem afetos para responder às suas necessidades dois profissionais, em média, e o 3.º ciclo e secundário um profissional. Não obstante, com o estudo efetuado concluímos que, só algumas vezes, os alunos com PAE usufruem de apoio direto específico para a sua problemática e com a frequência semanal necessária ao seu progresso (quadro 7-1.23; quadro 10-anexo 2); apesar disso, foi perceptível que por ciclo de ensino, ao comparar os níveis de concordância/discordância, tal situação raramente/nunca sucede nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos; sendo mais frequente no secundário, o que vem corroborar a opinião de Serra (2018).

De acordo com Rodrigues (2018) as escolas devem dispor de “um vasto leque de recursos, serviços e apoios, condição indispensável a uma educação de qualidade para todos os alunos” (p. 124). É fundamental a criação de recursos pedagógicos para estes alunos com PAE, com professores especializados, de modo a identificarem, intervirem e monitorizarem eficazmente o desenvolvimento de cada aluno (Fonseca, 2014).

O apoio prestado aos alunos com PAE, segundo este estudo, são dados, maioritariamente, em três contextos (sala de aula, fora da sala de aula e no CAA) (36,25%), seguindo-se a sala de aula (32, 25%); o que se veio a verificar no 2.º, 3.º ciclos e secundário; contudo, ao nível do 1.º ciclo o apoio é dado, primeiramente, na sala de aula (quadro 6;

quadro 11-anexo 2). De acordo com a legislação atual, os alunos devem, preferencialmente, ter apoio na sala de aula (Correia, 2004, 1997; Mercer, 1994, cit. por Cruz, 2009); porém, apenas quando se reúnam as condições essenciais ao desenvolvimento e sucesso do aluno (Florian, 1998; Marvin, 1998, cit. por. Coelho, 2016). O melhor ambiente de aprendizagem “é aquele que combina adequadamente vários métodos de ensino e considera um conjunto de estratégias diversificado” (Correia, 2017a, p. 73).

Dessarte, é imprescindível a necessidade de um trabalho colaborativo e multidisciplinar (Serra, 2008, 2018), que responda às especificidades dos alunos com PAE, compreendendo, por vezes, serviços especializados, tal como referem os docentes inquiridos, na identificação das áreas que necessitem de uma intervenção com recurso a estratégias específicas (Correia, 2017a). Se por um lado se acredita que os alunos com uma PAE podem ser devidamente apoiados na sala de aula, apenas com algumas modificações e consultoria do professor da educação especial (Correia, 2006; MacMillan & Siperstein, 2002; Mercer, 1994, cit. por Cruz, 2009); por outro, poderá ser mais benéfico, em casos severos, o apoio fora da sala de aula (CAA) (Dento et al., 2006; Bradley, Danielson & Hallahan, 2002; Martín, 1994; Mercer, 1994; Bateman, 1992, op. cit), onde se procede a um apoio individual ou em pequeno grupo para trabalhar as áreas onde se manifestem maiores dificuldades, em estrita colaboração com o professor do ensino regular (Hennigh, 2003).

Os alunos com PAE estão assim dependentes de respostas educativas consentâneas com as suas necessidades (O3). Neste sentido, a maioria dos docentes inquiridos advoga que estes alunos devem lograr de atividades adequadas às suas potencialidades e com respeito pelo seu ritmo de aprendizagem (90,75%) (1.4), como preconiza o DL n.º 54/2018 e diversos autores (Booth & Ainscow, 2002; Rodrigues, 2018; Rodrigues, 2019), que permitirão através de uma diversidade de estratégias garantir o acesso ao currículo, levando estes alunos ao limite das suas potencialidades, não deixando nenhum para trás (DGE, 2018; Unesco, 2015), atestando assim a H3. Os inquiridos defendem que os alunos com PAE devem beneficiar de práticas de ensino diferenciadas (1.3) também sustentadas pela aplicação de trabalhos diferenciados (2.11) e de adaptações no processo de avaliação (1.15) (quadro 7-1.3, 1.4, 1.15; quadro 8-2.11; quadro 10-1.3, 2.11-anexos 2). Esta diferenciação pedagógica pressupõe uma ação pedagógica que tenha em consideração todos os alunos na forma como se relacionam com as tarefas de aprendizagem, as suas diferentes finalidades e conteúdos, o tempo e modo de realização, os recursos, condições e apoios disponibilizados; antevendo que o caminho não se afigura por ensinar *tudo a todos como se todos fossem um só* (DGE, 2018, p. 12).

Paiva (2014) refere que são vários os professores de alunos com PAE que se mostram atentos, dedicados e realizam um trabalho diferenciado e adequado à realidade de cada um. A diversidade e a pluralidade são factos inegáveis no ensino contemporâneo, por isso a escola deve adaptar, variar e diferenciar as suas abordagens (Correia, 2017, cit. por Correia, 2019).

Apesar da maioria dos inquiridos considerar que os alunos com PAE necessitam de atividades adequadas às suas especificidades, verificamos pela observação dos resultados que os níveis de concordância se acentuam no que tange aos professores aplicarem o mesmo tipo de estratégias e recursos no processo de ensino aprendizagem destes alunos (quadro 7-1.5; quadro 10-anexo 2). A escola contemporânea “precisa de trabalhar cada vez mais no sucesso da aprendizagem, qualquer que seja o potencial da criança” (Fonseca, 2014, p. 605).

Hodiernamente, podemos contar com o precioso apoio da neurociência da educação, que alia conhecimentos da área da neurologia, psicologia e pedagogia, com o objetivo de compreender mais objetivamente como os indivíduos aprendem melhor e, assim, permitir a cada professor melhor ensinar, encontrando métodos, didáticas, estratégias e materiais que ensejem a participação de todos e de cada um dos alunos e maximizem o seu sucesso educativo, pessoal e social (Zeffiro & Eden, 2000; Galaburda et al., 2006; Goswami, 2006; International Dyslexia Association, 2015; Raschele et al., 2012; Shaywitz & Shaywitz, 2004, cit. por Teles, 2018).

Ainda com este estudo, concluímos que muitos docentes acreditam que, algumas vezes, a progressão dos alunos com PAE possa estar condicionada; todavia, não prejudica o ensino dos restantes alunos da turma (quadro 7-1.7, 1.16-anexo 2). De acordo com Fonseca (2018, p. 69) “Na escola do futuro nenhum estudante deve ficar para trás e muito menos excluído de aprender, pois nenhuma criança ou jovem é ineducável”.

Da análise de resultados realizada também pudemos aferir que a maioria dos inquiridos concorda que os alunos com PAE que estão inseridos em turmas com um número reduzido de alunos têm acesso a uma maior diversidade de respostas educativas, o que vem comprovar a H5. Neste âmbito, destacamos o DL n.º 54/2018, que contempla redução de turma para os alunos que tenham uma permanência superior a 60% em contexto sala de aula. Está comprovado que os alunos com dificuldades de aprendizagem são recetores de menores oportunidades de interação e ensino quando inseridos em turmas maiores (Sil, 2008). Caso alocados em turmas reduzidas, verifica-se mais ensino individualizado, os alunos têm um maior foco de atenção por parte do professor (Blatchford, Bassett & Brown, 2008, cit. por Sil,

2008); comprovam-se níveis superiores de participação, maior aprendizagem académica, melhor conhecimento e desenvolvimento na aula (Bruehwiler, 2008, op. cit.).

A formação específica no âmbito das PAE (O4), apresenta-se como nefasta no atendimento a estes alunos; como comprova este estudo, grande parte dos professores, dos diferentes ciclos de ensino, não se sentem preparados sem essa formação (1.9), para realizar um trabalho significativo no desenvolvimento biopsicossocial do aluno e promotor do seu sucesso educativo, indo de encontro ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, facto que corroborar a H4. Todavia, os inquiridos mencionam ter, algumas vezes, acesso a ações de formação, congressos, colóquios, etc., que lhes permitam obter mais conhecimento e dar uma melhor resposta aos alunos com PAE (1.21). Através de uma análise dos graus de concordância/discordância concluímos que os docentes do 1.º ciclo e do secundário concordam com a oferta de formação disponibilizada, o 3.º ciclo discorda e o 2.º ciclo apresenta igual percentagem de concordância/discordância. Já no que respeita ao conhecimento dos professores dos métodos e recursos de reeducação pedagógica adequados a alunos com PAE (1.22), a maioria (33,50%) corrobora que os seus conhecimentos nesse domínio ainda são parcos (quadro 7-1.9, 1.21,1.22; quadro 13-anexo 2). Tal como defende Marques (2016), o simples ato de “ensinar na diversidade requer formação específica e adequada (...)” que se refletirá no in(sucesso) do processo de ensino e aprendizagem (p. 151). “Para que possa realizar uma efetiva seleção das atividades, o professor precisa de conhecer um vasto leque de métodos, estratégias, atividades e abordagens” (Rodrigues, 2019, 135). Dito isto, o insucesso, por vezes, não reflete só a falha do aluno também do professor; tendo cada vez mais, a escola que se prover de profissionais inovadores, contar com o precioso apoio de professores e consultores especializados na área da leitura, ortografia e cálculo; possuir novos materiais e metodologias para formar para o futuro (Fonseca, 2014).

De acordo com o relatório TALIS 2018, a qualidade do ensino nas escolas é prejudicada pela falta de docentes com formação específica direcionada para alunos com necessidades específicas, assim como se verificou que “quando os professores têm turmas maiores, tendem a gastar menos tempo de aula nas atividades de ensino e aprendizagem” (Costa, 2019, s/p). Corrobora Correia (2008, 2018, p. 26), ao referir que pela falta de formação dos docentes, muitos alunos com PAE frequentam aulas para as quais “não estão minimamente preparados ou motivados, não tendo acompanhamento dentro da sala de aula, não sendo alvo dos apoios a que deveriam ter direito, enfim, na maioria dos casos entregues à sua sorte”. O mesmo autor ressalva que o ME deve preocupar-se com a formação dos

professores, de acordo com os objetivos educacionais traçados, seja na formação inicial, especializada ou contínua.

Com a entrada em vigor do novo regime jurídico da educação inclusiva, cada vez mais é fundamental práticas de trabalho cooperativo, colaborativo e uma corresponsabilização de todos em prol de uma melhor e mais eficaz educação, capaz de responder a todos e a cada um dos seus alunos, em que “nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos”, não deixando que “ninguém seja deixado para trás” (Unesco, 2015, p.2). Neste sentido, todos os inquiridos, dos distintos ciclos de ensino, defendem existir uma boa colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo do aluno com PAE, na criação de estratégias e de materiais, para que lhe seja garantida uma adequada resposta educativa promotora do seu desenvolvimento/sucesso académico e biopsicossocial (O5); para cumprir tal desiderato, a maioria dos inquiridos considera essencial a colaboração entre a família, a escola e outros profissionais envolvidos no processo, validando assim a H6. No que se refere à articulação existente entre as entidades no processo de diagnóstico e/ou acompanhamento com os professores nas respostas educativas a serem dadas aos alunos com PAE ainda devem serem estreitados laços, uma vez que este estudo dá-nos a conhecer que essa articulação realiza-se algumas vezes no 1.º, 2.º e 3.º ciclos, sendo mais frequente no secundário (quadro 7-1.6, 1.17 e 1.20; quadro 14-anexo 2).

Estudos têm comprovado a importância da família no desenvolvimento dos seus educandos, quando em colaboração com a escola, no que concerne à valorização de processos e de intervenções promotoras do sucesso académico e socioemocional do aluno (Correia, 2008, 2018). Neste âmbito, os pais surgem como elementos primordiais em todo o processo de aprendizagem dos alunos com PAE, coadjuvando na promoção da motivação e promoção da autoconfiança (Ribeiro, 2019). Ratifica Bautista (1997) e Serra (2008) alegando que as respostas educativas devem ser articuladas com diversos profissionais e com a família; uma tríade entre a escola, a família e técnicos (Paiva, 2014).

A construção progressiva de uma escola inclusiva pressupõe o trabalho colaborativo, reflexivo, flexível, proativo, responsável na planificação de aulas onde se diversifiquem didáticas, metodologias, materiais e estratégias; onde todos trabalham com todos em prol de todos e de cada um dos alunos. Tal como aduz o ministro da educação, Tiago Brandão Rodrigues, “é obrigação de todos providenciar um serviço nacional de educação competente, abrangente e vocacionada em ensinar a cada um, conforme as diferenças que inevitavelmente os caracterizam” (cit. por Rodrigues, 2018, p. 54). Tendo por base este quadro, concluímos

que “A ação do professor isolado é insuficiente, impondo-se a urgente participação da escola como um todo” (Fonseca, 2014, p. 579).

Com este estudo ainda procedemos a um levantamento das estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula, permissivas de uma resposta adequada aos alunos com PAE (O3), potencializadoras do seu desempenho (proficiência) e redutoras do risco de insucesso escolar. Como expõem Reid e Lienemann (2006, cit. por Sil, 2008, p. 57) “Toda a gente usa estratégias. [...] são facilitadoras e essenciais”; “Uma eficiente estratégia de ensino é uma poderosa ferramenta de que o professor dispõe para o desenvolvimento de um ensino eficaz e potencializador do sucesso acadêmico dos seus alunos” (Sil, 2008, p. 57). Neste sentido, torna-se significativo discriminar as áreas fortes e necessidades de cada aluno e maximizá-las, encontrando alternativas para minimizar as áreas deficitárias (Correia & Ferreira, 2019).

As estratégias no trabalho com alunos com PAE são variadíssimas em conformidade com as especificidades e dificuldades de cada um (Ribeiro & Batista, 2006; Antunes, 2012, 2018); no entanto, tal como mostra esta investigação, algumas delas são transversais a todos os alunos com distintos défices e dos diferentes ciclos de ensino (quadro 15-anexo 2), notadamente, o reforço positivo (motivação/encorajamentos constantes), uma boa relação afetiva, a valorização da comunicação e da participação oral (H3).

Correia (2003, p. 127), acredita que se “(...) promovermos a autoestima dos alunos, eles sentir-se-ão entusiasmados, serão recetivos à aprendizagem e as suas aptidões para a leitura, a escrita e o cálculo florescerão”, elevando assim a sua autoestima, autoconceito e reduzindo a ansiedade e frustração sentidas.

Para aferir os conhecimentos, atestando a H3, a maioria dos docentes (75%) utiliza como estratégias gerais (sempre/muitas vezes) a realização de fichas com respostas com lacunas, correspondências e respostas fechadas; pistas nos exercícios (72,50%); leitura em voz alta dos enunciados pelo professor (81,50%) e auxiliares de memória (tabuadas, fórmulas, etc.) (62,50%); indo de encontro ao primeiro patamar da abordagem multinível, as medidas universais, e com as práticas pedagógicas sustentadas no DUA (DGE, 2018; Antunes, 2018).

Ainda se verifica que os docentes revelam elevada taxa de concordância (87,50%) no que concerne a facultar tempo suplementar para a execução das tarefas e no uso do computador (54,25%) (quadro 8-anexo 2). De acordo com vários estudos, os alunos com PAE que efetuem os testes com recurso ao computador têm maior probabilidade de serem bem sucedidos, juntando-se outras medidas como tempo suplementar e espaço onde é realizado (Lin & Lin, 2016, cit. por Ribeiro, 2019). Além do mais, também está comprovado que os

alunos com PAE com défice na escrita que usem software de reconhecimento de voz em testes ou que produzam textos em situação de ditado, identicamente, mostram sucesso; todavia, deve ser uma ferramenta já utilizada e num ambiente silencioso (MacArthur & Cavalier, 2004, op. cit.). O apoio suplementar a alunos com PAE “(...) desde cedo foi recomendado pelos especialistas” (Rodrigues, 2019, p. 133; Antunes, 2012, 2018).

Outras práticas recorrentes, de acordo com este estudo, prendem-se com explicações e apoio individual (88%); trabalhos diferenciados (71,75%) e simplificados (63,50%); esquematização de conteúdos (79%); dividir a matéria em pequenas partes (73,50%) e o trabalho cooperativo entre colegas (80,25%), o que vai de encontro ao defendido por Hennigh (2003). O recurso ao ensino cooperativo permite aos professores melhor gerir o ensino nas turmas (Jenkims & O'Connor, 2003, cit. por Sil, 2008), tal como a tutoria de pares é uma prática facilitadora na aprendizagem dos alunos (Morgan, Young & Fuchs, 2005, op. cit.).

Fonseca (2014) defende que a individualização é um processo de personalização; não podemos ser indiferentes ao facto de que quase todos os alunos, ao longo da sua vida, terem uma dificuldade de aprendizagem, que com uma intervenção precoce e competente, poder ser ultrapassada (Rodrigues, 2018).

A diferenciação pedagógica remete-nos para uma medida de apoio à aprendizagem e à inclusão universal, na qual cada aluno é visto no centro de todo o processo, objetivando adaptar o “(...) currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010, p. 10), através da criação de “(...) competências potencializadoras de aprendizagem (Jimerson, 1999, 2001, cit. por Sil, 2008, p. 145). A diferenciação implica desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem (Madureira & Leite, 2003).

Ao nível das estratégias implementadas (quadro 8-anexo 2), também concluímos que muitos docentes recorrem a fichas de trabalho suplementares (51.75%), contudo, uma pequena percentagem demonstra desacordo (17%). Paiva (2014) e Correia (2019) defendem que os alunos não superam as suas dificuldades pela quantidade de trabalhos realizados, mas pelo tipo de trabalho dinamizado.

Os professores inquiridos muitas vezes/sempe (45,75%) procedem a uma antecipação dos conteúdos; facultam resumos (57%), segundo Serra e Alves (2010) indispensáveis ao estudo orientado; criam enunciados com uma linguagem clara, curtos, com letras bem legíveis

e espaços adequados entre as palavras e os exercícios (84,25%), têm a preocupação de mostrar exemplos de exercícios resolvidos (69,75%), como defendido por Antunes (2012, 2018) e em recorrer a uma abordagem multissensorial nas suas aulas (55,75%). A antecipação e reforço das aprendizagens é de extrema importância e, atualmente, representa uma resposta no âmbito das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão seletivas (DGE, 2018). No que concerne ao trabalho multissensorial e diferenciado, deve ser uma aposta no trabalho com alunos com PAE, de modo a que cada um se sinta motivado e alcance maior eficiência (Paiva, 2014). Os alunos com PAE, nomeadamente dislexia, aprendem melhor quando lhes é dada a oportunidade de usar os múltiplos sentidos (visão, audição, tato) (Correia & Ferreira, 2019).

Relativamente às estratégias direcionadas para os alunos com PAE com défice na escrita, sempre/muitas vezes, os professores enfatizam o destaque e correção de erros ortográficos (61,50%) e de erros gramaticais (68%). Em contrapartida, demonstram um parco ou nulo recurso à correção de erros de forma repetida (45,50%) e muita desvalorização do erro ortográfico (70,25%). Autores como Torres e Fernández (2001), Coelho (2013) e Paiva (2014) defendem não valorizar em demasia o erro e, sempre que possível, a correção deve efetuar-se na presença do aluno, ensinando estratégias de superação (Teles, 2011). Também está comprovado que o aluno que copie repetidas vezes o vocabulário por erro ortográfico, irá voltar a errar por se esquecer do modelo (Torres & Fernández, 2001).

Os docentes ainda apostam na cópia de palavras com alguma complexidade (44,50%); mas, denotamos alguma falta de consenso no que concerne à realização de cópias; contudo, através de uma comparação dos níveis de concordância/discordância, concluímos que a maioria nunca/raramente envereda por esta atividade (37,25%). Por sua vez, a generalidade dos inquiridos (37,75%) raramente/nunca utiliza como estratégia a realização de ditados.

De acordo com Torres e Fernández (2001) é contraproducente utilizar estratégias como os ditados, as cópias e as listas de palavras difíceis, ao nível da PAE com défice na escrita, uma vez que podem favorecer a prática do erro e são desmotivantes para o aluno, pela sua descontextualização. “O ditado não constitui [...] um bom método de aprendizagem de ortografia” (op. cit., p. 100), antes “(...) favorece a prática de um erro, o que, de algum modo, permite a sua automatização” (Esteves & Jiménez, 1988, op. cit., p. 100).

A investigação mostra que, ao longo da escolaridade, as dificuldades ao nível caligráfico ainda são desvalorizadas; todavia, uma intervenção nessa área é profícua tanto na caligrafia como na expressão escrita (Medwell & Wray, 2007, cit. por Ribeiro, 2019).

Quanto às estratégias para alunos com PAE com déficit na leitura, a maioria dos inquiridos (35,50%) menciona recorrer a práticas de leitura em voz alta por parte do aluno, somente 20,75% nunca ou raramente utiliza esse método. Segundo Coelho (2013), antes de solicitar a leitura em voz alta pelo aluno, deve-se compreender a posição desse em relação à atividade, de modo a evitar uma falta de empenho, participação e sentimentos de frustração.

Dos inquiridos, 61% recorrem sempre/muitas vezes à realização de jogos de consciência fonológica, enquanto 19% desvalorizam essa atividade. Nos primeiros anos torna-se fulcral conhecer cada aluno na sua unicidade, as suas especificidades, os seus pontos fracos e fortes, de modo a proporcionar-lhe aprendizagens significativas. Neste âmbito, de acordo com Dehaene (2007, cit. por Teles, 2018) os métodos globais não funcionam e conduzem a uma geração de alunos com insucesso; contrariamente, os métodos fónicos surgem como aqueles que proporcionam um maior sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Teles, 2018). Corroboram Selikowitz (2010) e Correia (2019) ao aludir à opção por um método de leitura estruturado, que incida nas capacidades fonológicas e recorram a uma abordagem multissensorial, estratégia pela qual os alunos aprendem melhor (Torres & Fernández, 2001; Coelho, 2013; Correia & Ferreira, 2019).

Por sua vez, as estratégias para alunos com PAE com déficit na matemática, para além de compreenderem algumas das já mencionadas como observado neste estudo, ainda pudemos concluir que sempre/muitas vezes, os docentes utilizam materiais concretos no processo de ensino e aprendizagem (71,50%); partem de situações do quotidiano do aluno para introduzir noções (81%); estimulam a psicomotricidade (53%); recorrem a cantilenas para facilitar o processo de aprendizagem (43,75%) e realizam jogos de tabuleiro, memória, entre outros (44,50%) (quadro 8-anexo 2); embora, as duas estratégias anteriores se revelem menos frequentes no ensino secundário (quadro 15-anexo 2). Indo de encontro ao defendido por diversos autores e investigadores (Coelho, 2013; Antunes, 2012, 2018), os jogos no processo de ensino e aprendizagem devem surgir como uma oportunidade para os alunos intervirem, assim como reconhecer e valorizar a sua participação (Heward, 2018).

Por último, ressaltamos que os objetivos por nós traçados foram amplamente alcançados e as hipóteses validadas; assim como foi-nos dado feedback da contribuição deste estudo para uma maior consciencialização das respostas educativas e estratégias a disponibilizar/implementar no atendimento de alunos com PAE de acordo com os princípios da escola inclusiva (O6).

CONCLUSÕES

A escolha da presente investigação incidiu na área das respostas educativas adequadas a alunos com PAE em contexto de uma educação inclusiva, pelo facto de, cada vez, ser mais patente esta diversidade de alunos com dificuldades específicas de aprendizagem nas escolas (42%) (Correia, 2017) e o novo regime da educação inclusiva almejar uma escola de e para todos, onde o aluno esteja no centro do processo de ensino aprendizagem, sendo-lhe garantido o acesso ao currículo (presença/participação) e sucesso em igualdade de oportunidades (DGE, 2018; Rodrigues 2018; Rodrigues, 2019).

Numa sociedade em constante mudança e com a obrigatoriedade da escolaridade até aos 18 anos, os focos de ação devem ser (re)pensados num processo de intervenção em prol do bem comum, apelando-se à corresponsabilização de todos nos mais diversos campos da sociedade, indo de encontro ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a preparar cada indivíduo a responder/interagir com o desconhecido, numa base multidimensional (conhecimento crítico; comunicação; colaboração; criação/criatividade) (Martins et al., 2017). Espera-se uma escola acolhedora, estimulante, personalizada, flexível e reflexiva, possibilitadora de oportunidades equitativas para todos os alunos.

Hodiernamente, é da responsabilidade do professor e da escola estarem preparados para a diversidade de alunos, criando e diversificando metodologias, didáticas, estratégias e materiais que apoiem todos e cada um desses alunos, com respeito pelas suas idiossincrasias, promotoras da igualdade de oportunidades de aprendizagem e do seu sucesso educativo (Pereira, 2009; Serra, 2008; Torres & Fernández, 2001).

Com a realização desta investigação foi-nos possível retirar algumas conclusões, nomeadamente, que a PAE com défice na leitura (dislexia) é a mais prevalente, e frequentemente, apresenta comorbidades com outros défices. Neste sentido, e pela coexistência de défices na leitura, na expressão escrita e na matemática num mesmo indivíduo, o DSM-5 (2014) agrega uma única perturbação (PAE). A dislexia é uma condição para a vida; neste âmbito todos que têm esta disfunção devem estar cientes que as manifestações podem mudar ao longo da vida, mas que terão sempre que viver com ela e arranjar estratégias para ultrapassar certas dificuldades (Alves et al., 2018).

Igualmente chegamos à conclusão que o DL n.º 54/2018 por si só não é capaz de contribuir para uma melhor resposta educativa aos alunos com PAE, promovendo a sua efetiva presença, participação e sucesso escolar, pessoal e social. É improrrogável uma

mudança de mentalidades, capacitar os (não) docentes, prover a escola de profissionais mais proativos, dinâmicos, cooperativos, colaborativos, reflexivos, conscientes da necessidade de partir do que o aluno sabe e traçar um caminho que edifique as suas potencialidades e supere/minimize os seus défices (Marques, 2016).

A maioria dos docentes crê que uma PAE possa desaparecer, mas como explana a literatura, é uma condição vitalícia (Antunes, 2012). As PAE com défice na leitura são transversais ao longo da escolaridade (Correia & Ferreira, 2019; Ferreira, 2018; Coelho, 2013; Cruz, 2009; Torres & Fernández, 2001).

As PAE necessitam de uma intervenção precoce, atempada e eficaz, através de uma abordagem multinível e do DUA; prática defendida pela maioria dos professores na planificação das suas aulas, inicialmente, de modo a garantir a participação e o sucesso de todos os alunos com PAE, sem tecer sentimentos de desmotivação, baixa autoestima e autoconceito. Constatamos que a maioria dos professores mobiliza medidas universais como resposta aos obstáculos encontrados na aprendizagem pelos alunos com PAE, mas identicamente, captamos que as acomodações curriculares são, por vezes, insuficientes ao progresso de cada aluno, tendo que se mobilizar medidas seletivas e adotar, invariavelmente, adaptações no processo de avaliação.

Os docentes defendem que os alunos com PAE devem beneficiar de atividades adequadas às suas potencialidades e com respeito pelo seu ritmo de aprendizagem, apostando num ensino diferenciado sustentado na realização de trabalhos também eles diferenciados, assim como em adaptações na avaliação, indo de encontro aos princípios de uma escola inclusiva. Devem ainda privilegiar a avaliação contínua, dado o desempenho instável e com retrocessos destes alunos (Fernandes, 2006; Coelho, 2013). Porém, verifica-se, que a maioria, aplica o mesmo tipo de estratégias e recursos no processo de ensino aprendizagem destes alunos, o que poderá ser preditivo de insucesso académico, pessoal e social.

Na escola hodierna, todos são responsáveis e como tal têm o dever de promover a educação inclusiva, equitativa e em igualdade de oportunidades, que não deixe ninguém para trás, sem que as metas tenham sido alcançadas e que possibilitem a aprendizagem ao longo da vida (Unesco, 2015, 2017). Deste modo, presentemente, já se assiste ao compromisso pela procura dos melhores caminhos para promover o sucesso educativo de todos e de cada um dos alunos, independentemente das suas capacidades, necessidades e características. Neste sentido, a escola tem que estar preparada para responder a todos os alunos, munindo-se de

uma multiplicidade de serviços e apoios adequados para responder a essa diversidade, maximizando o seu potencial (Correia, 2018).

Neste estudo estimamos que a falta de recursos humanos e materiais revelaram-se uma condicionante às respostas educativas dadas aos alunos com PAE, assim como as condições das salas de aula, o que reflete a literatura perscrutada; todavia, os professores não deixam de procurar as estratégias que consideram mais adequadas a cada caso para que cada aluno alcance o sucesso.

Outra das conclusões a que chegamos com esta investigação, prendeu-se com o facto de, em todos os ciclos de ensino, o apoio mais prestado ser o especializado, o individualizado e o pedagógico, recebendo os alunos do 1.º ciclo uma média de três apoios e os do 2.º, 3.º ciclos e secundário dois apoios. Neste seguimento, os alunos com PAE beneficiam de apoios dados por professores da educação especial, do ensino regular e do apoio educativo, em todos os ciclos. Aproximadamente estão afetos aos alunos com PAE do 1.º e 2.º ciclos dois profissionais e um aos do 3.º ciclo e secundário. Esse apoio é dado, maioritariamente, no 1.º ciclo, na sala de aula e nos restantes ciclos de ensino em três contextos (sala de aula, fora da sala de aula e no CAA).

Salienta-se que o trabalho em pequenos grupos ainda é subvalorizado pelos docentes.

Ainda conseguimos apurar que o apoio direto específico para uma PAE, com défice na leitura, na expressão escrita e/ou na matemática e com a frequência semanal adequada é uma condicionante ao progresso dos alunos com PAE. Assim como acreditam que os alunos com PAE que estão inseridos em turmas com um número reduzido de alunos têm acesso a uma maior diversidade de respostas educativas, o que vai de encontro à literatura consultada e ao estabelecido com o DL n.º 54/2018 que aprova a redução de turma em caso de alunos com uma permanência superior em sala de aula a 60%.

Com esta investigação ainda conseguimos averiguar que grande parte dos docentes não se sente preparada para trabalhar com alunos com PAE, pelo facto de não terem formação específica, assim como não reúnem um conhecimento solidificado quanto aos métodos de reeducação, representado um entrave a uma eficaz intervenção junto desta população. O relatório TALIS 2018 vem comprovar esta falta de formação específica dos professores, tal como Serra (2008, 2018).

Os docentes dos diferentes ciclos de ensino, na sua maioria, consideram existir uma boa colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos com PAE, no que respeita à criação de estratégias e materiais, para que seja garantida, a cada aluno, uma

adequada resposta educativa, promotora do seu desenvolvimento/sucesso académico e biopsicossocial. A família também surge como um elemento fundamental, no trabalho concomitante com a escola, no progresso destes alunos.

É um facto, que apesar da parca formação específica que os docentes relatam, no âmbito das PAE, a maioria mostra que está focada no progresso e sucesso dos alunos, adotando diversas estratégias no processo de ensino aprendizagem, por vezes, de forma intuitiva, mas algumas das quais fulcrais para o aluno. Tal facto leva a que nem sempre utilizem e apliquem as estratégias mais eficientes e adequadas. Salientam-se como estratégias gerais, o reforço positivo (motivação/encorajamentos constantes), uma boa relação afetiva, a valorização da comunicação e da participação oral. Podemos mesmo dizer que uma intervenção dentro das PAE deve ser pautada pelo trabalho motivacional, de resiliência, adequação das atividades, pedagógica, didática, metodológica, entre outras (Paiva, 2014).

Todos os dias temos e devemos trabalhar pela inclusão de todo os alunos, lutar por essa inclusão que nem sempre tem os meios e recursos necessários, que é feita de avanços e recuos, de sucessos e fracassos, de momentos de glória e desânimo, mas ter presente que os pequenos gestos em prol da inclusão representam pequenas vitórias e, que “grandes vitórias fazem-se do somatório de pequenas vitórias” (Sousa, 2017).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. & Amorim, N. (2018). *Intervenção Clínica em Contexto Escolar*. In N. L. Antunes e equipa técnica do PIN. *Sentidos*. Alfragide: Editora Lua de Papel, p. 611-618.
- Almeida, J. & Grubisich, T. (2011). *O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética*. Revista Lusófona de Educação, 17, 65-74.
- Almeida, L. & Tavares, J. (org) (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R.A.; Camacho A. & Castro S.L. (2018). Avaliação da Dislexia em adolescentes e adultos. In. Moura O.; Pereira M. & Simões M.R. *Dislexia – Teoria, avaliação e intervenção*. Lisboa: PACTOR, pp. 241-260.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (Quinta Edição). Lisboa: Climepsi Editores.
- Antunes, N. L. (2012). *Mal-entendidos* (7.^a ed.). Lisboa: Verso de Kapa.
- Antunes, N. L. (2018). *Dislexia e Outras Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. In N. L. Antunes e equipa técnica do PIN. *Sentidos*. Alfragide: Editora Lua de Papel, 2018, pp. 271-313.
- Asorey, M. & Fernández, M. (2013). *Dificuldades de aprendizagem y trastornos desarrollo*. – Manual didático. Madrid: Pirámide.
- Barros, J. & Barros, A. (1996). *Psicologia da Educação Escolar. Aluno – Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. 3.^a Edição. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index para Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a participação na escola*. Trad. Ana Benard da Costa e José Vaz Pinto. Versão portuguesa produzida pela Cidadãos do Mundo com autorização escrita da CSIE.
- Branco, J.C. (2012). Discalculia: Questões por Resolver. *Revista Diversidades*, n.º 36, pp. 18-20.

- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da Leitura: Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu: Psicossoma.
- Coelho, D. T. (2016). *Dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura/escrita e matemática: a eficácia da adoção de estratégias específicas para a atenuação dos primeiros sinais* (Relatório de Mestrado). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria, Leiria.
- Coelho, D.T. (2013). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Porto: Areal Editores.
- Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional (2005). *Assembleia da República*. Disponível em <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>.
- Correia, L. M. (2008) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008a). *Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2017). *Escala para a identificação de dificuldades de aprendizagem (EIDA)*. Braga: Flora Editora.
- Correia, L. M. (2017a). *Fundamentos da Educação Especial: Guia Prático para Educadores e Professores*. Braga: Flora Editora.
- Correia, L. M. (org.) (2003). *Educação e Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (org.) (2018). *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais (Vol. 1)*. Braga: Flora Editora.
- Correia, L. M. (org.) (2019). *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais (Vol. 2)*. Braga: Flora Editora.

- Correia, L.M & Ferreira, R.M.S. (2019). Dislexia: o que é? Como entendê-la?. In L.M. Correia (org.). *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais (Vol. 2)*. Braga: Flora Editora, pp. 11-30.
- Cortiella, C. & Horowitz, S. H. (2014). *State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues*. New York: National Center for Learning Disabilities. Disponível em <https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf>. Acedido a 19 de maio 2019.
- Costa, R. M. (2019). *Há poucos professores com competências para ensinar crianças com necessidades especiais. É “urgente” formá-los*. Público. Disponível em <https://www.publico.pt/2019/06/19/sociedade/noticia/ha-professores-competencias-ensinar-criancas-necessidades-especiais-urgente-formalos-1877002>. Acedido a 23 de junho de 2019.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Cruz, V. (2019). Dificuldades de aprendizagem na leitura. In L.M. Correia (org.). *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais (Vol. 2)*. Braga: Flora Editora, pp. 89-108.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, jul.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, jul.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (2010). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: Unesco.
- Despacho n.º 6944-A/2018. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 138, jul.
- DGE. (2018). *Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação.
- Ferreira, D. (2018). *Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem – Dislexia – na Idade Escolar*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial. Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto. 77 pp.

- Fonseca, V. (2014). *Dificuldades de Aprendizagem – Abordagem Neuropsicopedagógica*. 5.^a edição. Lisboa: Âncora editora.
- Fonseca, V. (2018). Papel das funções executivas no sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. In. L.M. Correia (Org.), *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais (Vol. 1)*. Braga: Flora Editora, pp. 55-72.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). *CURRÍCULO e ORGANIZAÇÃO as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.5-16. Disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/formosinho_machado.pdf.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gil, A.C. (1994). *Métodos e Técnicas de pesquisa Social*. Editora Atlas: S. Paulo.
- Hennig, K. (2003). *Compreender a Dislexia*. Porto: Porto Editora.
- Heward, W.L. (2018). Duas estratégias que tornaram o ensino em grupo mais eficiente (e divertido) para todos os alunos. In L:M Correia (org.). *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais (Vol. 1)*. Braga: Flora Editora, pp. 85-100.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. 2^a ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- ISEC. (2015). *Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa*. In 8th Inclusive and Supportive Education Congress. Lisboa.
- Lopes, J. A. (2010). *Conceptualização, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem: A sofisticada arquitectura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, S. (2016). *Neurociência e inclusão: implicações educacionais para um processo inclusivo mais eficaz*. Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 7, n. 2, pp. 146-163, maio/ago.
- Martins, G. O. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. DGE.

- Monteiro, R. (coord.) (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação. DGE.
- Moura, O., Pereira, M. & Simões, M. R. (2018). *Dislexia: Teoria, Avaliação e Intervenção*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Nielson, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, C. & Madureira I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS. Paris: OECD Publishing.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal. Disponível em <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>.
- Paiva, R. (2014). *O Segredo para alcançar o Sucesso na Escola: Estratégias e conselhos práticos para motivar o aluno e ultrapassar dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Pereira, F. (1999). O Observatório dos Apoios Educativos. In Ministério da Educação (Org.). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos - Seminários e Colóquios*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 65-101.
- Pires, E.L. (1999). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. 5.^a edição. Porto: Edições Asa.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. & Baptista, A. (2006). *Dislexia: Compreensão Avaliação e Estratégias Educativas*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Ribeiro, L. (2019). Disgrafia: dificuldades de aprendizagem específicas da escrita. In L.M. Correia (org.). *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais (Vol. 2)*. Braga: Flora Editora, pp. 31-60.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com*

- necessidades educativas especiais de aprendizagem diversas* (Vols. I-II). Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. (2019). *O atendimento de necessidades especiais em contexto de inclusão escolar*. In L.M. Correia (Org.), *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais* (Vol. 2). Braga, Flora Editora, pp. 109-143.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In F. Armstrong & D. Rodrigues. *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp. 75-100.
- Rodrigues, D. (2018). *Ensaio sobre Educação Inclusiva (ensaio para estreitar a peça...)*. Almada: Edições Pró-Inclusão.
- Rodrigues, I.S. & Pereira, R.S (2014). *Manual de Intervenção em Dificuldades Matemáticas*. Viseu: A.J. Sá Pinto e Filhos Enc, Lda.
- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia*. Alfragide: Texto Editores.
- Serra, H. & Alves, T.O. (2010). *Dislexia – Cadernos de Reeducação Pedagógica 1*. Porto: Porto Editora.
- Serra, H. (2008). *Estudo em Necessidades Educativas Especiais - Domínio Cognitivo*. Porto: Gailivro.
- Serra, H. (2018). *Dislexia: falta de formação de professores compromete milhares de alunos*. Público. Disponível em <https://www.publico.pt/2018/10/10/sociedade/opiniao/dislexia-falta-de-formacao-de-professores-compromete-milhares-de-alunos-1846036>. Acedido a 7 de julho de 2019.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia. Como dar respostas às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Coleções Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sil, V. (2008). *Estratégias Pedagógicas no Ensino de Alunos em Risco de Insucesso Escolar: Estudo com Professores do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Educação Área de Especialização em Psicologia da Educação. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, Braga. 197 pp.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

- Sousa, M.R. (2017). *Intervenção no Congresso Educação, Inclusão e Inovação*. Lisboa, 2017. Disponível em <http://www.presidencia.pt/?idc=10&idi=132851>.
- Teles, P. (2004). *Dislexia: Como identificar? Como intervir? Dossier Perturbações do Desenvolvimento*, *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, pp. 713-730.
- Teles, P. (2009). *Dislexia: Método Fonomínico - Abecedário e Silabário*. Lisboa: Distema.
- Teles, P. (2018). Intervenção reeducativa na Dislexia de Desenvolvimento: Método Fonomínico Paula Teles. In O. Moura et al. *Dislexia: Teoria, Avaliação e Intervenção*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Teles, P. (2011). *Dislexia – Método Fonomínico Paula Teles – Leitura e Caligrafia*. 3.ª edição. Lisboa: Distema.
- Torres, R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Unesco. (2015). *Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, DF: Unesco. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>.
- Unesco. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. Brasil.
- Unicef (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Unicef.
- Vale, A. P.; Sucena, A. & Viana, F. (2011). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, pp. 45-56.

ANEXOS

ANEXO 1: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Caro(a) colega:

O presente inquérito por questionário enquadra-se no desenvolvimento de um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, a decorrer na Escola Superior de Educação de Fafe.

Este inquérito por questionário tem a finalidade de refletir sobre as respostas educativas dadas a alunos com Perturbações de Aprendizagem Específicas (PAE), com défice na leitura, escrita e matemática (dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia), em contexto da Educação Inclusiva, de modo a garantir a sua efetiva presença, participação e progresso.

O questionário dirige-se a professores dos diferentes ciclos, é anónimo e as respostas são confidenciais.

A sua colaboração é imprescindível para o êxito deste trabalho, pelo que solicitamos que responda às questões colocadas o mais fidedignamente possível, agradecendo desde já a sua atenção e contributo.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Parte I – Dados Pessoais e Profissionais

Assinale com um X as suas opções.

1. Idade:

☐ 20 - 29 anos ☐ 30 - 39 anos ☐ 40 - 49 anos ☐ ≥ 50 anos

2. Sexo:

☐ Feminino ☐ Masculino

3. Habilitações Académicas:

☐ Bacharelato
☐ Licenciatura
☐ Pós-Graduação
☐ Mestrado
☐ Doutoramento

4. Nível de ensino que leciona atualmente:

☐ 1.º Ciclo
☐ 2.º Ciclo
☐ 3.º Ciclo
☐ Secundário

5. Tempo de serviço:

☐ 0 - 5 anos
☐ 6 - 15 anos
☐ 16 - 25 anos
☐ 26 - 35 anos
☐ ≥ 36 anos

6. Categoria profissional:

☐ Docente contratado(a)
☐ Docente do quadro de zona pedagógica (QZP)
☐ Docente do quadro de agrupamento (QA)

7. Tipo de escola:
☐ Pública

 ☐ Privada
8. Localização da escola:
☐ Norte

 ☐ Centro

 ☐ Sul

 ☐ Insular
9. Tem especialização em Educação Especial?
☐ Sim

 ☐ Não

Parte II – Alunos com Perturbações de Aprendizagem Específicas (PAE)
(dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia)

Assinale com um X as suas opções.

1. Qual é a tipologia da PAE que é, habitualmente, a mais prevalente nas escolas?

- ☐ dislexia
☐ disgrafia
☐ disortografia
☐ discalculia

1.1. Qual é o tipo de apoio que, habitualmente, têm os alunos com PAE? (Assinalar todas as opções adequadas)

- ☐ Apoio especializado
☐ Apoio pedagógico
☐ Apoio individualizado
☐ Apoio em pequeno grupo com alunos identificados com PAE (grupo para dislexia, grupo para disgrafia/disortografia, grupo para discalculia)
☐ Apoio em pequeno grupo com alunos identificados com outros problemas de aprendizagem
☐ Apoio psicológico
☐ Apoio psicopedagógico
☐ Apoio de tutoria
☐ Nenhum apoio

1.2. Habitualmente, o apoio a alunos com PAE é prestado por quem?

- ☐ Tutor
☐ Professor da educação especial
☐ Professor do apoio educativo
☐ Psicólogo
☐ Professor do ensino regular
☐ Terapeuta da fala
☐ Terapeuta ocupacional

2. De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, quais as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão mobilizadas para os alunos com PAE?

- ☐ Medidas Universais
☐ Medidas Seletivas
☐ Medidas Adicionais

3. Qual o contexto do apoio a estes alunos?

- ☐ Na sala de aula
☐ Fora da sala de aula (p. ex. sala de estudo)

- ☐ No centro de apoio à aprendizagem (CAA)
- ☐ Nos três contextos (sala de aula, fora da sala de aula e no CAA)

**Parte III – Respostas Educativas a alunos com Perturbações de Aprendizagem Específicas (PAE)
(dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia)**

1. Assinale, com um X, de acordo com o seu grau de concordância ou discordância.

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Raramente	Nunca
1.1. O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para uma maior e melhor resposta educativa a alunos com PAE.					
1.2. Os professores estão munidos de materiais de apoio fundamentais para trabalhar com alunos com PAE (dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia).					
1.3. Os alunos com PAE devem beneficiar de um ensino diferenciado.					
1.4. Os alunos com PAE devem usufruir de atividades adequadas às suas potencialidades e com respeito pelo seu ritmo de aprendizagem.					
1.5. Os professores aplicam o mesmo tipo de estratégias e recursos no processo de ensino aprendizagem, aos alunos com PAE.					
1.6. Há uma boa colaboração entre o professor titular de turma/DT e o professor da educação especial/equipa multidisciplinar na criação de estratégias/materiais e no atendimento aos alunos com PAE.					
1.7. A progressão escolar de alunos com PAE está condicionada.					
1.8. É indiferente a idade de intervenção, num aluno com PAE, para o sucesso na sua progressão.					
1.9. Os professores sentem-se preparados para atender às necessidades específicas de alunos com PAE, sem formação específica.					
1.10. A escola oferece as respostas educativas adequadas para a efetiva presença, participação e progressão de cada aluno com PAE.					
1.11. A dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia com uma intervenção adequada, podem desaparecer.					
1.12. A planificação de aulas com base no desenho universal para a aprendizagem (DUA) é impreterível para a participação e sucesso dos alunos com PAE.					
1.13. As acomodações curriculares são suficientes para responder adequadamente às necessidades de alunos com PAE.					
1.14. Um aluno com PAE necessita de adaptações curriculares não significativas /significativas.					
1.15. É fundamental a realização de adaptações no processo de avaliação aos alunos com PAE.					
1.16. O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos com PAE.					
1.17. Para uma adequada resposta educativa a alunos com PAE é fundamental o trabalho colaborativo entre a escola, a família e outros profissionais.					
1.18. As salas de aula têm as condições adequadas a um bom desempenho no trabalho com alunos com PAE.					
1.19. Os recursos materiais e humanos da escola são uma condicionante ao bom desempenho pedagógico com alunos com PAE.					
1.20. Existe articulação entre as entidades envolvidas no processo de diagnóstico e/ou acompanhamento com os professores titulares de turma/diretores de turma nas respostas educativas a serem dadas a estes alunos.					
1.21. Os professores têm acesso a ações de formação, congressos, colóquios... que lhes permitam obter mais conhecimento e dar uma melhor resposta a alunos com PAE.					

1.22. Os professores conhecem os métodos e recursos de reeducação pedagógica adequados para alunos com PAE					
1.23. Os alunos com PAE usufruem de apoio direto específico para a sua problemática e com a frequência semanal necessária ao seu progresso.					
1.24. Os alunos com PAE que estão inseridos em turmas com um número reduzido de alunos têm acesso a uma maior diversidade de respostas educativas.					

2. Assinale, com um X, de acordo com o seu grau de concordância ou discordância, relativamente às estratégias que utiliza para responder adequadamente a alunos com PAE.

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas Vezes	Raramente	Nunca
2.1. Reforço positivo (motivação e encorajamentos constantes)					
2.2. Boa relação afetiva					
2.3. Realização de fichas com respostas com lacunas, correspondências e respostas fechadas					
2.4. Utilização de pistas nos exercícios					
2.5. Utilização de auxiliares de memória (ex.: tabuadas, fórmulas...)					
2.6. Destaque e correção de erros ortográficos					
2.7. Correção de erros gramaticais					
2.8. Valorização da comunicação e da participação oral					
2.9. Tempo suplementar para a execução das tarefas					
2.10. Explicação e apoio individual					
2.11. Trabalhos diferenciados					
2.12. Trabalhos simplificados					
2.13. Esquematização de conteúdos					
2.14. Divisão da matéria em pequenas partes					
2.15. Trabalho cooperativo entre colegas					
2.16. Fichas de trabalho suplementares					
2.17. Antecipação de conteúdos					
2.18. Fornecer resumos					
2.19. Leitura em voz alta pelo aluno					
2.20. Leitura em voz alta dos enunciados pelo professor					
2.21. Realização de cópias					
2.22. Copiar palavras com alguma complexidade (“palavras difíceis”)					
2.23. Realização de ditados					
2.24. Corrigir erros um certo número de vezes					
2.25. Utilização do computador					
2.26. Realização de jogos de consciência fonológica					
2.27. Enunciados com uma linguagem clara, curtos, com letras bem legíveis e espaços adequados entre as palavras e os exercícios					
2.28. Mostrar exemplos de exercícios resolvidos					
2.29. Utilização de materiais concretos					
2.30. Partir de situações do quotidiano do aluno para introduzir noções					
2.31. Abordagem multissensorial					
2.32. Recorrer a cantilenas					
2.33. Realização de jogos de tabuleiro, memória...					
2.34. Estimular a psicomotricidade					
2.35. Desvalorizar os erros ortográficos					

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 2: QUADROS

Quadro 2– Tipologia da PAE mais prevalente nas escolas

Tipologia PAE	Alunos	
	n	%
dislexia	343	85,75
disgrafia	16	4,00
disortografia	34	8,50
discalculia	7	1,75

Quadro 3– Tipo de apoio dado a alunos com PAE

Apoio	Alunos	
	n	%
Apoio especializado	219	21,64
Apoio pedagógico	194	19,17
Apoio individualizado	237	23,42
Apoio em pequeno grupo com alunos identificados com PAE (grupo para dislexia, grupo para disgrafia/disortografia, grupo para discalculia)	97	9,58
Apoio em pequeno grupo com alunos identificados com outros problemas de aprendizagem	84	8,30
Apoio psicológico	51	5,04
Apoio psicopedagógico	59	5,83
Apoio de tutoria	51	5,04
Nenhum apoio	20	1,98

Quadro 4– Profissional que presta apoio aos alunos com PAE

Profissional	Alunos	
	n	%
Tutor	30	3,72
Professor da educação especial	323	40,07
Professor do apoio educativo	153	18,98
Psicólogo	56	6,95
Professor do ensino regular	179	22,21
Terapeuta da fala	60	7,44
Terapeuta ocupacional	5	0,62

Quadro 5– Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para alunos com PAE

Medidas	Alunos	
	n	%
Universais	310	58,27
Seletivas	184	34,59
Adicionais	38	7,14

Quadro 6– Contextos de apoio

Contexto	Alunos	
	n	%
Na sala de aula	129	32,25
Fora da sala de aula (p. ex. sala de estudo)	88	22,00
Nos três contextos (sala de aula, fora da sala de aula e no CAA)	145	36,25
No centro de apoio à aprendizagem (CAA)	38	9,50

Quadro 7– Respostas Educativas a alunos com PAE

Item	Grau de concordância/discordância									
	Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.1. O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para	18	4,50	83	20,75	168	42,00	95	23,75	36	9,00

uma maior e melhor resposta educativa a alunos com PAE.										
1.2. Os professores estão munidos de materiais de apoio fundamentais para trabalhar com alunos com PAE (dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia).	7	1,75	46	11,50	141	35,25	175	43,75	31	7,75
1.3. Os alunos com PAE devem beneficiar de um ensino diferenciado.	121	30,25	145	36,25	113	28,25	14	3,50	7	1,75
1.4. Os alunos com PAE devem usufruir de atividades adequadas às suas potencialidades e com respeito pelo seu ritmo de aprendizagem.	205	51,25	158	39,50	33	8,25	3	0,75	1	0,25
1.5. Os professores aplicam o mesmo tipo de estratégias e recursos no processo de ensino aprendizagem, aos alunos com PAE.	17	4,25	127	31,75	206	51,50	43	10,75	7	1,75
1.6. Há uma boa colaboração entre o professor titular de turma/DT e o professor da educação especial/equipa multidisciplinar na criação de estratégias/materiais e no atendimento aos alunos com PAE.	81	20,25	177	44,25	114	28,50	26	6,50	2	0,50
1.7. A progressão escolar de alunos com PAE está condicionada.	10	2,50	75	18,75	140	35,00	122	30,50	53	13,25
1.8. É indiferente a idade de intervenção, num aluno com PAE, para o sucesso na sua progressão.	33	8,25	38	9,50	74	18,50	96	24,00	159	39,75
1.9. Os professores sentem-se preparados para atender às necessidades específicas de alunos com PAE, sem formação específica.	6	1,50	34	8,50	116	29,00	189	46,00	60	15,00
1.10. A escola oferece as respostas educativas adequadas para a efetiva presença, participação e progressão de cada aluno com PAE.	14	3,50	87	21,75	182	45,50	106	26,50	11	2,75
1.11. A dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia com uma intervenção adequada, podem desaparecer.	5	1,25	65	16,25	132	33,00	109	27,50	89	22,25
1.12. A planificação de aulas com base no desenho universal para a aprendizagem (DUA) é impreterível para a participação e sucesso dos alunos com PAE.	68	17,00	134	33,50	149	37,25	40	10,00	9	2,25
1.13. As acomodações curriculares são suficientes para responder adequadamente às necessidades de alunos com PAE.	10	2,50	89	22,25	192	48,00	92	23,00	17	4,25
1.14. Um aluno com PAE necessita de adaptações curriculares não significativas/significativas.	24	6,00	108	27,00	184	46,00	66	16,50	18	4,50
1.15. É fundamental a realização de adaptações no processo de avaliação aos alunos com PAE.	152	38,00	152	38,00	78	19,50	15	3,75	3	0,75
1.16. O ensino dos alunos de uma turma é prejudicado pela presença de alunos com PAE.	11	2,75	37	9,25	86	21,50	117	29,25	149	37,25
1.17. Para uma adequada resposta educativa a alunos com PAE é fundamental o trabalho colaborativo entre a escola, a família e outros profissionais.	274	68,50	96	24,00	25	6,25	1	0,25	4	1,00
1.18. As salas de aula têm as condições adequadas a um bom desempenho no trabalho com alunos com PAE.	8	2,00	84	21,00	165	41,25	114	28,50	29	7,25
1.19. Os recursos materiais e humanos da escola são uma condicionante ao bom desempenho pedagógico com alunos com PAE.	94	23,50	149	37,25	113	28,25	35	8,75	9	2,25
1.20. Existe articulação entre as entidades envolvidas no processo de diagnóstico e/ou acompanhamento com os professores titulares de turma/diretores de turma nas respostas educativas a serem dadas a estes alunos.	43	10,75	131	32,75	169	42,25	51	12,75	6	1,50
1.21. Os professores têm acesso a ações de formação, congressos, colóquios... que lhes permitam obter mais conhecimento e dar uma melhor resposta a alunos com PAE.	30	7,50	96	24,00	168	42,00	92	23,00	14	3,50
1.22. Os professores conhecem os métodos e recursos de reeducação pedagógica adequados para alunos com PAE.	9	2,25	69	17,25	188	47,00	122	30,50	12	3,00
1.23. Os alunos com PAE usufruem de apoio direto específico para a sua problemática e com a frequência semanal necessária ao seu progresso.	24	6,00	73	18,25	159	39,75	121	30,25	23	5,75
1.24. Os alunos com PAE que estão inseridos em turmas com um número reduzido de alunos têm acesso a uma maior diversidade de respostas educativas.	81	20,25	140	35,00	115	28,75	43	10,75	21	5,25

Quadro 8– Estratégias para alunos com PAE

Item	Grau de concordância/discordância									
	Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2.1. Reforço positivo (motivação e encorajamentos constantes)	278	69,50	115	28,75	6	1,50	1	0,25	0	0,00
2.2. Boa relação afetiva	300	75,00	93	23,25	6	1,50	1	0,25	0	0,00
2.3. Realização de fichas com respostas com lacunas, correspondências e respostas fechadas	93	23,25	207	51,75	88	22	9	2,25	3	0,75
2.4. Utilização de pistas nos exercícios	78	19,50	212	53,00	90	22,50	16	4,00	4	1,00
2.5. Utilização de auxiliares de memória (ex.: tabuadas, fórmulas...)	80	20,00	170	42,50	116	29,00	26	6,50	8	2,00
2.6. Destaque e correção de erros ortográficos	105	26,25	141	35,25	96	24,00	38	9,50	20	5,00
2.7. Correção de erros gramaticais	122	30,50	150	37,50	93	23,25	28	7,00	7	1,75
2.8. Valorização da comunicação e da participação oral	252	63,00	129	32,25	17	4,25	2	0,50	0	0,00
2.9. Tempo suplementar para a execução das tarefas	201	50,25	150	37,50	41	10,25	8	2,00	0	0,00
2.10. Explicação e apoio individual	166	41,50	186	46,50	42	10,50	3	0,75	3	0,75
2.11. Trabalhos diferenciados	98	24,50	189	47,25	86	21,50	21	5,25	6	1,50
2.12. Trabalhos simplificados	86	21,50	168	42,00	105	26,25	34	8,50	7	1,75
2.13. Esquematização de conteúdos	119	29,75	197	49,25	70	17,50	14	3,50	0	0,00
2.14. Divisão da matéria em pequenas partes	109	27,25	185	46,25	81	20,25	23	5,75	2	0,50
2.15. Trabalho cooperativo entre colegas	128	32,00	193	48,25	67	16,75	12	3,00	0	0,00
2.16. Fichas de trabalho suplementares	55	13,75	152	38,00	125	31,25	52	13,00	16	4,00
2.17. Antecipação de conteúdos	52	13,00	131	32,75	116	29,00	75	18,75	26	6,50
2.18. Fornecer resumos	79	19,75	149	37,25	116	29,00	50	12,50	6	1,50
2.19. Leitura em voz alta pelo aluno	67	16,75	142	35,50	108	27,00	60	15,00	23	5,75
2.20. Leitura em voz alta dos enunciados pelo professor	139	34,75	187	46,75	53	13,25	20	5,00	1	0,25
2.21. Realização de cópias	29	7,25	97	24,25	125	31,25	95	23,75	54	13,50
2.22. Copiar palavras com alguma complexidade (“palavras difíceis”)	45	11,25	133	33,25	126	31,50	61	15,25	35	8,75
2.23. Realização de ditados	24	6,00	106	26,50	119	29,75	86	21,50	65	16,25
2.24. Corrigir erros um certo número de vezes	26	6,50	80	20,00	112	28,00	99	24,75	83	20,75
2.25. Utilização do computador	53	13,25	164	41,00	129	32,25	34	8,50	20	5,00
2.26. Realização de jogos de consciência fonológica	96	24,00	148	37,00	80	20,00	36	9,00	40	10,00
2.27. Enunciados com uma linguagem clara, curtos, com letras bem legíveis e espaços adequados entre as palavras e os exercícios	172	43,00	165	41,25	48	12,00	13	3,25	2	0,50
2.28. Mostrar exemplos de exercícios resolvidos	84	21,00	195	48,75	90	22,50	29	7,25	2	0,50
2.29. Utilização de materiais concretos	95	23,75	191	47,75	87	21,75	24	6,00	3	0,75
2.30. Partir de situações do quotidiano do aluno para introduzir noções	114	28,50	210	52,50	61	15,25	14	3,50	1	0,25
2.31. Abordagem multissensorial	76	19,00	147	36,75	117	29,25	42	10,50	18	4,50
2.32. Recorrer a cantilenas	47	11,75	128	32,00	115	28,75	64	16,00	46	11,50
2.33. Realização de jogos de tabuleiro, memória...	53	13,25	125	31,25	118	29,50	59	14,75	45	11,25
2.34. Estimular a psicomotricidade	79	19,75	133	33,25	111	27,75	44	11,00	33	8,25
2.35. Desvalorizar os erros ortográficos	148	37,00	133	33,25	80	20,00	30	7,50	9	2,25

Quadro 9– Respostas educativas dadas a alunos PAE com base no DL n.º 54/2018

Item	Ciclo de ensino	Grau de concordância/discordância									
		Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.1. O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, contribui para uma maior e melhor resposta educativa a alunos com PAE.	1.ºC	5	4,20	25	21,01	48	40,34	31	26,05	10	8,40
	2.ºC	6	5,61	23	21,50	44	41,12	25	23,36	9	8,41
	3.ºC	4	2,34	35	20,47	69	40,35	44	25,73	19	11,11
	Sec.	5	4,31	30	25,86	45	38,79	27	23,28	9	7,76
1.10. A escola oferece as respostas educativas adequadas para a efetiva presença, participação e progressão de cada aluno com PAE.	1.ºC	2	1,68	21	17,65	52	43,70	41	34,45	3	2,52
	2.ºC	5	4,67	27	25,23	50	46,73	23	21,50	2	1,87
	3.ºC	5	2,92	41	23,98	80	46,78	40	23,39	5	2,92
	Sec.	7	6,03	27	23,28	54	46,55	23	19,83	5	4,31
1.12. A planificação de aulas com base no desenho universal para a	1.ºC	25	21,01	47	39,50	34	28,57	11	9,24	2	1,68
	2.ºC	22	20,56	35	32,71	41	38,32	6	5,61	3	2,80

aprendizagem (DUA) é impreterível para a participação e sucesso dos alunos com PAE.	3.ºC	24	14,04	58	33,92	64	37,43	21	12,28	4	2,34
	Sec.	24	20,69	33	28,45	41	35,34	16	13,79	2	1,72
1.13. As acomodações curriculares são suficientes para responder adequadamente às necessidades de alunos com PAE.	1.ºC	5	4,20	20	16,81	48	40,34	40	33,61	6	5,04
	2.ºC	3	2,80	30	28,04	54	50,47	16	14,95	4	3,74
	3.ºC	3	1,75	35	20,47	82	47,95	40	23,39	11	6,43
	Sec.	2	1,72	26	22,41	58	50,00	21	18,10	9	7,76
1.14. Um aluno com PAE necessita de adaptações curriculares não significativas /significativas.	1.ºC	7	5,88	32	26,89	53	44,54	23	19,33	4	3,36
	2.ºC	6	5,61	30	28,04	46	42,99	16	14,95	9	8,41
	3.ºC	7	4,09	48	28,07	76	44,44	30	17,54	10	5,85
	Sec.	5	4,31	31	26,72	52	44,83	23	19,83	9	7,76
1.15. É fundamental a realização de adaptações no processo de avaliação aos alunos com PAE.	1.ºC	48	40,34	44	36,97	23	19,33	4	3,36	0	0,00
	2.ºC	46	42,99	46	42,99	11	10,28	3	2,80	1	0,93
	3.ºC	69	40,35	64	37,43	29	16,96	7	4,09	2	1,17
	Sec.	44	37,93	44	37,93	24	20,69	2	1,72	2	1,72

Quadro 10– Respostas educativas dadas a alunos PAE por ciclos de escolaridade (afirmações quadro 7 e 8)

Item	Ciclo de ensino	Grau de concordância/discordância									
		Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.2. Os professores estão munidos de materiais de apoio fundamentais para trabalhar com alunos com PAE (dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia).	1.ºC	1	0,84	14	11,76	49	41,18	46	38,66	9	7,56
	2.ºC	4	3,74	15	14,02	36	33,64	46	42,99	6	5,61
	3.ºC	0	0,00	21	12,28	58	33,92	79	46,20	13	7,60
	Sec.	3	2,59	8	6,90	37	31,90	56	48,28	12	10,34
1.3. Os alunos com PAE devem beneficiar de um ensino diferenciado.	1.ºC	34	28,57	43	36,13	36	30,25	5	4,20	1	0,84
	2.ºC	37	34,58	36	33,64	30	28,04	2	1,87	2	1,87
	3.ºC	54	31,58	61	35,67	46	26,90	7	4,09	3	1,75
	Sec.	42	36,21	38	32,76	28	24,14	5	4,31	3	2,59
1.4. Os alunos com PAE devem usufruir de atividades adequadas às suas potencialidades e com respeito pelo seu ritmo de aprendizagem.	1.ºC	66	55,46	46	38,66	7	5,88	0	0,00	0	0,00
	2.ºC	57	53,27	38	35,51	10	9,35	2	1,87	0	0,00
	3.ºC	84	49,12	70	40,94	15	8,77	1	0,58	1	0,58
	Sec.	64	55,17	42	36,21	8	6,90	2	1,72	0	0,00
1.5. Os professores aplicam o mesmo tipo de estratégias e recursos no processo de ensino aprendizagem, aos alunos com PAE.	1.ºC	9	7,56	32	26,89	65	54,62	11	9,24	2	1,68
	2.ºC	7	6,54	36	33,64	51	47,66	12	11,21	1	0,93
	3.ºC	8	4,68	64	37,43	82	47,95	15	8,77	2	1,17
	Sec.	8	6,90	37	31,90	57	49,14	12	10,34	2	1,72
1.23. Os alunos com PAE usufruem de apoio direto específico para a sua problemática e com a frequência semanal necessária ao seu progresso.	1.ºC	3	2,52	25	21,01	32	26,89	52	43,70	7	5,88
	2.ºC	6	5,61	22	20,56	41	38,32	30	28,04	8	7,48
	3.ºC	9	5,26	30	17,54	75	43,86	44	25,73	13	7,60
	Sec.	10	8,62	27	23,28	46	39,66	30	25,86	3	2,59
1.24. Os alunos com PAE que estão inseridos em turmas com um número reduzido de alunos têm acesso a uma maior diversidade de respostas educativas.	1.ºC	20	16,81	40	33,61	30	25,21	16	13,45	13	10,92
	2.ºC	19	17,76	39	36,45	36	33,64	8	7,48	5	4,67
	3.ºC	35	20,47	59	34,50	48	28,07	19	11,11	10	5,85
	Sec.	24	20,69	41	35,34	33	28,45	12	10,34	6	5,17
2.11. Trabalhos diferenciados	1.ºC	30	25,21	64	53,78	22	18,49	2	1,68	1	0,84
	2.ºC	29	27,10	48	44,86	23	21,50	3	2,80	4	3,74
	3.ºC	36	21,05	80	46,78	37	21,64	14	8,19	4	2,34
	Sec.	29	25,00	48	41,38	24	20,69	11	9,48	4	3,45

Quadro 11– Respostas educativas dadas a alunos PAE por ciclos de escolaridade (questões 1.1 a 3 – Parte II do questionário)

Categoria	Subcategoria	Ciclo de ensino	Alunos	
			n	%
Tipo de apoio dado a alunos com PAE (1.1)	Apoio especializado	1.ºC	74	26,43
		2.ºC	57	19,06
		3.ºC	101	21,81
		Sec.	65	23,38
	Apoio pedagógico	1.ºC	62	22,14
		2.ºC	53	17,73
		3.ºC	84	18,14
		Sec.	56	20,14
	Apoio individualizado	1.ºC	62	22,14
		2.ºC	69	23,08
		3.ºC	105	22,68
		Sec.	69	23,08

Profissional que presta apoio aos alunos com PAE (1.2)		Sec.	64	23,02
	Apoio em pequeno grupo com alunos identificados com PAE (grupo para dislexia, grupo para disgrafia/disortografia, grupo para discalculia)	1.ºC	22	7,86
		2.ºC	26	8,70
		3.ºC	51	11,02
		Sec.	25	8,99
	Apoio em pequeno grupo com alunos identificados com outros problemas de aprendizagem	1.ºC	26	9,29
		2.ºC	28	9,36
		3.ºC	31	6,70
		Sec.	13	4,68
	Apoio psicológico	1.ºC	11	3,93
		2.ºC	18	6,02
		3.ºC	23	4,97
		Sec.	13	4,68
	Apoio psicopedagógico	1.ºC	16	5,71
		2.ºC	23	7,69
		3.ºC	33	7,13
		Sec.	16	5,76
	Apoio de tutoria	1.ºC	2	0,71
		2.ºC	21	7,02
		3.ºC	27	5,83
		Sec.	18	6,47
	Nenhum apoio	1.ºC	5	1,79
		2.ºC	4	1,34
		3.ºC	8	1,73
		Sec.	8	2,88
Contextos de apoio (3)	Tutor	1.ºC	30	3,72
		2.ºC	8	3,39
		3.ºC	15	4,35
		Sec.	7	3,15
	Professor da educação especial	1.ºC	323	40,07
		2.ºC	89	37,71
		3.ºC	148	42,90
		Sec.	99	44,59
	Professor do apoio educativo	1.ºC	153	18,98
		2.ºC	43	18,22
		3.ºC	52	15,07
		Sec.	33	14,86
	Psicólogo	1.ºC	56	6,95
		2.ºC	19	8,05
		3.ºC	32	9,28
		Sec.	22	9,91
	Professor do ensino regular	1.ºC	179	22,21
		2.ºC	51	21,61
		3.ºC	69	20,00
		Sec.	49	22,07
	Terapeuta da fala	1.ºC	60	7,44
		2.ºC	22	9,32
		3.ºC	25	7,25
		Sec.	10	4,50
	Terapeuta ocupacional	1.ºC	5	0,62
		2.ºC	4	1,69
		3.ºC	4	1,16
		Sec.	2	0,90
Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	Na sala de aula	1.ºC	47	39,50
		2.ºC	34	31,78
		3.ºC	50	29,24
		Sec.	34	29,31
	Fora da sala de aula (p. ex. sala de estudo)	1.ºC	30	25,21
		2.ºC	21	19,63
		3.ºC	27	15,79
		Sec.	28	24,14
	Nos três contextos (sala de aula, fora da sala de aula e no CAA)	1.ºC	36	30,25
		2.ºC	42	39,25
		3.ºC	72	42,11
		Sec.	41	35,34
	No centro de apoio à aprendizagem (CAA)	1.ºC	6	5,04
		2.ºC	10	9,35
		3.ºC	22	12,87
		Sec.	13	11,21
	Universais	1.ºC	101	61,21
		2.ºC	91	60,26
		3.ºC	132	57,14
		Sec.	76	50,33

para alunos com PAE (2)	Seletivas	1.ºC	57	34,55
		2.ºC	54	35,76
		3.ºC	83	35,93
		Sec.	54	35,76
	Adicionais	1.ºC	7	4,24
		2.ºC	6	3,97
		3.ºC	16	6,93
		Sec.	21	13,91

Quadro 12– Intensidade das medidas/apoios aplicadas a alunos com PAE (questões 1.1, 1.2 e 2 Parte II)

Categoria	Subcategoria	Ciclo de ensino	Alunos	
			n	%
Tipo de apoio dado a alunos com PAE (1.1)	1 apoio	1.ºC	28	23,53
		2.ºC	17	15,89
		3.ºC	36	21,05
		Sec.	30	25,86
	2 apoios	1.ºC	37	31,09
		2.ºC	32	29,91
		3.ºC	47	27,49
		Sec.	37	31,90
	3 apoios	1.ºC	39	32,77
		2.ºC	29	27,10
		3.ºC	43	25,15
		Sec.	23	19,83
	4 apoios	1.ºC	11	9,24
		2.ºC	29	14,02
		3.ºC	29	16,96
		Sec.	20	17,24
	5 apoios	1.ºC	4	3,36
		2.ºC	12	11,21
		3.ºC	10	5,85
		Sec.	4	3,45
	6 apoios	1.ºC	0	0,00
		2.ºC	1	0,93
		3.ºC	2	1,17
		Sec.	1	0,86
	7 apoios	1.ºC	0	0,00
		2.ºC	1	0,93
		3.ºC	4	2,34
		Sec.	1	0,86
Profissional que presta apoio aos alunos com PAE (1.2)	1 profissional	1.ºC	33	27,73
		2.ºC	29	27,10
		3.ºC	64	37,43
		Sec.	45	38,79
	2 profissionais	1.ºC	51	42,86
		2.ºC	43	40,19
		3.ºC	55	32,16
		Sec.	40	34,48
	3 profissionais	1.ºC	28	23,53
		2.ºC	21	19,63
		3.ºC	38	22,22
		Sec.	27	23,28
	4 profissionais	1.ºC	5	4,20
		2.ºC	12	11,21
		3.ºC	12	7,02
		Sec.	4	3,45
	5 profissionais	1.ºC	1	0,84
		2.ºC	2	1,87
		3.ºC	2	1,17
		Sec.	0	0,00
	6 profissionais	1.ºC	1	0,84
		2.ºC	0	0,00
		3.ºC	0	0,00
		Sec.	0	0,00
Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para alunos com PAE	1 medida	1.ºC	75	63,03
		2.ºC	64	59,81
		3.ºC	116	67,84
		Sec.	83	71,55

(2)	2 medidas	1.ºC	42	35,29
		2.ºC	42	39,25
		3.ºC	50	29,24
		Sec.	31	26,72
	3 medidas	1.ºC	2	1,68
		2.ºC	1	0,93
		3.ºC	5	2,92
		Sec.	2	1,72

Quadro 13– Formação docente – opinião por ciclo de ensino (afirmações 1.9, 1.21 e 1.22)

Item	Ciclo de ensino	Grau de concordância/discordância									
		Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.9. Os professores sentem-se preparados para atender às necessidades específicas de alunos com PAE, sem formação específica.	1.ºC	3	2,52	10	8,40	43	36,13	50	42,02	13	10,92
	2.ºC	2	1,87	8	7,48	25	23,36	58	54,21	14	13,08
	3.ºC	3	1,75	14	8,19	44	25,73	78	45,61	32	18,71
	Sec.	1	0,86	9	7,76	27	23,28	54	46,55	25	21,55
1.21. Os professores têm acesso a ações de formação, congressos, colóquios... que lhes permitam obter mais conhecimento e dar uma melhor resposta a alunos com PAE.	1.ºC	11	9,24	33	27,73	48	40,34	23	19,33	4	3,36
	2.ºC	8	7,48	23	21,50	45	42,06	26	24,30	5	4,67
	3.ºC	13	7,60	36	21,05	70	40,94	43	25,15	9	5,26
	Sec.	12	10,34	29	25,00	45	38,79	24	20,69	6	5,17
1.22. Os professores conhecem os métodos e recursos de reeducação pedagógica adequados para alunos com PAE	1.ºC	2	1,68	25	21,01	58	48,74	31	26,05	3	2,52
	2.ºC	5	4,67	18	16,82	49	45,79	32	29,91	3	2,80
	3.ºC	2	1,17	25	14,62	72	42,11	65	38,01	7	4,09
	Sec.	2	1,72	15	12,93	57	49,14	38	32,76	4	3,45

Quadro 14– Trabalho colaborativo – opinião por ciclo de ensino (afirmações 1.6, 1.17 e 1.20)

Item	Ciclo de ensino	Grau de concordância/discordância									
		Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.6. Há uma boa colaboração entre o professor titular de turma/DT e o professor da educação especial/equipa multidisciplinar na criação de estratégias/materiais e no atendimento aos alunos com PAE.	1.ºC	24	20,17	53	44,54	33	27,73	9	7,56	0	0,00
	2.ºC	22	20,56	51	47,66	27	25,23	6	5,61	1	0,93
	3.ºC	24	14,04	79	46,20	55	32,16	13	7,60	0	0,00
	Sec.	26	22,41	47	40,52	37	31,90	5	4,31	1	0,86
1.17. Para uma adequada resposta educativa a alunos com PAE é fundamental o trabalho colaborativo entre a escola, a família e outros profissionais.	1.ºC	93	78,15	24	20,17	2	1,68	0	0,00	0	0,00
	2.ºC	71	66,36	28	26,17	7	6,54	0	0,00	1	0,93
	3.ºC	115	67,25	38	22,22	14	8,19	1	0,58	3	1,75
	Sec.	77	66,38	34	29,31	5	4,31	0	0,00	0	0,00
1.20. Existe articulação entre as entidades envolvidas no processo de diagnóstico e/ou acompanhamento com os professores titulares de turma/diretores de turma nas respostas educativas a serem dadas a estes alunos.	1.ºC	11	9,24	40	33,61	51	42,86	16	13,45	1	0,84
	2.ºC	14	13,08	39	36,45	41	38,32	12	11,21	1	0,93
	3.ºC	17	9,94	53	30,99	73	42,69	23	13,45	5	2,92
	Sec.	15	12,93	43	37,07	38	32,76	17	14,66	3	2,59

Quadro 15– Estratégias implementadas – opinião por ciclo de ensino

Item	Ciclo de ensino	Grau de concordância/discordância									
		Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2.1. Reforço positivo (motivação e encorajamentos constantes)	1.ºC	96	80,67	23	19,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	2.ºC	79	73,83	26	24,30	2	1,87	0	0,00	0	0,00
	3.ºC	114	66,67	53	30,99	4	2,34	0	0,00	0	0,00
	Sec.	70	60,34	42	36,21	3	2,59	1	0,86	0	0,00
2.2. Boa relação afetiva	1.ºC	100	84,03	19	15,97	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	2.ºC	84	78,50	21	19,63	2	1,87	0	0,00	0	0,00

	3.ºC	123	71,93	43	25,15	5	2,92	0	0,00	0	0,00
	Sec.	81	69,83	33	28,45	1	0,86	1	0,86	0	0,00
2.3. Realização de fichas com respostas com lacunas, correspondências e respostas fechadas	1.ºC	33	27,73	56	47,06	29	24,37	1	0,84	0	0,00
	2.ºC	18	16,82	61	57,01	22	20,56	3	2,80	3	2,80
	3.ºC	39	22,81	89	52,05	37	21,64	5	2,92	1	0,58
	Sec.	27	23,28	61	52,59	23	19,83	4	3,45	1	0,86
2.4. Utilização de pistas nos exercícios	1.ºC	30	25,21	62	52,10	27	22,69	0	0,00	0	0,00
	2.ºC	18	16,82	57	53,27	23	21,50	7	6,54	2	1,87
	3.ºC	32	18,71	88	51,46	40	23,39	10	5,85	1	0,58
	Sec.	20	17,24	58	50,00	31	26,72	6	5,17	1	0,86
2.5. Utilização de auxiliares de memória (ex.: tabuadas, fórmulas...)	1.ºC	39	32,77	52	43,70	27	22,69	1	0,84	0	0,00
	2.ºC	18	16,82	46	42,99	34	31,78	7	6,54	2	1,87
	3.ºC	25	14,62	74	43,27	50	29,24	18	10,53	4	2,34
	Sec.	18	15,52	44	37,93	39	33,62	10	8,62	5	4,31
2.6. Destaque e correção de erros ortográficos	1.ºC	29	24,37	39	32,77	32	26,89	11	9,24	8	6,72
	2.ºC	27	25,23	38	35,51	20	18,69	17	15,89	5	4,67
	3.ºC	49	28,65	65	38,01	36	21,05	16	9,36	5	2,92
	Sec.	27	23,28	46	39,66	30	25,86	9	7,76	4	3,45
2.7. Correção de erros gramaticais	1.ºC	36	30,25	48	40,34	28	23,53	5	4,20	2	1,68
	2.ºC	31	28,97	41	38,32	22	20,56	11	10,28	2	1,87
	3.ºC	52	30,41	70	40,94	36	21,05	12	7,02	1	0,58
	Sec.	34	29,31	43	37,07	29	25,00	8	6,90	2	1,72
2.8. Valorização da comunicação e da participação oral	1.ºC	82	68,91	34	28,57	2	1,68	1	0,84	0	0,00
	2.ºC	69	64,49	34	31,78	3	2,80	1	0,93	0	0,00
	3.ºC	106	61,99	57	33,33	7	4,09	1	0,58	0	0,00
	Sec.	64	55,17	41	35,34	10	8,62	1	0,86	0	0,00
2.9. Tempo suplementar para a execução das tarefas	1.ºC	75	63,03	37	31,09	7	5,88	0	0,00	0	0,00
	2.ºC	55	51,40	40	37,38	12	11,21	0	0,00	0	0,00
	3.ºC	78	45,61	66	38,60	21	12,28	6	3,51	0	0,00
	Sec.	53	45,69	48	41,38	12	10,34	3	2,59	0	0,00
2.10. Explicação e apoio individual	1.ºC	56	47,06	55	46,22	8	6,72	0	0,00	0	0,00
	2.ºC	43	40,19	50	46,73	10	9,35	3	2,80	1	0,93
	3.ºC	70	40,94	74	43,27	25	14,62	1	0,58	1	0,58
	Sec.	48	41,38	53	45,69	13	11,21	0	0,00	2	1,72
2.11. Trabalhos diferenciados	1.ºC	30	25,21	64	53,78	22	18,49	2	1,68	1	0,84
	2.ºC	29	27,10	48	44,86	23	21,50	3	2,80	4	3,74
	3.ºC	36	21,05	80	46,78	37	21,64	14	8,19	4	2,34
	Sec.	29	25,00	48	41,38	24	20,69	11	9,48	4	3,45
2.12. Trabalhos simplificados	1.ºC	25	21,01	57	47,90	28	23,53	8	6,72	1	0,84
	2.ºC	20	18,69	45	42,06	29	27,10	10	9,35	3	2,80
	3.ºC	31	18,13	72	42,11	44	25,73	21	12,28	3	1,75
	Sec.	22	18,97	43	37,07	36	31,03	10	8,62	5	4,31
2.13. Esquematização de conteúdos	1.ºC	37	31,09	62	52,10	18	15,13	2	1,68	0	0,00
	2.ºC	36	33,64	52	48,60	18	16,82	1	0,93	0	0,00
	3.ºC	53	30,99	82	47,95	28	16,37	8	4,68	0	0,00
	Sec.	35	30,17	53	45,69	22	18,97	6	5,17	0	0,00
2.14. Divisão da matéria em pequenas partes	1.ºC	37	31,09	60	50,42	21	17,65	1	0,84	0	0,00
	2.ºC	27	25,23	55	51,40	17	15,89	7	6,54	1	0,93
	3.ºC	49	28,65	75	43,86	31	18,13	15	8,77	1	0,58
	Sec.	32	27,59	45	38,79	29	25,00	10	8,62	0	0,00
2.15. Trabalho cooperativo entre colegas	1.ºC	49	41,18	53	44,54	15	12,61	2	1,68	0	0,00
	2.ºC	35	32,71	52	48,60	16	14,95	4	3,74	0	0,00
	3.ºC	45	26,32	85	49,71	35	20,47	6	3,51	0	0,00
	Sec.	34	29,31	57	49,14	22	18,97	3	2,59	0	0,00
2.16. Fichas de trabalho suplementares	1.ºC	24	20,17	51	42,86	28	23,53	15	12,61	1	0,84
	2.ºC	12	11,21	38	35,51	37	34,58	12	11,21	8	7,48
	3.ºC	18	10,53	60	35,09	59	34,50	26	15,20	8	4,68
	Sec.	20	17,24	40	34,48	33	28,45	18	15,52	5	4,31
2.17. Antecipação de conteúdos	1.ºC	25	21,01	49	41,18	28	23,53	14	11,76	3	2,52
	2.ºC	10	9,35	36	33,64	35	32,71	19	17,76	7	6,54
	3.ºC	15	8,77	52	30,41	52	30,41	40	23,39	12	7,02
	Sec.	16	13,79	33	28,45	33	28,45	24	20,69	10	8,62
2.18. Fornecer resumos	1.ºC	32	26,89	47	39,50	32	26,89	8	6,72	0	0,00
	2.ºC	15	14,02	42	39,25	39	36,45	10	9,35	1	0,93
	3.ºC	32	18,71	56	32,75	50	29,24	29	16,96	4	2,34
	Sec.	28	24,14	38	32,76	30	25,86	19	16,38	1	0,86
2.19. Leitura em voz alta pelo aluno	1.ºC	29	24,37	46	38,66	22	18,49	19	15,97	3	2,52
	2.ºC	15	14,02	36	33,64	30	28,04	20	18,69	6	5,61
	3.ºC	24	14,04	60	35,09	51	29,82	23	13,45	13	7,60
	Sec.	14	12,07	40	34,48	33	28,45	20	17,24	9	7,76
2.20. Leitura em voz alta dos enunciados pelo professor	1.ºC	56	47,06	56	47,06	7	5,88	0	0,00	0	0,00
	2.ºC	40	37,38	52	48,60	12	11,21	2	1,87	1	0,93
	3.ºC	53	30,99	83	48,54	21	12,28	14	8,19	0	0,00
	Sec.	27	23,28	57	49,14	24	20,69	8	6,90	0	0,00
2.21. Realização de cópias	1.ºC	7	5,88	35	29,41	33	27,73	33	27,73	11	9,24

	2.ºC	5	4,67	29	27,10	32	29,91	27	25,23	14	13,08
	3.ºC	9	5,26	38	22,22	58	33,92	40	23,39	26	15,20
	Sec.	12	10,34	26	22,41	28	24,14	27	23,28	23	19,83
	1.ºC	13	10,92	50	42,02	36	30,25	16	13,45	4	3,36
2.22. Copiar palavras com alguma complexidade (“palavras difíceis”)	2.ºC	10	9,35	38	35,51	31	28,97	18	16,82	10	9,35
	3.ºC	16	9,36	58	32,16	55	32,16	25	14,62	17	9,94
	Sec.	17	14,66	33	20,69	24	20,69	26	22,41	16	13,79
2.23. Realização de ditados	1.ºC	7	5,88	45	37,82	39	32,77	22	18,49	6	5,04
	2.ºC	3	2,80	33	30,84	31	28,97	25	23,36	15	14,02
	3.ºC	8	4,68	37	21,64	50	29,24	42	24,56	34	19,88
	Sec.	9	7,76	24	20,69	24	20,69	31	26,72	28	24,14
2.24. Corrigir erros um certo número de vezes	1.ºC	8	6,72	23	19,33	30	25,21	36	30,25	22	18,49
	2.ºC	6	5,61	23	21,50	27	25,23	28	26,17	23	21,50
	3.ºC	8	4,68	37	21,64	53	30,99	37	21,64	36	21,05
	Sec.	9	7,76	18	15,52	35	30,17	26	22,41	28	24,14
2.25. Utilização do computador	1.ºC	25	21,01	50	42,02	32	26,89	7	5,88	5	4,20
	2.ºC	15	14,02	49	45,79	31	28,97	10	9,35	2	1,87
	3.ºC	16	9,36	70	40,94	60	35,09	15	8,77	10	5,85
	Sec.	16	13,79	44	37,93	40	34,48	11	9,48	5	4,31
2.26. Realização de jogos de consciência fonológica	1.ºC	52	43,70	52	43,70	14	11,76	1	0,84	0	0,00
	2.ºC	26	24,30	43	40,19	21	19,63	7	6,54	10	9,35
	3.ºC	35	20,47	61	35,67	35	20,47	21	12,28	19	11,11
	Sec.	22	18,97	34	29,31	24	20,69	19	14,66	19	16,38
2.27. Enunciados com uma linguagem clara, curtos, com letras bem legíveis e espaços adequados entre as palavras e os exercícios	1.ºC	65	54,62	47	39,50	6	5,04	1	0,84	0	0,00
	2.ºC	45	42,06	45	42,06	12	11,21	3	2,80	2	1,87
	3.ºC	72	42,11	73	42,69	21	12,28	5	2,92	0	0,00
	Sec.	45	38,79	44	37,93	21	18,10	6	5,17	0	0,00
2.28. Mostrar exemplos de exercícios resolvidos	1.ºC	28	23,53	63	52,94	23	19,33	4	3,36	1	0,84
	2.ºC	18	16,82	47	43,93	32	29,91	9	8,41	1	0,93
	3.ºC	34	19,88	83	48,54	38	22,22	15	8,77	1	0,58
	Sec.	23	19,83	53	45,69	29	25,00	10	8,62	1	0,86
2.29. Utilização de materiais concretos	1.ºC	36	30,25	61	51,26	19	15,97	3	2,52	0	0,00
	2.ºC	19	17,76	57	53,27	22	20,56	9	8,41	0	0,00
	3.ºC	39	22,81	84	49,12	33	19,30	12	7,02	3	1,75
	Sec.	27	23,28	41	35,34	39	33,62	8	6,90	1	0,86
2.30. Partir de situações do quotidiano do aluno para introduzir noções	1.ºC	42	35,29	59	49,58	16	13,45	2	1,68	0	0,00
	2.ºC	31	28,97	48	44,86	24	22,43	4	3,74	0	0,00
	3.ºC	43	25,15	98	57,31	25	14,62	5	2,92	0	0,00
	Sec.	33	28,45	59	50,86	16	13,79	7	6,03	1	0,86
2.31. Abordagem multissensorial	1.ºC	30	25,21	53	44,54	26	21,85	9	7,56	1	0,84
	2.ºC	15	14,02	40	37,38	36	33,64	13	12,15	3	2,80
	3.ºC	29	16,96	61	35,67	51	29,82	18	10,53	12	7,02
	Sec.	25	21,55	34	29,31	32	27,59	14	12,07	11	9,48
2.32. Recorrer a cantilenas	1.ºC	25	21,01	58	48,74	32	26,89	4	3,36	0	0,0
	2.ºC	6	5,61	37	34,58	39	36,45	14	13,08	11	10,28
	3.ºC	16	9,36	46	26,90	51	29,82	34	19,88	24	14,04
	Sec.	14	12,07	24	20,69	25	21,55	27	23,28	26	22,41
2.33. Realização de jogos de tabuleiro, memória...	1.ºC	22	18,49	49	41,18	37	31,09	9	7,56	2	1,68
	2.ºC	8	7,48	38	35,51	40	37,38	13	12,15	8	7,48
	3.ºC	18	10,53	56	32,75	47	27,49	25	14,62	25	14,62
	Sec.	19	16,38	25	21,55	25	21,55	23	19,83	24	20,69
2.34. Estimular a psicomotricidade	1.ºC	34	28,57	47	39,50	34	28,57	4	3,36	0	0,00
	2.ºC	16	14,95	39	36,45	34	31,78	15	14,02	3	2,80
	3.ºC	29	16,96	56	32,75	46	26,90	21	12,28	19	11,11
	Sec.	24	20,69	29	25,00	25	21,55	18	15,52	20	17,24
2.35. Desvalorizar os erros ortográficos	1.ºC	41	34,45	44	36,97	27	22,69	5	4,20	2	1,68
	2.ºC	42	39,25	35	32,71	19	17,76	8	7,48	3	2,80
	3.ºC	62	36,26	56	32,75	36	21,05	13	7,60	4	2,34
	Sec.	47	40,52	34	29,31	21	18,10	12	10,34	2	1,72