



PAULA **FRASSINETTI**

“A gestão da sala de aula no 1º ciclo do Ensino Básico em turmas com alunos com DAE”

Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Porto
Julho, 2017

RESUMO

Esta investigação enquadra-se no Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Educação Especial e envolve professores do 1º ciclo que lecionam ou lecionaram turmas com alunos com Dificuldades de Aprendizagem e sem Dificuldades de Aprendizagem.

O objetivo principal do nosso trabalho é compreender de que forma os Professores do 1º ciclo gerem a sala de aula com alunos com DAE e sem DAE. Pretendemos também perceber qual o papel dos Professores do 1º ciclo na referenciação desses alunos, de que forma levam a cabo a intervenção com esses alunos, que estratégias utilizam, que materiais têm à sua disposição e com que técnicos trabalham em prol de uma intervenção profícua.

Este trabalho apresenta uma base construída através da revisão da literatura onde são desenvolvidas as temáticas sobre as quais nos debruçamos e concretiza-se através de uma investigação realizada com a participação de professores do 1º ciclo através do preenchimento de inquéritos.

Através desta investigação, visamos alertar para a temática das dificuldades de aprendizagem e para a importância da identificação e da intervenção junto destes alunos, alertando, assim, para a relevância das DAE e contribuindo para o acesso à igualdade de oportunidades destes alunos na educação.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem; dislexia; gestão da sala de aula; 1º ciclo do ensino básico

ABSTRACT

This research fits within the Master's Degree in Educational Sciences, with specialization in Special Education and involves Elementary School Teachers who teach or taught students classes with and without Learning Difficulties.

The main objective of our work is to understand how Elementary School Teachers manage the classroom with students with and without Specific Learning Disorder. We also intend to understand the role of Elementary School Teachers regarding the referral of these students, in what way they carry out the intervention with these students, what strategies they apply, what materials they have at their disposal and with which professionals work in favor of a fruitful intervention.

This work presents a base constructed through the literature review where the themes we focus are developed and is carried out through an investigation with the participation of Elementary School Teachers through the completion of surveys.

Through this research, we aim to alert to the issue of learning disorder and the importance of identification and intervention among these students, thus alerting to the Specific Learning Disorder relevance, furthermore, contributing for the access to equal education opportunities of these students.

Key words: specific learning disorder; dyslexia; classroom management; elementary school

DEDICATÓRIA

“Gratidão é reconhecer, é agradecer, é ser justo.”

Sebastião Wanderley

Dedico este trabalho a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para que a sua conclusão fosse possível.

À Doutora Helena Serra pelo acompanhamento, incentivo, pelas suas palavras sábias e por ter sido mais do que uma orientadora.

A todos os docentes da ESE Paula Frassinetti que contribuíram para a minha formação e para o desenvolvimento deste projeto.

À minha família, em especial aos meus Pais e Avós, pois sem o seu apoio e incentivo não teria sido capaz de concluir todo este processo.

Ao meu Marido, Mário Marques, pelas palavras de incentivo, pela sua presença e apoio e pela compreensão das horas de trabalho e de ausência.

À minha colega de trabalho e amiga, Liliana Martins, pela ajuda e pelas palavras de apoio nos momentos mais difíceis e à minha colega de mestrado e amiga, Adriana Moreira, pela força e presença constantes nesta caminhada realizada em conjunto.

A todos aqueles que participaram na realização desta investigação.

Sem o contributo de todos, não teria sido possível concluir este projeto.

A todos, muito obrigada!

ÍNDICE GERAL

RESUMO	2
ABSTRACT	3
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1. AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	16
1.1. Perspetiva Histórica do Estudo das Dificuldades de Aprendizagem e da Evolução do Conceito	17
1.2. Critérios de Diagnóstico das Dificuldades de Aprendizagem	21
1.3. Etiologia	24
1.3.1. Fatores genéticos	24
1.3.2. Fatores pré, peri e pós-natais	25
1.3.3. Fatores neurobiológicos e neurofisiológicos	26
1.3.4. Fatores sociais	27
1.4. Génese Neurológica	28
2. A PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA	31
2.1. Tipificação das Perturbações da Aprendizagem Específicas	31
2.1.1. Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na Leitura	32
2.1.2. Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na Expressão Escrita ..	37
2.1.3. Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na Matemática	43
3. O ATO DE LER	46
3.1. A estrutura do cérebro	48
3.2. Processamento de informação	52
3.3. O processo de leitura do normo-leitor e do leitor disléxico	55
4. A ESCOLA FACE À PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA	59
4.1. A inclusão dos alunos com Perturbação da Aprendizagem Específica no Ensino Regular	59
4.2. A Gestão da Sala de Aula	60
4.3. A Formação de Professores	65

CAPÍTULO II – OPÇÕES METODOLÓGICAS	68
1. Definição do Objeto de Estudo	69
2. Definição da Amostra	71
2.1. Caracterização da Amostra	72
3. Metodologia da Investigação	75
3.1. Técnicas Instrumentais	77
4. Procedimentos Metodológicos	79
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	81
1. Apresentação dos Resultados	82
2. Análise e Discussão dos Resultados	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXOS	CD

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da área de Broca e da área de Wernicke	29
Figura 2 – O grande grupo das NEE	31
Figura 3 – Lateralização da função cerebral de uma pessoa com dominância cerebral esquerda	49
Figura 4 – Localização dos hemisférios	50
Figura 5 – Vista lateral dos lobos do córtex cerebral	51
Figura 6 – Vista frontal dos lobos do córtex cerebral	51
Figura 7 – Sistema de processamento de informação	53
Figura 8 – Padrões da ativação do hemisfério esquerdo durante as tarefas com rima e de memória a curto prazo, realizadas por leitores normais e disléxicos	57

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Sinais de Alerta de Dislexia	35
Quadro 2 – Sinais de Alerta de Disgrafia	41
Quadro 3 – Sinais de Alerta de Disortografia	41
Quadro 4 – Sinais de Alerta de Discalculia	45
Quadro 5 – Distribuição Geográfica da Amostra	72
Quadro 6 – Situação Profissional	73
Quadro 7 – Ano que Leciona	73
Quadro 8 – Idade dos Sujeitos	74
Quadro 9 – Anos de Serviço dos Sujeitos	74
Quadro 10 – Género dos Sujeitos	75

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade	82
Gráfico 2 – Género.....	83
Gráfico 3 – Situação Profissional	83
Gráfico 4 – Anos de Serviço	84
Gráfico 5 – Ano Letivo que Leciona	85
Gráfico 6 – <i>Tem alunos com DAE?</i>	86
Gráfico 7 – <i>Já teve alunos com DAE?</i>	86
Gráfico 8 – <i>Que tipo de DAE?</i>	87
Gráfico 9 – <i>Fez a referenciação de algum dos alunos diagnosticados com DAE?</i>	87
Gráfico 10 – <i>Como procedeu para referenciar os alunos?</i>	88
Gráfico 11 – <i>Os alunos diagnosticados encontram-se ao abrigo do Decreto-lei 3/2008? ...</i>	88
Gráfico 12 – <i>De entre as medidas previstas no Decreto-Lei 3/2008 de quais beneficiam os alunos?</i>	89
Gráfico 13 – <i>Os alunos com DAE que não estão abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 beneficiam de que tipo de recursos?</i>	90
Gráfico 14 – <i>Que estratégias utiliza com os alunos com DAE na sala de aula?</i>	91
Gráfico 15 – <i>Qual o método de leitura que utiliza com os alunos com DAE?</i>	92
Gráfico 16 – <i>Quais as razões que o/a levaram à escolha desse método?</i>	93
Gráfico 17 – <i>Utiliza o mesmo método com os alunos com DAE e com os restantes?</i>	93
Gráfico 18 – <i>De que forma consegue gerir o trabalho na sala de aula com alunos com DAE e sem DAE?</i>	94
Gráfico 19 – <i>Trabalha em parceria com a família?</i>	95
Gráfico 20 – <i>Concretamente, de que forma desenvolve esse trabalho com a família?.....</i>	96
Gráfico 21 – <i>Trabalha em parceria com o Professor de Educação Especial?</i>	97
Gráfico 22 – <i>Concretamente, de que forma desenvolve esse trabalho com o Professor de Educação Especial?</i>	97
Gráfico 23 – <i>A escola onde leciona possui materiais para apoiar alunos com DAE?</i>	98
Gráfico 24 – <i>Que tipo de materiais?</i>	99
Gráfico 25 – <i>A escola onde leciona possui técnicos especializados para apoiar alunos com DAE?</i>	100

Gráfico 26 – <i>Que técnicas possui?</i>	100
Gráfico 27 – <i>Considera que os professores do 1º ciclo sem formação em educação especial se encontram preparados para identificar as DAE nos seus alunos?</i>	101
Gráfico 28 – <i>Considera que os professores do 1º ciclo sem formação em educação especial se encontram preparados para intervir com alunos com DAE?</i>	102
Gráfico 29 – <i>Considera que o trabalho com os alunos com DAE, na sala de aula, interfere com o trabalho com os restantes alunos?</i>	103
Gráfico 30 – <i>Considera importante que os professores do 1º ciclo obtenham formação em educação especial ou em dificuldades de aprendizagem?</i>	104

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1** – Pedido de Autorização para a Realização de Investigação
- Anexo 2** – Questionário realizado aos professores do 1º ciclo
- Anexo 3** – Categorização dos dados das perguntas abertas dos inquéritos

LISTA DE ABREVIATURAS

C	Contratado
DA	Dificuldades de Aprendizagem
DAE	Dificuldades de Aprendizagem Específicas
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NJCLD	National Joint Comitee on Learning Disabilities
PAE	Perturbação da Aprendizagem Específica
QA	Quadro de Agrupamento
QE	Quadro de Escola
QI	Quociente de Inteligência
QZP	Quadro de Zona Pedagógica

INTRODUÇÃO

“Não há criança nenhuma que não queira aprender.”

Luís de Miranda Correia

Esta investigação acontece no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Educação Especial e tem por base o tema das Dificuldades de Aprendizagem investigadas na vertente e da gestão da sala de aula onde existem tais alunos no 1º ciclo do ensino básico.

A escolha desta temática prende-se com uma motivação profissional, pela relação que temos ao 1º ciclo do ensino básico em que desenvolvemos a nossa atividade profissional. A gestão da sala de aula é uma temática que nos suscitou interesse pela dificuldade sentida em gerir a sala de aula com diferentes níveis de aprendizagem e com alunos com e sem DAE.

Relativamente às DAE é uma temática praticamente esteve sempre presente longo do nosso percurso profissional, nos alunos das turmas em que lecionámos. De salientar que, dentro das Necessidades Educativas Especiais, as Dificuldades de Aprendizagem apresentam uma taxa de prevalência de 48% e cerca de 5% a 10% da população total dos alunos.

Por esses motivos, consideramos que é uma temática a ser abordada e desenvolvida de modo a alertar para a importância da prevenção, do diagnóstico e da intervenção. Diretamente relacionada com a intervenção está a gestão da sala de aula e as estratégias utilizadas pelos professores do 1º ciclo na sala de aula do ensino regular. É inegável que a gestão da sala de aula constitui um dos *“elementos-chave do ensino”* (Lopes, 2001, p.111) e como profissionais da área, esta é, indubitavelmente, uma das temáticas que mais nos preocupa e, simultaneamente, nos suscita interesse.

Com a nossa prática profissional, deparámos com alunos com dificuldades ao nível da leitura, da escrita e do cálculo. Sabe-se atualmente que na origem das DAE está uma disfunção cerebral e desordens neurológicas que levam ao insucesso escolar. Daí, a necessidade da identificação das DAE e de um trabalho de intervenção individualizado e direcionado às dificuldades específicas dos alunos. Só assim estes alunos poderão ser respeitados por se atender às suas necessidades reais. Dado que *“não existe um tratamento padrão adequado a todas as crianças com dislexia, pelo que o recurso a uma intervenção individualizada deverá ser a preocupação principal de quem quer ajudar”* (Coelho, 2013, p.22) há necessidade de abordar a temática e alertar para a identificação e para uma intervenção individualizada e eficaz.

Falar de gestão de sala de aula e de alunos com DAE implica referir a importância da Declaração de Salamanca e do Decreto-Lei 3/2008. A Declaração de Salamanca assume um papel de extrema importância ao referir *“um compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais”* (Declaração de Salamanca, 1994). O Decreto-Lei 3/2008 sublinha simultaneamente a garantia da igualdade de oportunidades na educação e da *“promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”* e prevê a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais com o objetivo de que todas as crianças atinjam o sucesso educativo. Assim, surge o conceito de escola inclusiva em que a escola deve ser capaz de receber crianças com NEE prestando-lhes os serviços educacionais necessários à inclusão em salas de ensino regular, tendo à disposição os recursos materiais e humanos de que necessitam.

Com este conceito surge um desafio às escolas, aos professores, funcionários e famílias. Com esta investigação, propomo-nos perceber de que forma a inclusão acontece nas nossas escolas e como é levada a cabo a gestão das salas de aula do 1º ciclo com alunos com DAE e sem DAE.

Algumas questões que nos preocupam e que pretendemos responder através do desenvolvimento da nossa investigação são a forma como os

professores sem formação em Educação Especial ou em Dificuldades de Aprendizagem atuam perante a identificação e a intervenção junto destes alunos; que tipo de estratégias utilizam os professores do 1º ciclo para trabalhar com os seus alunos com DAE; qual o papel destes professores na referenciação dos alunos com dificuldades de aprendizagem; de que forma é levada a cabo a intervenção junto destes alunos; que materiais têm à sua disposição nas escolas; que técnicos os apoiam nessa intervenção.

Interessa-nos, portanto, perceber de que forma os professores do 1º ciclo fazem a gestão da sala de aula com alunos com DAE e sem DAE e, para isso, realizamos este trabalho de investigação que se encontra organizado da forma seguinte.

Na primeira parte do trabalho realizámos a revisão da bibliografia e debruçamo-nos sobre a perspetiva histórica do estudo das dificuldades de aprendizagem e evolução do conceito; desenvolvemos os critérios de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem; acerca da etiologia, analisámos os fatores genéticos, pré, peri e pós natais, neurobiológicos e neurofisiológicos e sociais; desenvolvemos a teoria da génese neurológica das dificuldades de aprendizagem e desenvolvemos a tipificação das PAE com défice na leitura, na expressão escrita e na matemática. Ainda dentro da primeira parte do nosso trabalho, desenvolvemos o ato de ler e a estrutura do cérebro; explicámos como decorre o processamento da informação; desenvolvemos o processo de leitura no normo-leitor e no leitor disléxico.

Na segunda parte do trabalho, debruçamo-nos sobre a temática da escola face à PAE; refletimos acerca da inclusão dos alunos com PAE no ensino regular; compreendemos a importância da gestão da sala de aula e da formação de professores.

Na terceira parte, definimos as opções metodológicas a levar a cabo na nossa investigação: definimos e caracterizamos a amostra, a metodologia, as técnicas instrumentais a utilizar e os procedimentos metodológicos levados a cabo.

Na quarta e última parte, apresentamos e analisamos os dados obtidos através da nossa investigação. É nesta parte que ambicionamos responder às questões orientadoras da investigação e à questão de partida definida.

Em suma, ambicionamos com a nossa investigação, desenvolver a temática das DAE e da gestão da sala de aula no 1º ciclo do ensino básico e responder à questão de partida elaborada.

Ambicionamos contribuir para a compreensão destes conceitos e sensibilizar para a necessidade de identificar os sinais de alerta precocemente e realizar uma intervenção individualizada, motivadora, positiva e direcionada para o sucesso escolar dos nossos alunos. Desejamos dar o nosso contributo para que os alunos com DAE se sintam verdadeiramente compreendidos e inseridos numa sociedade que valoriza o direito à igualdade de todos os cidadãos.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. As Dificuldades de Aprendizagem

Dentro do grupo das Necessidades Educativas Especiais (NEE), as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) constituem uma problemática que apresenta uma prevalência de cerca de 5% de alunos do sistema escolar, “o que equivale a várias dezenas de milhares de alunos” (Correia, 2008, p.20) e que “*tende a provocar sérias dificuldades de adaptação à escola e, frequentemente, projeta-se ao longo da vida adulta em múltiplas facetas da vida quotidiana.*” (idem, p.9). Refere também a Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas que “*o número de crianças com estes distúrbios tem vindo a aumentar, registando-se atualmente uma prevalência de 5% a 10% da população total de alunos.*” (Coelho, 2013, p.6). Ambos os autores sublinham a importância do trabalho com alunos com Dificuldades de Aprendizagem na medida em que “*os desafios educativos relacionados com as dificuldades de aprendizagem específicas estão longe de circunscrever-se ao ambiente escolar*” (idem), caso contrário “*estamos a pôr em causa o crescimento educacional, social e emocional destes alunos*” (Correia, 2008, p. 20).

A área das Dificuldades de Aprendizagem tem sido objeto de múltiplas investigações ao longo dos anos e muitos são os autores que revelaram um “*interesse crescente*” por esta área dado que, segundo Correia (idem, p.23) esta merece uma “*tomada de atenção permanente*” por parte dos profissionais da educação.

Através da revisão da literatura, percebemos que muitos são os autores que investigaram e investigam o tema e que contribuíram, ao longo dos anos, para a formulação de uma definição consensual entre os investigadores.

Refletiremos agora sobre a evolução do conceito de Dificuldades de Aprendizagem e da forma como os vários autores se orientaram para a elaboração de “*uma definição que pudesse explicar esse afastamento de uma aprendizagem típica, por parte de um grupo significativo de crianças*” (Correia, 1991 in Correia, 2008, p. 23). Sabemos todavia que, o conceito de Dificuldades

de Aprendizagem “*retrata um objecto de estudo controverso e ainda pouco consensual*” (Cruz, 1999, p. 11).

1.1. Perspetiva Histórica do Estudo das Dificuldades de Aprendizagem e da evolução do conceito

Antes de procedermos à análise da definição das Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE), parece-nos importante salientar que este conceito foi alvo de uma evolução considerável, para o qual foram propostas várias designações “*como, por exemplo, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, hiperatividade, dificuldades perceptivas, dificuldades de linguagem, dislexia, distúrbios de aprendizagem psiconeurológicos, e outros, sendo referida hoje esta problemática conhecida como Perturbação da Aprendizagem Específica*” (Gonçalves, 2015, p. 29).

Segundo Luís de Miranda Correia (2008), o termo DAE começou a ser usado nos anos 60 sendo associado a *uma série de discapacidades* que não podiam ser atribuídos a outro tipos de problemas.

No início dos anos 60, surgiram as definições de Kirk (1962) e de Bateman (1965) que ainda hoje são tidas em conta. A primeira definição é de Samuel Kirk e foi publicada no seu livro *Educating Exceptional Children* e define as DAE como

...um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos (Kirk, 1962, p.263 cit in Correia, 2008).

Esta definição foi considerada bastante pertinente, pois dá ênfase à componente educacional.

Posteriormente, e baseada na definição de Kirk, Barbara Bateman propôs uma definição na qual afirma que

Uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível atual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem, que podem ser, ou não, acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial (Bateman, 1965, p.220 in Correia, 2008, p.25).

A definição de Barbara Bateman “*constituiu um marco histórico*” (idem) dado que refere três fatores bastante importantes: a discrepância entre o potencial intelectual do aluno e a sua realização escolar; o factor de exclusão em que se considerou que as DAE não eram consequência de deficiência mental, perturbação emocional, deficiência visual ou auditiva ou privação educacional ou cultural; o facto de considerar a relação com desordens básicas dos processos de aprendizagem.

As definições de Kirk e Bateman revelaram-se essenciais para a formulação de uma definição de dificuldades de aprendizagem, no entanto, “*elas deixavam dúvidas quanto à identificação, elegibilidade e intervenção para as crianças que apresentassem DAE*” (Correia, 2008, p.27).

Posteriormente, surgiram outras definições, nomeadamente a do *National Joint Comitee on Learning Disabilities* (NJCLD), em 1988 que chegou a uma definição que surtiu alguma aceitação pelos profissionais da área, por referir os aspetos considerados essenciais.

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não consistem por si só uma dificuldade de aprendizagem.

Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências intrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências (NJCLD, 1994, pp.61-64 in Correia, 2008, p.33).

Em Portugal, uma das definições que vigora é a de Luís Miranda de Correia que se debruçou sobre o tema pela necessidade de definir as DAE de modo a que os alunos que se incluam neste grupo possam ser reconhecidos, entendidos e possam usufruir dos apoios necessários para atingirem o sucesso escolar em igualdade de circunstâncias com os restantes alunos.

Assim, a definição de DAE que Miranda Correia é a seguinte:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (Correia, 2005).

Esta definição toca em pontos essenciais para a caracterização das DAE e que passaremos a explicitar: 1) Origem neurológica; 2) Discrepância académica; 3) Problema numa ou mais áreas académicas; 4) Exclusão de outras causas; 5) Comportamento socioemocional; 6) Condição vitalícia;

Relativamente à origem neurológica, vários estudos levam a acreditar que as DAE têm uma causa que se baseia numa disfunção do sistema nervoso

central e que se traduz numa série de problemas relativamente ao processamento de informação. Autores que defendem que as DAE têm uma origem neurobiológica como Bennett e Sally Shaywitz. Estes afirmam que, *“através de estudos de cariz longitudinal e da imagiologia por ressonância magnética”* (Correia, 2008, p.48) foram capazes de tornar visível *“uma problemática cuja invisibilidade talvez constituísse o maior problema para a sua compreensão e conseqüente aceitação”* (idem). Para Miranda Correia (idem) todos estes estudos indicam que *“a origem neurobiológica das DAE se traduz num conjunto de problemas quanto ao processamento de informação”*.

No que diz respeito à discrepância académica, os testes de inteligência revelam que os alunos com DAE apresentam um QI na média ou até acima da média. Ou seja, existe uma discrepância entre o potencial do aluno e a sua realização escolar. Para Alan e Nadeen Kaufman (in Correia, 2008, p.49) é *“essencial que se mantenha uma definição de DAE que inclua a noção de discrepância”*. Luís de Miranda Correia incluiu este aspeto na sua definição por considerá-lo importante para a definição de DAE.

Outro aspeto referido por Miranda Correia prende-se com as dificuldades existentes em uma ou mais áreas académicas. Dado que se trata de uma problemática que envolve o processamento da informação, este aspeto afeta a qualidade das aprendizagens dos alunos, nomeadamente nas áreas da linguagem oral, da leitura, da escrita e da matemática. Trata-se, assim, de um *continuum* que coloca as DAE *“entre o ligeiro e o severo, dependendo da forma como elas interferem com as aprendizagens* (Bender, 1995; Fonseca, 1999; Korkman, Kemp & Kirk, 2001; in Correia, 2008, p.50).

As DAE apresentam um fator de exclusão, ou seja, este fator afasta a possibilidade das DAE serem causadas por outras problemáticas como deficiência mental, deficiência visual ou auditiva, problemas motores, perturbações emocionais ou desvantagens culturais, sociais ou económicas. *“Contudo, isso não quer dizer que as DAE não possam coexistir com essas problemáticas”* (idem, p.51).

Este fator faz com que as DAE sejam encaradas como uma problemática em si e, por isso, deveriam ter sido em conta pela legislação em vigor.

No que concerne ao comportamento sócio-emocional, segundo Miranda Correia, as DAE influenciam a forma como o indivíduo se relaciona com os colegas, os professores e a família, por afetam a sua socialização. Esta é, portanto, uma área a trabalhar dado que *“a socialização parece ser mais uma condição a ter em conta quando lidamos com indivíduos com DAE”* (idem, p.52). Deste modo, é dada importância ao trabalho dos professores e de todos aqueles que estão envolvidos na vida dos alunos com DAE, dado que *“estas dificuldades podem alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente”* (idem, p.53).

Pelo facto das DAE apresentarem uma origem neurológica, o seu carácter é permanente, dado que acompanham o indivíduo ao longo da sua vida. Assim o defende Luís de Miranda Correia quando afirma que *“quando os indivíduos que as apresentam chegam à idade adulta, o facto é que elas, por terem uma origem neurológica e, por conseguinte, serem intrínsecas ao indivíduo, não desaparecem com a idade”* (idem).

1.2. Critérios de Diagnóstico das Dificuldades de Aprendizagem

Relativamente aos critérios de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, foram vários os autores que, ao longo dos anos, indicaram critérios de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem.

No entanto, segundo Vítor Cruz (1999, p.66), *“de entre todos os critérios, Citolier (1996), Fonseca (1996). Grobecker (1996) e Swanson (1991) referem que existem três em especial que, para além de aparecerem mais frequentemente, encontram um maior consenso na sua utilização.”* Assim, os critérios referidos são o critério da especificidade (ou inclusão), o critério de exclusão e o critério de discrepância, os quais passamos seguidamente a explicitar. De salientar que, para além dos critérios referidos, Fonseca (1998,

1996 e 1993) e Casas (1994) apontam um quarto critério que se relaciona com a pedagogia. *“Isto é, só podemos considerar a existência de DA se, apesar de estarmos na presença de uma boa pedagogia, aquelas não desaparecem (Fonseca, 1996 e 1993) (cit in Cruz, 1999, p.66).*

O critério da especificidade (ou inclusão) relaciona-se com a forma como se classificam as realizações ou necessidades da criança. Segundo Vítor Cruz (idem) foram vários os autores que se dedicaram a definir este critério, alguns dos quais passamos a explicitar. Para Swanson (1991) *“as crianças são classificadas e definidas em termos de deficiências processuais específicas, neurológicas e/ou académicas” (cit in Cruz, 1999, p.67);* Citoler (1996) defende que a especificidade se refere ao domínio em que se manifestam as DAE, mas o autor defende também que *“uma DA afecta as habilidades académicas ou processos cognitivos, mas deixa intacta a capacidade intelectual geral.” (cit in Cruz, 1999, p. 67).* Além disso, devido à consideração de que existem subtipos dentro das DA, o mesmo autor defende que os indivíduos com esta problemática constituem um grupo muito heterogéneo e com características próprias.

O critério da exclusão relaciona-se com aquilo que as DA não são (Fonseca, 1996 cit in Cruz, 1999), distinguindo-as de outro tipo de problemáticas. Este critério estabelece que devem ser excluídas uma série de problemas como os que são provocados por deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional, privação sociocultural, absentismo escolar, utilização de métodos escolares inadequados, privação envolvental, cultural ou económica, bilinguismo ou aprendizagem normal (idem).

Concluimos, portanto, com este critério, que as DA apresentam um carácter intrínseco ao indivíduo, desde que apresente adequadas *“características sensoriais, físicas, mentais, emocionais e envolventais”* (idem, p.68). Além das características referidas, o autor sublinha que Citoler (1996 cit in Cruz 1999) defende que o indivíduo deve ter uma inteligência normal.

A questão da inteligência levantou algumas dúvidas, nomeadamente na definição de uma inteligência normal e na forma como proceder à sua medição.

Segundo Citoler (1996) “*no que se refere à inteligência, para além de ser necessário medir definir o que constitui uma inteligência normal, é preciso saber como a medir*” (cit in Cruz, 1999, p.68). Segundo o mesmo autor, a utilização do Quociente Intelectual resolveria a questão de como medir a inteligência, ficando por resolver a questão da definição da inteligência normal e do que é considerado um QI normal e um QI baixo.

O critério da discrepância tem sido, segundo Vítor Cruz (1999) a ser o mais utilizado na área das DAE. Segundo este critério, para se considerar um indivíduo com DAE, terá de existir uma discrepância entre “*o resultado real de uma aprendizagem e o esperado em função das habilidades cognitivas ou intelectuais do indivíduo* (Citoler, 1996; Grobecker, 1996; Swanson, 1991 cit in Cruz, 1999, p.69).

Deste modo, e segundo vários investigadores, as crianças demonstram ter um QI médio ou superior e, apesar disso, continuam a não apresentar sucesso em áreas como a leitura, a escrita e o cálculo.

À semelhança do critério anterior, o problema prende-se com a forma como se poderá medir a discrepância. Assim, Citoler (1996 cit in Cruz 1999) refere três formas de quantificar a discrepância: o primeiro relaciona-se com o percurso escolar do indivíduo e o seu rendimento escolar. “*Assim, um indivíduo tem DA se o seu rendimento está 1 ou 2 anos abaixo do nível escolar correspondente à sua idade e se outros factores influentes, como o QI, estiveram controlados.*” (Cruz, 1999, p.69); o segundo “*relaciona-se com a utilização de pontuações-padrão, que consistem na comparação das pontuações da habilidade intelectual e do rendimento académico do indivíduo, num sistema métrico comum*” (Fava, 2011, p.23 cit in Cruz, 1999); o terceiro prevê a utilização de fórmulas matemáticas de modo a poder calcular-se a discrepância.

Também para este critério surgiram algumas dúvidas relativamente à utilização de testes de inteligência para a determinação da idade mental.

Segundo Fava (2011), Swanson (1991) refere que o principal objetivo da operacionalização das DAE é “*aumentar a habilidade para duplicar e generalizar as conclusões das pesquisas para outras amostras com*

características similares, então, uma etapa óbvia neste processo é a especificação de parâmetros ou indicadores usados para determinar as DAE, ou seja, selecionar indicadores” (cit in Cruz, 2009, p.52).

1.3. Etiologia

Muitos são os fatores que poderão explicar a origem das Dificuldades de Aprendizagem. A falta de uma definição concreta e de consenso sobre a etiologia leva a que exista uma *“insuficiente identificação, na relativa ineficácia do diagnóstico e na etiologia obscura, onde confluem, dialética e interacionalmente, múltiplos fatores biossociais* (Fonseca, 2008, p. 119). Vítor Cruz também refere este problema, afirmando que existe *“uma ampla discordância entre os autores quanto à etiologia, defendendo cada um a sua perspectiva (Correia, 1997B e 1991 in Cruz, 1999, p. 75).*

Considera-se que a etiologia das Dificuldades de Aprendizagem (DA) é *“multifactorial”*, dado que se considera que *“não existe apenas uma etiologia concreta que justifique a maioria das DA”* (Casas, 1994; Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1994; Martin, 1994; in Cruz 1999). Apesar de não haver consenso entre os investigadores, segundo Vítor Cruz, estes não negam a influência de vários fatores na etiologia das DA. *“embora seja certo que cada investigador acentua a sua perspectiva etiológica, nenhum nega o papel que jogam as demais, ou seja, à sua maneira cada investigador admite a existência de múltiplos factores em função da sua orientação e formação (Cruz, 1999, p. 75).*

Passaremos a elencar os fatores defendidos por vários autores como possíveis causas das DA.

1.3.1 Fatores genéticos

O meio exerce uma grande influência e é preponderante no desenvolvimento dos indivíduos, no entanto, os fatores genéticos revestem-se

da maior importância, uma vez que o *“o potencial de aprendizagem também é parcialmente herdado”* (Fonseca, 2008).

Os primeiros médicos a interessar-se pelo estudo da *“cegueira das palavras”* foram Morgan (1869), Kerr (1897) e Stephenson (1904).

O primeiro médico que apontou uma estimativa foi Thomas em 1905 em que afirmou que cerca de 2000 crianças londrinas em idade escolar poderiam manifestar a *“cegueira das palavras”*.

Vítor da Fonseca (2008, p.137-140) refere vários estudos que foram sendo feitos ao longo dos anos, um deles o de Hinshelwood em 1917 que sugeriu o conceito de *“cegueira congénita das palavras”* ou o de Zerbin-Rudin em 1967. Este autor estudou a incidência da dislexia em gémeos monozigóticos e dizigóticos e concluiu que, no que diz respeito aos gémeos monozigóticos, 100% dos casos apresentava manifestações da dislexia, enquanto que no caso dos dizigóticos, apenas 35% as apresentava.

Todos estes estudos atestam que a influência genética tem um papel de relevância nas DA, *“não deixando muitas dúvidas de que a transmissão biológica desta condição é pelo menos relevante e respeitável”* (idem p. 140).

1.3.2. Fatores pré, peri e pós natais

Os estudos sobre este tipo de factores têm sido *“pouco sistemáticos e pouco consistentes”* (Fonseca, 2008, p.140) e variam consoante as amostras, mas apesar disso os estudos realizados apontam, segundo o autor, para uma relação entre as DAE e estes factores.

Neste grupo, são apontados os seguintes factores: anóxia, a prematuridade, as complicações na gravidez e o parto prolongado.

Vários autores realizaram estudos em que concluíram que estes factores intervêm no desenvolvimento das DAE.

Corah, em 1965, realizou um estudo com crianças afetadas por anóxia em comparação com um grupo de controlo, constatou que as crianças do

grupo de controlo apresentavam um desempenho melhor ao nível da leitura do que as crianças com anóxia (idem, p.140).

Também a prematuridade e o parto prolongado foram dois fatores estudados e os estudos realizados concluíram que a percentagem de crianças com DAE era mais significativa nos casos em que os dois fatores estavam presentes na história da criança.

Assim se conclui que os fatores pré, peri e pós natais estão associados às DAE de forma significativa e relevante.

1.3.3. Fatores neurobiológicos e neurofisiológicos

Hebb (1949) referido por Vítor da Fonseca (2008, p. 142) considera a aprendizagem como um processo dependente da organização neurológica do cérebro.

Se é certo que algumas crianças com dificuldades de aprendizagem não apresentam lesões no cérebro, há outras que as apresentam, nomeadamente as crianças com dislexia.

Vários estudos revelaram que poderá haver uma relação entre as lesões orgânicas no cérebro e as capacidades perceptivas, cognitivas e motoras.

Para além de afectarem os processos receptivos (input), integrativos (associativos) e expressivos (output), as lesões cerebrais interferem com variadíssimos subprocessos de tratamento e ordenação de informação, base principal, como sabemos, da aprendizagem simbólica, a lembrar que ela só é possível num verdadeiro e complicado órgão que só funciona quando determinadas integridades estão em presença (idem, p.143).

1.3.4. Fatores sociais

“As crianças desfavorecidas social, cultural e economicamente são também desfavorecidas pedagogicamente, o que, evidentemente, é, sobre todos os pontos de vista, injusto” (Fonseca, 2008, p.149).

Perante esta afirmação de Vítor da Fonseca podemos questionar-nos sobre a influência do meio nas DA. De facto, há fatores que são apontados como determinantes no desenvolvimento das DA até porque segundo o autor referido, a escola *tende a legitimar todas estas diferenças através dos seus métodos pedagógicos e dos seus métodos selectivos e avaliativos.* (idem, p.149)

Assim, foram listadas uma série de fatores socioetiológicos que, segundo Vítor da Fonseca deverão ser tidos em conta no que diz respeito às DA.

Deste modo, destacamos os seguintes: *carências afetivas (contexto familiar, relação mãe-filho, etc); deficientes condições habitacionais; deficientes condições sanitárias e de higiene; deficientes condições de nutrição; pobreza da estimulação precoce; inexistência de condições de facilitação precoce; fracos desenvolvimento e interação sociolinguística; fraco desenvolvimento perceptivovisual; privações lúdicas e psicomotoras; desajustamentos emocionais implicando alterações das funções tónicas, das funções da atenção, das funções da comunicação e do desenvolvimento perceptivo, etc; envolvimento simbólico e cultural restrito; nível de ansiedade elevado; ocupação dos pais e suas habilitações académicas; desemprego, insegurança económica crónica; analfabetismo; zonas pobres e isoladas (urbanas, suburbanas e rurais); estrutura sociopolítica; relações interfamiliares; modelos linguísticos pobres; padrões de adaptação; expectativas culturais; hospitalismo; atitude da mãe face ao desenvolvimento da linguagem; métodos de ensino impróprios e inadequados”.*

Apesar desta lista incluir apenas factores sociais, é defendido que estes não poderão ser dissociados dos fatores biológicos, dado que as condições sociais adversas levam a atrasos de maturação neurobiológicos.

Assim, sabe-se *“as percentagens das DA e do insucesso escolar, como é sabido, estão mais concentradas nas crianças oriundas de meios socioeconómicos, desfavorecidos”* (idem, p.149).

Deste modo, parece-nos importante defender a ideia de que o mais importante, no caso das DA, é a *“necessidade de criar meios adequados para que todas as crianças atinjam as aquisições da linguagem que as tornarão membros adultos activos e criadores”* (idem, p.161). Salientamos, aqui, o papel da escola e dos professores e a necessidade de identificar precocemente as DA de modo a criar *“uma escola mais justa”* (idem, p.161).

1.4. Génese Neurológica

Nuno Lobo Antunes (2009, p. 49) refere que *“A Dislexia resulta de uma disfunção cerebral e nada tem a ver com os olhos”*. O autor afirma que a *“natureza neurológica da disfunção”* está, atualmente, demonstrada através de estudos relacionados com a Ressonância Magnética Nuclear funcional a partir da qual é possível perceber qual a área do cérebro que é ativada quando uma pessoa lê. Segundo o autor, quando uma pessoa disléxica lê, as zonas do cérebro ativadas não são as relacionadas com a linguagem, mas *“são ativadas áreas disparatadas”*, ou seja, *“as pessoas com Dislexia têm alguns fios cruzados que não levam as letras aos sítios do cérebro onde estão os sons das palavras”* (idem, p.51).

Do mesmo modo, Sally Shaywitz (2006) sublinha a importância da descoberta de Broca para que se percebesse como o cérebro lê. A mesma autora refere que, para lermos, devemos entrar no sistema da linguagem e que isso significa que *“a leitura depende dos circuitos cerebrais já preparados para a linguagem. (...) “a identificação da área de Broca como um local fundamental para a linguagem foi o primeiro passo para busca do mapa do circuito neural da leitura.”*

Na imagem seguinte, podemos observar a localização da área de Broca, responsável pela linguagem expressiva e da área de Wernicke, responsável pela linguagem receptiva.

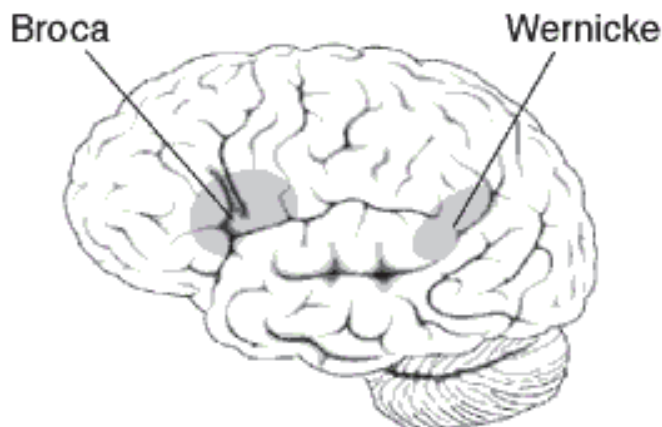


Figura 1 – Localização da área de Broca e da área de Wernicke.

Fonte: Wikipedia

Segundo a autora, o que acontece num caso em que a leitura não se desenvolve normalmente é uma falha no desenvolvimento do feto, ainda na vida intra-uterina, quando o cérebro se forma para a linguagem. O que acontece é que *“as dezenas de milhares de neurónios que carregam as mensagens fonológicas necessárias à linguagem não se conectam adequadamente para formar as redes de ressonâncias que tornam possível a boa capacidade da leitura”* (Shaywitz, 2006, p.62).

Na prática, o que acontece é, segundo a autora, uma dificuldade devida a *“um erro geneticamente programado, o sistema neural necessário para a análise fonológica está de alguma forma malconectado”* (idem, p.62) o que provoca um problema fonológico que interfere na linguagem falada e na linguagem escrita.

O neurologista Drake Duane, nos finais dos anos 70, forneceu um grande contributo para a teoria da génese neurológica da dislexia, ao disponibilizar aos investigadores um banco de cérebros de disléxicos mortos. Assim, vários estudos *“demonstraram haver diferenças entre esses cérebros e os cérebros de pessoas que não tinham dislexia”* (idem, p.63), nomeadamente nas estruturas relacionadas com a linguagem no lado esquerdo do cérebro.

A autora Sally Shaywitz refere ainda um outro neurologista, Norman Geschwind que, havia levantado a hipótese de que a dislexia era provocada por

danos no desenvolvimento da região da linguagem, na altura da formação do feto.

Todos estes estudos revelaram-se de uma extrema importância, dado que permitiram que os investigadores se concentrassem “*no substrato neurológico da dislexia*” (idem, p.63).

Posteriormente, através da utilização da tomografia computadorizada, que foi a primeira tecnologia desenvolvida para estudar o funcionamento do cérebro, foi possível observar a função cerebral no momento em que um determinado indivíduo “*lia, falava, pensava ou imaginava*” (idem, p.63).

No entanto, o carácter invasivo da tomografia fez com que fosse uma técnica bastante criticada uma vez que implicada a injeção de “*um composto radioativo injetado na corrente sanguínea*” (idem, p.63).

Hoje em dia, o método mais utilizado para se proceder a estudos do funcionamento cerebral é a ressonância. Através deste exame, é possível fazer-se “*o mapeamento dos circuitos neurais necessários à leitura*” (idem, p.68) e perceber como funciona o cérebro de um normo-leitor e o cérebro de um indivíduo disléxico. Posteriormente, no nosso trabalho, iremos desenvolver este tema.

2. A PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA

2.1. Tipificação das Perturbações da Aprendizagem Específica

Segundo Miranda Correia (2008) estima-se que, ao analisarmos o grupo das Necessidades Educativas Especiais (NEE), constatamos que as dificuldades de aprendizagem apresentam uma prevalência de cerca de 50% no universo das NEE.

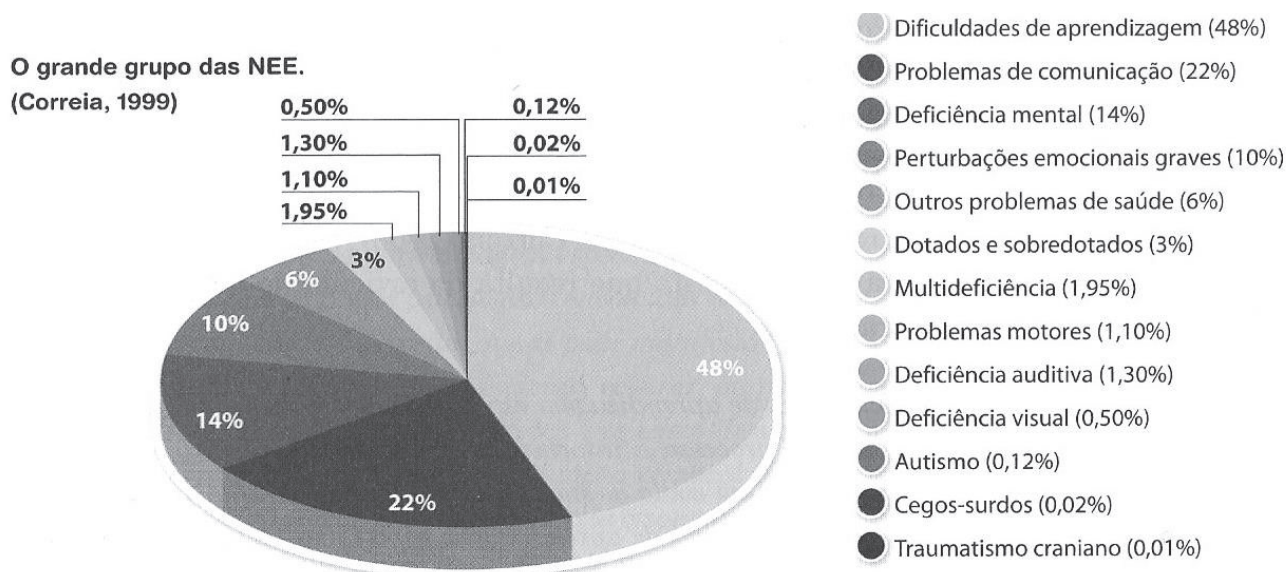


Figura 2 - O Grande Grupo das NEE
Correia (1999) in Coelho (2013, p.10)

As DAE apresentam uma prevalência de cerca de 5%, “o que equivale a várias dezenas de milhares de alunos” (Correia, 2008, p.20). Podemos, deste modo, concluir que, no sistema educativo português, talvez exista em cada sala de aula, um ou mais alunos com esta problemática. Daí, a importância de procedermos a uma caracterização de cada uma das Dificuldades da Aprendizagem Específicas (DAE) de modo a conhecermos e compreendermos esta problemática. Só assim, consideramos ser possível proporcionar a estes alunos “uma igualdade de oportunidades em ambientes que lhes ofereçam segurança, acesso às aprendizagens, de acordo com as suas características e necessidades, e que promovam situações de confiança, criadas por professores e pais, rumo a uma cidadania plena” (idem, p.56).

Classicamente, utilizamos ainda a designação Dificuldades de Aprendizagem Específicas mas, segundo o DSM-V (APA, 2014), a designação passa a ser Perturbação da Aprendizagem Específica e pode considerar-se a existência de três tipos correspondentes a diferentes especificadores: PAE com défice na leitura; PAE com défice na expressão escrita; PAE com défice na matemática.

Para cada uma delas vamos proceder à definição, à análise das causas e dos sinais de alerta e iremos elaborar uma breve caracterização da criança com cada uma das dificuldades referidas anteriormente.

Apesar da alteração da nomenclatura introduzida pelo DSM-V (APA, 2014), é comum utilizar-se na literatura e no meio educacional, ainda, atualmente, os termos Dislexia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia. Por esse motivo, parece-nos pertinente fazer referência a esses termos a par da nomenclatura atual.

2.1.1. Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na Leitura

PAE com défice na leitura refere-se a dificuldades na precisão da leitura das palavras, no ritmo e na fluência da leitura e na compreensão da leitura.

O termo mais utilizado e que se refere a este tipo de dificuldades é dislexia que, etimologicamente, deriva dos conceitos *dis* (desvio) + *lexia* (leitura).

“De origem neurobiológica, a dislexia afeta, portanto, a aprendizagem e a utilização instrumental da leitura, resultando de problemas ao nível da consciência fonológica, independentemente do quociente de inteligência (QI) dos indivíduos” (Coelho, 2013), sublinhando a autora a ideia de que não há uma relação entre a dislexia e o baixo nível intelectual, podendo acontecer que um disléxico possa *“revelar padrões acima da média, para a sua faixa etária, noutras áreas que não a leitura.*

Também Torres & Fernández (2001, p.4) sublinham que

esta perturbação aparece em indivíduos com uma inteligência normal ou até mesmo superior, sem problemas neurológicos ou físicos evidentes, que não apresentam problemas emocionais ou sociais, que não provêm de meios socioeconómico-culturais desfavorecidos e que não foram submetidos a processos de ensino inapropriados.

Mark Selokowitz (1999) citado por Serra & Alves (2008, p.4) defende também que a dislexia é uma *“condição inesperada e inexplicável que ocorre numa criança de inteligência média ou superior, caracterizada por um atraso significativo em uma ou mais áreas de aprendizagem”*, dando ênfase ao aspeto do QI normal ou acima da média.

Dado que se trata de indivíduos com um QI normal, o que acontece com esses indivíduos com dislexia ou dificuldades na leitura é que *“apresentam grandes alterações no processamento fonológico, bem como na compreensão e correspondência entre as letras e os sons respetivos”* (Siegel et al, 1995 cit in Carreteiro, 2015, p.49).

Devido à sua origem neurológica, de que falámos anteriormente, a dislexia apresenta um carácter duradouro e permanente.

Esta perturbação apresenta vários subtipos.

A dislexia é uma problemática presente num grupo bastante heterogéneo de crianças, pois as dificuldades que apresentam variam de aluno para aluno. Existem várias classificações para os vários subtipos de dislexia.

Primeiramente, cabe-nos proceder à distinção entre dislexias adquiridas em que o indivíduo, *“depois de aprender a ler, perde essa habilidade por consequência de uma lesão cerebral”* (Coelho, 2013, p.15) e as dislexias de desenvolvimento em que *“a criança revela dificuldades graves nas aprendizagens iniciais da leitura”* (idem).

Neste último tipo de dislexia, a do desenvolvimento, a autora Diana Tereso Coelho (2013) baseia-se em autores como Boder (1973) citado por Oviedo (2002) e por Torres & Fernández (2001) e organiza-a em três tipos: a disfonética ou auditiva em que a dificuldade das crianças está relacionada com a discriminação auditiva, apresentando dificuldades em ler palavras que não

fazem parte do seu vocabulário; a disidética ou visual que se relaciona com dificuldades em unir as letras que constituem as palavras, ocorrendo tricas visuoespaciais (por exemplo b / d) o que provoca uma leitura lenta e silabada; a dislexia mista em que os indivíduos apresentam tanto dificuldades visuais como auditivas, *“provocando uma quase total incapacidade para a leitura”* (Coelho, 2013, p.16).

Há um conjunto de sinais de alerta a que pais e professores devem estar atentos de modo a proceder a uma identificação o mais precoce possível da dislexia.

O quadro seguinte compila os principais indicadores, organizados por nível de ensino.

Quadro 1 – Sinais de Alerta de Dislexia

NÍVEL DE ENSINO	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	
Pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Atraso no desenvolvimento da linguagem; - Dificuldade em seguir rotinas; - Atraso no início da marcha; - Dificuldade em realizar tarefas motoras (agarrar numa colher, chutar a bola, apertar cordões); - Atraso no conhecimento do esquema corporal; - Problemas de lateralidade; - Dificuldade e falta de interesse em aprender rimas; - Dificuldade no reconhecimento e na aprendizagem das letras; 	
1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na execução de tarefas motoras (grafismos); - Dificuldade na orientação temporal; - Dificuldade em associar letras aos sons; - Dificuldade em compreensão oral; - Desinteresse por atividades de leitura; 	
A partir do 2º ano do 1º ciclo do Ensino Básico	<p>Problemas na Expressão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em pronunciar palavras longas; - Vocabulário reduzido; - Dificuldade em responder a questões rapidamente; - Problemas de memorização de datas, nomes, ... - Dificuldade com sequências como dias da semana, meses do ano, ... - Escrita em espelho; 	<p>Problemas na Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura lenta e silabada; - Dificuldade em ler palavras desconhecidas; - Nível de leitura abaixo do esperado; - Omissão/ adição de letras ou sílabas; - Substituição de palavras difíceis por outras de significado semelhante; - Falta de interesse pela leitura; - Frustração e baixa autoestima; - Recusa em ler em voz alta; - Falta de atenção;

Adaptado de Coelho (2013, p.19).

Sendo a dislexia *“a perturbação de maior incidência nas salas de aula”* (Silva & Denardi, 2011 cit in Coelho, 2013, p.14), parece-nos essencial que todos os que contactam diariamente com crianças, conheçam estes sinais de

alerta de modo a serem capazes de ajudar as crianças e que essa ajuda se inicie desde o pré-escolar.

Tivemos oportunidade de referir anteriormente que a dislexia não está associada a um baixo quociente de inteligência, pelo contrário, os alunos disléxicos apresentam um QI normal ou acima da média. Apesar de poderem apresentar dificuldades em áreas distintas, há características comuns a estas crianças.

São crianças que demonstram insegurança, baixa autoestima e até medo de revelarem os erros em público.

Ao nível da expressão oral, apresentam dificuldades em selecionar as palavras adequadas que cumpram os seus objetivos comunicativos e apresentam vocabulário pouco diversificado e pobre.

A leitura e a escrita são áreas pouco apreciadas por estes alunos, fazem uma leitura silenciosa antes de o fazerem em voz alta, “perdem-se” na leitura, apresentam problemas de compreensão e de consciência fonológica. Confundem letras com diferenças ténues de grafia como o/a, e/c, f/t, h/n, m/n, i/j, v/u, confundem letras com grafia semelhante e diferenças a nível de orientação no espaço como d/b, d/p, p/b, d/q, u/n, confundem letras que apresentam um ponto de articulação semelhante como d/t, m/b, b/p, v/f, invertem sílabas ou palavras como em/me, som/mos, sal/las, pra/par, adicionam ou omitem sons como prato/pato, casa/casaco, apresentam dificuldades nas palavras homófonas como paço/passo, acento/assento, têm dificuldade em fazer a divisão silábica das palavras, copiam as palavras de forma errada e apresentam muitas dificuldades na escrita espontânea na estruturação do texto.

Além das dificuldades apresentadas, estes alunos podem apresentar dificuldades em memorizar nomes, datas, sequências, em distinguir a esquerda da direita, apresentam falta de organização, entre outras.

2.1.2. Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na Expressão Escrita

O DSM-V (APA, 2014) designou de PAE com défice na expressão escrita as dificuldades na precisão ortográfica, na precisão gramatical e de pontuação e na clareza ou organização da expressão escrita.

As DAE que estão contempladas nesta perturbação são a Disgrafia e a Disortografia. Com o DSM – V ambas as dificuldades, que anteriormente eram diagnosticadas separadamente, se encontram englobadas na mesma perturbação.

O termo mais utilizados e que se refere a este tipo de dificuldades é a disgrafia que, etimologicamente deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “grafia” (escrita), ou seja, é uma perturbação que afeta a escrita do indivíduo, no que se refere ao seu traçado e à grafia e a disortografia cujo termo deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “orto” (correto) + “grafia” (escrita), isto é, uma dificuldade manifestada na ocorrência de erros ortográficos, erros esses que não interferem com a grafia da palavra.

Os problemas da disgrafia prendem-se com a execução gráfica e com a escrita das palavras enquanto que os problemas de disortografia está relacionada com a *“organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta”* (Pereira, 2009, p.9 cit in Coelho, 2013, p.116).

Segundo a APPADAE (<http://www.appdae.net/>), consultado em dezembro 2016), o aluno com disgrafia apresenta *“uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas”*. Segundo a mesma associação, o aluno com disortografia apresenta falta de conhecimento das regras do funcionamento da língua, realiza trocas nos plurais, apresenta dificuldades em acentuar corretamente as palavras e os seus trabalhos apresentam *“erros de ortografia em palavras correntes ou na correspondência incorreta entre o som e o símbolo escrito, (omissões, adições, substituições, etc)”* (idem).

Relativamente à disgrafia, esta é uma perturbação que é abordada em dois contextos: o contexto neurológico relativo a *“perda ou diminuição da capacidade para usar ou compreender palavras, devido a uma lesão cerebral”* (Coelho, 2013, p.73), uma afasia; a abordagem funcional da disgrafia, isto é, *“perturbações que não estão relacionadas com alterações cerebrais ou sensoriais, mas com problemas de ordem funcional”* (idem, p.73). Esta última, a abordagem funcional da disgrafia, é a que mais se adequa dado que a disgrafia deve-se essencialmente a alterações de fatores motores.

Assim, Torres & Fernández enumeram uma série de aspetos que devem ser tidos em conta quando de um diagnóstico de disgrafia. As autoras indicam como aspetos a ter em conta a *“capacidade intelectual nos limites normais ou acima da média”*, a *“ausência de lesão sensorial grave”*, uma *“adequada estimulação cultural e pedagógica”*, a *“ausência de perturbações neurológicas graves, incluindo lesões cerebrais, com ou sem componente motora, que poderiam impedir uma normal execução motora da escrita”* (Torres & Fernández, 2001, p.127). Além disso, os autores sublinham a importância de se fazer um diagnóstico depois do período formal de aprendizagem, ou seja, nunca antes dos 6 anos.

No que diz respeito à disortografia e de acordo com Torres & Fernández (2001 cit in Coelho, 2013, p.117), *“o processo de ortografia constitui um mecanismo complexo que requer aptidões muito diversificadas”* tais como: habilidades motoras como a lateralidade e a motricidade dinâmica manual que estão relacionadas com o traçado gráfico (apesar deste aspeto apresentar uma menor relevância na disortografia, é importante na disgrafia); capacidades perceptivas específicas relacionadas com as percepções auditiva, visual e espaço-temporal e que se relacionam com a discriminação dos sons e dos fonemas; competências relacionadas com o pensamento lógico que se revelam de grande importância na correspondência grafema – fonema e na distinção dos elementos linguísticos como são o fonema, a sílaba e a palavra; capacidades de tipo linguístico que permitem que o indivíduo construa enunciados de forma espontânea e corretos a nível gramatical; aspetos afetivo-

emocionais que permitam ao aluno escrever corretamente, de forma motivada e com um nível de atenção necessário (Coelho, 2013).

Assim, segundo a mesma autora, quando a criança não reúne as condições referidas, poderá vir a ser-lhe diagnosticada uma Disortografia.

Segundo Coelho (2013), grande parte das classificações de disgrafia contempla essencialmente dois tipos: o disléxico em que *“a criança não consegue estabelecer uma relação entre o sistema simbólico e as grafias a que correspondem os sons, as palavras e as frases”* (idem, p.74) acabando por cometer os mesmos erros da criança disléxica, mas ao nível da escrita; o tipo motor em que *“a criança consegue falar e ler, mas encontra dificuldades na coordenação motora fina, necessária para escrever as letras e as palavras”* (idem).

Coelho (2013) refere que Citoler (1996 cit in Campanudo, 2009 e por Cruz, 2009) faz uma distinção da disgrafia em dois subtipos: a disgrafia adquirida em que a criança, depois de aprender a escrever de forma correta, deixa de o fazer devido a uma lesão neurológica; a disgrafia desenvolvimental em que *“existe uma incapacidade para a aprendizagem inicial da escrita sem uma razão objetiva para que tal aconteça”* (Coelho, 2013, p.74).

No que se refere à disortografia, Diana Coelho propõe, baseada em vários autores como Tsvetkova (1977) e Luria (1980), citados por Torres & Fernández, 2001, uma divisão baseada não nos sintomas, mas também nas causas da disortografia, por se tornar mais fácil planejar uma intervenção adequada. A autora propõe que se divida os indivíduos com disortografia em sete subtipos: os disortográficos temporais, os disortográficos perceptivo-sinestésicos, os disortográficos cinéticos, os disortográficos de carácter visuoespacial, os disortográficos dinâmicos, os disortográficos semânticos e, por fim, os disortográficos culturais.

O estudo das causas da disgrafia é bastante complexo, uma vez que são muitos os fatores que podem contribuir para que um aluno apresente uma escrita alterada.

Diana Tereso Coelho (2013) refere Cinel (2003) que apresenta um conjunto de causas que poderão estar na base da disgrafia. Essas causas foram divididas em: distúrbios na motricidade ampla e fina que estão relacionados com a falta de coordenação entre a intenção da criança e o que ela, de facto, realiza; distúrbios na coordenação visuomotora que estão associados ao acompanhamento visual que a criança efetua do trabalho dos seus membros; deficiência na organização temporoespacial que se relaciona com a orientação espacial da criança (direita/esquerda; à frente/atrás) e temporal (antes/depois); problemas na lateralidade que poderão estar relacionados com a lateralidade mal definida, com a eficiência da sua mão dominante, com a lateralidade cruzada ou com os casos em que a criança foi contrariada na definição da mão dominante; erros pedagógicos onde a autora considera as falhas no processo de ensino em que deverá haver, pela parte do professor do 1º ciclo, uma preocupação pela caligrafia e pela forma como a criança “desenha” as letras.

Coelho (2013, p.119) refere Torres & Fernández (2001) que apresenta como causas da disortografia *“aspectos perceptivos, intelectuais, linguísticos, afetivo-emocionais e pedagógicos”*.

Os aspetos perceptivos estão relacionados com problemas a nível de percepção, de memória visual e auditiva e espaço-temporal, o que faz com que o indivíduo com disortografia apresente dificuldades na orientação das letras. As causas de tipo intelectual relacionam-se com défice ou imaturidade intelectual. Segundo a autora, *“um baixo nível de inteligência geral pode levar a uma escrita incorreta porque a criança não domina as operações de carácter lógico-intelectual”* (idem, p.119) e sem as quais não lhe é possível proceder à distinção dos diversos elementos sonoros. As causas de tipo afetivo-emocional estão relacionadas com *“baixos níveis de motivação e atenção”* (idem, p.119) que poderão levar a criança a escrever com erros ortográficos. As causas pedagógicas relacionam-se com métodos de ensino inadequados.

Parece-nos bastante importante analisarmos as possíveis causas da PAE com défice na expressão escrita, mas é também indispensável estarmos atentos aos sinais de alerta.

Segundo as pesquisas que realizámos é, de facto, complicado proceder-se a um diagnóstico da PAE com défice na expressão escrita (disgrafia / disortografia) pelo facto de que, no início da aprendizagem da escrita, todas as crianças revelam alguma dificuldade.

No entanto, há alguns sinais de alerta para os quais pais e professores deverão estar atentos, como os seguintes (Associação de Apoio e Terapêutica das Perturbações de Desenvolvimento, 2007 cit in Coelho, 2013):

Quadro 2 – Sinais de Alerta de Disgrafia

COMPORTAMENTOS OBSERVADOS
<ul style="list-style-type: none">- Presença de traçados exageradamente grossos ou finos e pequenos ou grandes;- Ritmo de escrita excessivamente rápido ou lento;- Letras separadas, sobrepostas ou ilegíveis, com as ligações distorcidas;- Apresenta uma postura gráfica incorreta verificada na dificuldade em utilizar corretamente o lápis ou a caneta;- A caligrafia é, geralmente, inclinada.

Adaptado de Coelho (2013, p.77).

Quadro 3 – Sinais de Alerta de Disortografia

COMPORTAMENTOS OBSERVADOS
<ul style="list-style-type: none">- Dificuldades na correspondência grafema – fonema;- Erros ortográficos (omissões, adições, inversões, uniões e separações incorretas das letras);- Substituição de letras semelhantes em termos sonoros e / ou visuais;- Dificuldade em recordar regras de ortografia;

Adaptado de Coelho (2013, p.120).

As seguintes características estão presentes nas crianças com disgrafia, mas para serem consideradas como tal, é necessário que revele não apenas uma condição, mas a quase totalidade de uma série de condições. Assim, segundo Coelho (2013) para existir um diagnóstico é necessário que a criança apresente a quase totalidade das seguintes condições: letra excessivamente

grande ou pequena; forma das letras irreconhecível; traçado exagerado e grosso ou demasiado leve e imperceptível; grafismo trémulo ou com uma marca irregular; escrita demasiado rápida ou lenta; espaçamento irregular das letras ou das palavras que podem aparecer desligadas, sobrepostas ou ilegíveis; erros e borrões que tornam o trabalho ilegível; realização inversa dos traçados de algumas letras/números; desorganização geral na folha e a utilização incorreta do lápis ou da caneta.

No que diz respeito à caracterização das crianças com disortografia, estas apresentam geralmente falta de vontade para escrever, produzem textos reduzidos, desorganizados, com pontuação inadequada e com erros ortográficos.

Diana Tereso Coelho apresenta uma tipologia da origem dos erros ortográficos apresentados. A autora divide os erros em cinco tipos: “*erros de carácter linguístico-percetivo*” como omissões de letras adições de fonemas ou sílabas e inversão de caracteres; “*erros de carácter visuoespacial*” como substituição de letras que se distinguem pela sua posição no espaço e substituição de caracteres semelhantes a nível visual; “*erros de carácter visoanalítico*” em que a criança não faz associações entre fonemas e grafemas “*trocando letras sem qualquer sentido*” (idem, p.121); “*erros relativos ao conteúdo*” em que a criança não separa sequências gráficas, junta sílabas que pertencem a duas palavras ou separa palavras de forma incorreta; “*erros referentes às regras de ortografia*” em que o aluno revela um domínio reduzido das regras de ortografia como “*escrever m antes de p ou b*”, sinais de pontuação, escrever maiúscula no início das frases, divisão silábica e translineação.

Em suma, a característica principal das crianças com disortografia é a ocorrência de erros ortográficos, independentemente da causa que os provoca.

2.1.3. Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na Matemática

A PAE com défice na matemática é a nomenclatura sugerida pelo DSM-V (APA, 2014) e é utilizada quando estamos perante dificuldades no sentido numérico, na memorização de factos aritméticos, no cálculo preciso ou fluente e no raciocínio matemático preciso.

O termo mais utilizado e que se refere a este tipo de dificuldades é discalculia que, etimologicamente, deriva dos conceitos *dis* (desvio) + *calculare* (calcular, contar) e caracteriza-se por uma dificuldade que interfere de forma negativa com as competências de matemática. Trata-se de *uma desordem neurológica específica que afeta a habilidade de uma pessoa compreender e manipular números* (Filho, 2007 cit in Coelho, 2013, p.170).

O que acontece aos alunos com esta perturbação é uma dificuldade em compreender “*os enunciados dos problemas*”, não são capazes de perceber que tipo de tarefa matemática lhes compete realizar e outros “*não conseguem concluir uma operação aparentemente simples*” (Coelho, 2013, p.170). Além disso, a autora sublinha a importância de termos em conta que estas dificuldades não estão relacionadas com desmotivação ou falta de interesse.

Ladislav Kocs (1974, citado por Cruz, 2009 cit in Coelho, 2013, p.171) apresentou um papel importante na investigação da discalculia, subdividiu-a em seis subtipos diferentes, podendo cada um deles ocorrer de forma individual ou em conjunto. Assim, os subtipos indicados foram: a discalculia verbal em que a dificuldade prende-se com a nomeação de quantidades matemáticas como números ou símbolos; a discalculia praxognóstica que se prende com dificuldades na enumeração, comparação e manipulação de objetos matematicamente; a discalculia gráfica que se relaciona com a dificuldade em escrever símbolos matemáticos; a discalculia ideognóstica que diz respeito a dificuldades na realização de operações mentais e à compreensão de conceitos matemáticos; a discalculia operacional que se relaciona com a realização de operações e de cálculos.

Na área da discalculia, os estudos são ainda recentes e levam a crer que não há uma única causa que posso justificar o aparecimento desta dificuldade.

Tem havido investigações em vários domínios como a neurologia, a linguística, a psicologia, a genética e a pedagogia que têm vindo a contribuir para a explicação das causas da discalculia.

A neurologia explica que o sistema nervoso é caracterizado por uma maturação gradual e cronológica e o desenvolvimento das funções como a percepção e a lateralidade resultam de experiências dos estímulos produzidos. Nos casos em que há imaturidade neurológica, a discalculia caracteriza-se como de grau leve, médio ou limite.

No domínio da linguística, é defendido que as dificuldades na matemática estão diretamente relacionadas com a assimilação da linguagem. Por isso, um aluno com discalculia apresenta *“dificuldades na resolução de problemas, mais especificamente no simbolismo numérico (correspondência número-quantidade), bem como na sua representação gráfica”* (Coelho, 2013, p.173).

A genética considera a existência de um gene responsável pela transmissão dos transtornos ao nível dos cálculos.

A pedagogia aponta como causas da discalculia as dificuldades no processo de aprendizagem, os métodos de ensino desadequado, a inadaptação à escola, entre outros.

O papel da família e do professor ou educador são fulcrais no reconhecimento dos indicadores de uma possível dificuldade de aprendizagem.

Apesar de muitas crianças apresentarem dificuldades na área da matemática, nem todas apresentam discalculia. No entanto, a identificação dos sinais de alerta e uma avaliação especializada são essenciais.

Os seguintes sinais de alerta foram apresentados pela Associação de Apoio e Terapêutica do Desenvolvimento (2007 cit in Coelho, 2013, p.173) e podem ajudar na identificação da discalculia.

Quadro 4 – Sinais de Alerta de Discalculia

COMPORTAMENTOS OBSERVADOS
<ul style="list-style-type: none">- Limitada habilidade para contar;- Dificuldades na identificação dos números e tendência para trocar a ordem dos algarismos (71 em vez de 17);- Dificuldades na compreensão de símbolos, conjuntos e quantidades;- Incapacidade para estabelecer uma correspondência recíproca;- Dificuldades nos conceitos de medidas, na aprendizagem das horas e no valor das moedas;

Adaptado de Coelho (2013, p.173).

As crianças com discalculia apresentam, normalmente, em testes de inteligência, desempenhos superiores nas funções verbais comparativamente às funções não verbais.

São crianças que revelam um ritmo de trabalho muito lento, não apresentam os mecanismos básicos essenciais (tabuada, ...) e usam, muitas vezes, os dedos para efetuar contagens.

Apresentam dificuldades na memorização de conceitos matemáticos, na sequenciação de números, na compreensão das unidades de medida, na compreensão de conjuntos, nas tarefas que impliquem dinheiro, no cálculo mental, na realização de operações matemáticas, na orientação espacial, na conservação de quantidades, na utilização do compasso e na resolução de situações problemáticas com tudo o que essa tarefa implica em termos de compreensão e de cálculo.

São, geralmente, crianças desmotivadas, ansiosas, com medo de falhar e de serem repreendidas pelos professores, colegas ou pais.

“Estas dificuldades podem conduzir, em casos extremos, a uma fobia à matemática” (Coelho, 2013, p.176).

Em suma, todas as Perturbações por nós caracterizadas apresentam um carácter desenvolvimental e implicam que aconteça uma imaturidade do desenvolvimento neurológico.

Assim, no próximo capítulo iremos desenvolver a temática do cérebro e do processamento da informação.

3. O ATO DE LER

“A polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra.” (Viana & Teixeira, 2002, p.5). É sobre a complexidade do ato de ler e sobre os processos cognitivos implicados na leitura até à importância do papel fulcral do leitor, que constitui “a peça basilar da leitura” (idem) que nos iremos debruçar neste capítulo.

Iremos refletir acerca da estrutura do cérebro, a forma como a informação é processada e o processo de leitura do normo-leitor e do leitor disléxico.

Quando nos questionamos sobre o que é ler e sobre o conceito do “ato de ler” deparamo-nos com várias respostas dado que estão implicados “um conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais” (idem, p.9). Segundo as mesmas autoras, as opiniões dos autores são variadas dado que uns remetem o conceito de saber ler para a decifração, ou seja, consideram que saber ler é “saber pronunciar corretamente as palavras impressas mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto” (idem). Para outros autores, ler é “compreender o sentido do texto” (idem), enquanto que, outros autores, consideram, ainda que “ler é raciocinar” (idem). Em suma, segundo as autoras referidas, as opiniões dos autores variam essencialmente entre os dois extremos, ou seja, entre os processos perceptivos e os processos de compreensão.

As mesmas autores sublinham, ainda, a importância que a leitura apresenta, não apenas a nível individual, mas também a nível social. Devido à evolução constante da sociedade que apresenta, atualmente, “o crescimento, a aceleração, o carácter efémero das situações” (idem) não podemos exigir aos indivíduos que aprendam apenas conteúdos elementares como ler, escrever e contar, pois temos de encarar estas aprendizagens como “meio de formação geral de cada indivíduo” e fazer com que cada um seja “capaz de funcionar adequadamente como cidadão, consumidor e produtor, compreendendo as mudanças do mundo, e os seus efeitos em cada um de nós” (idem).

Assim, a leitura reveste-se de um papel importante na aprendizagem e na *“formação do homem-culto”* (idem, p.10).

Como referem as autoras e como referimos anteriormente, não podemos afirmar que há uma definição consensual do ato de ler, pois *“muitas definições de leitura são suposições hipotéticas do que a leitura deve ser, e não descrições neutras do que a leitura é.”* Assim, iremos referir algumas definições e o seu contributo para a compreensão do conceito do ato de ler.

Vários autores defendem que a leitura está relacionada com a associação de *“signos gráficos a símbolos do discurso”* (idem, p.11). As autoras referem Lerroy-Boussion (1968) que definiu que ler significa *“reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonémicas da linguagem (cit in Viana & Teixeira, 2002, p.11) e Bloomfield (1983) que apresenta uma definição semelhante ao referir que “a leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual”* (Viana & Teixeira, 2002, p.11).

Apesar das definições apresentadas pelas autoras, estas consideram que é bastante redutor definir a leitura apenas como descodificação, pois apesar desta ser essencial, pois *“se não for satisfeita, não permitirá o desenvolvimento da leitura a níveis ulteriores”* (idem), não é suficiente.

Outra visão apresentada por Viana & Teixeira (2002) é a de autores, como Carroll (1964), que defende que o processo da leitura envolve mais do que a compreensão pois *“envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas”* (p.11).

Outros autores como Adler encaram a leitura como uma forma não só de aceder ao texto escrito, como também de algo que permite ao indivíduo desenvolver o pensamento, considera, portanto, que *“se ler é aprender, então ler é pensar”* (Adler, 1940 in Viana & Teixeira, 2002, p.12).

Finalmente, existem autores que apresentam uma *“atitude unificadora”* pois *“consideram o processo de ler como multifacetado e multidimensional”* (Viana & Teixeira, 2002, p.12) como Spache e Spache (1977) que *“definem a leitura como uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento*

da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente” (idem, p.12). Estes autores reconhecem o processo de leitura como “um processo de comunicação multifacetado que se pode descrever em vários tempos e estádios de desenvolvimento, como um ato visual, um processo perceptivo, e um processo de pensamento” (idem).

Um outro autor referido por Viana & Teixeira (2002, p.13) e que nos parece relevante é Mialaret (1966) que sublinha que “saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético”.

Em suma e tendo em conta os vários autores, podemos resumir as várias visões do conceito de leitura apresentadas, em três pontos que consideramos essenciais: a) o ato de ler implica necessariamente “aprender a descodificar palavras”; b) o ato de ler pressupõe “aprender a identificar palavras e a obter significado”; c) o ato de ler “significa trazer significado para o texto, com o fim de obter dele significado” (idem, p.14).

“A leitura é, então, um processo de desenvolvimento, não um fim em si própria, mas um meio para atingir um fim: a formação da criança” (idem, p.13). Por isso, cabe-nos desenvolver esta temática e compreender de que forma se estrutura o nosso cérebro e de que modo se processa a informação, temas os quais iremos explanar seguidamente.

3.1. A estrutura do cérebro

De modo a compreendermos de que forma se desenvolve o processo da leitura, parece-nos essencial entender a estrutura do nosso cérebro, “essa máquina tão poderosa como desconhecida” Pereira (2014, p. 13) que desempenha várias funções. Segundo Cruz & Fonseca (2002, p.20) “o cérebro é um sistema representacional com capacidade de sentir, integrar, pensar, comunicar e agir, a partir de capacidades de processamento de informação de origem social e cultural.”

O cérebro é o principal órgão e centro do sistema nervoso e é composto “pelo tronco encefálico, o hipotálamo, a glândula pituitária e o córtex cerebral, e formado por células neuróglia e neurónios, vasos sanguíneos e órgãos secretores” (Simões, 2014) e por cerca de “cem biliões de células nervosas, conectadas umas às outras e responsáveis pelo controle de todas as funções mentais” (www.webciencia.com, consultado em 2017).

Para Vallet (1989, p.14) “o cérebro é um órgão plástico no qual crescimento, organização e integração neurológicas continuam até pelo menos à idade de oito anos”, referindo ainda que o cérebro é constituído por dois hemisférios, direito e esquerdo, sendo “na maioria dos indivíduos o cérebro esquerdo é dominante” (idem). A figura apresentada seguidamente apresenta a lateralização da função cerebral de um indivíduo com dominância cerebral esquerda. Podemos verificar que no hemisfério esquerdo se localizam as áreas principais da linguagem e da leitura, enquanto que no hemisfério direito se encontram as áreas principais da organização não verbal e espacial (idem).

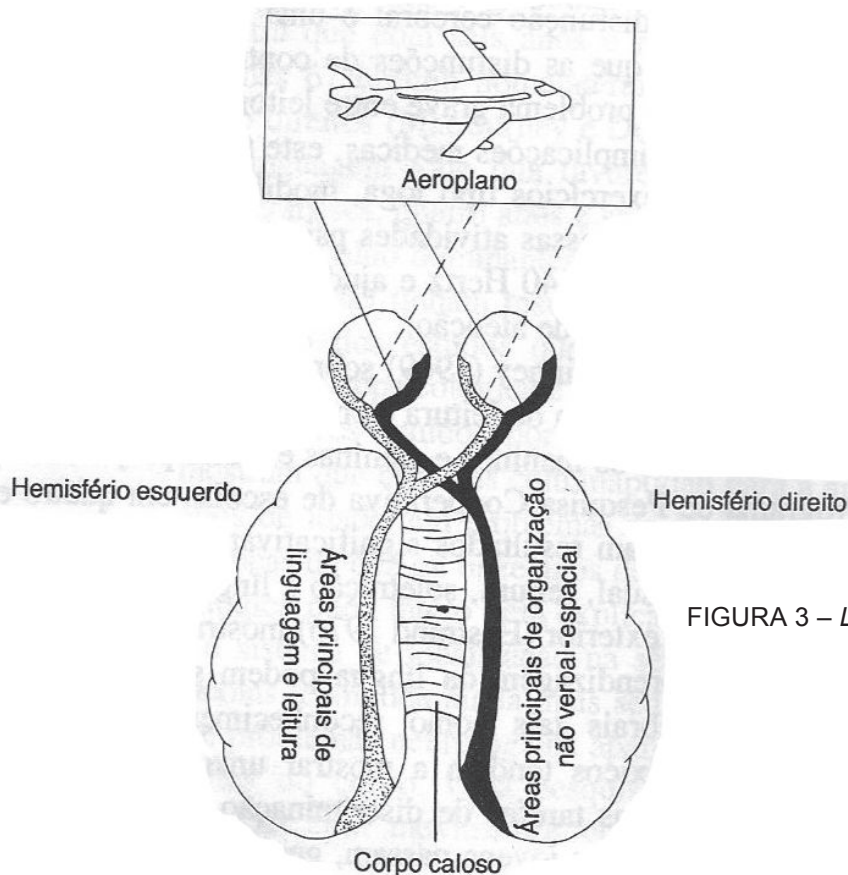


FIGURA 3 – Lateralização da função cerebral de uma pessoa com dominância cerebral esquerda.
Fonte: Vallet (1989 p. 14)

Esta imagem leva-nos à necessidade de caracterização dos hemisférios.

Pereira (2014) refere Fonseca (2004) e sublinha que *“Tal como outros autores menciona que o lado esquerdo do cérebro diz respeito à linguagem e que para que este esteja apto para a leitura, o hemisfério direito terá que desenvolver redes funcionais ocasionadas por vivências na fase que antecede o ensino formal, tais como o desenho, pintura, recorte, expressão gráfica, artística, construção de objetos e outras”*.

A figura seguinte mostra a divisão dos hemisférios e as respetivas funções de cada um.

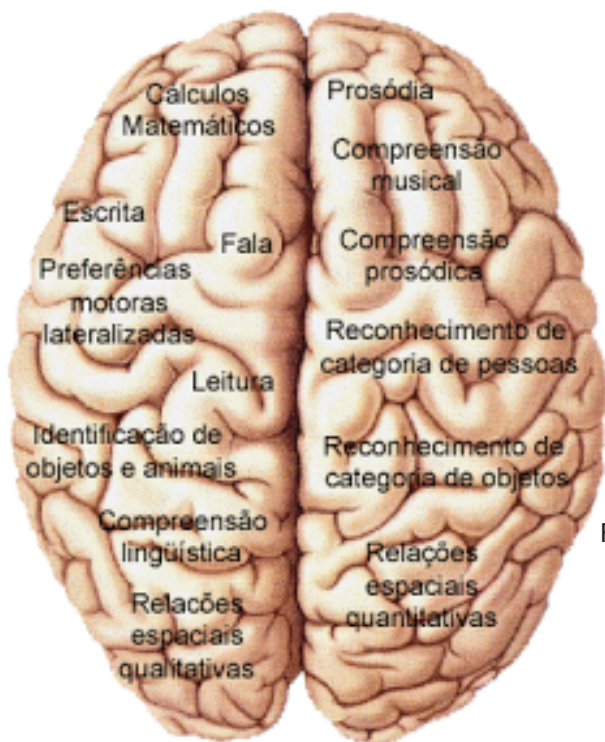


Figura 4 – Especialização dos Hemisférios.

Fonte: Araújo, 2012.

Assim, através da análise da figura apresentada podemos verificar que o hemisfério esquerdo, considerado como o hemisfério dominante na maioria dos indivíduos, é o responsável pela linguagem e pela leitura, pelo pensamento lógico e pela competência comunicativa. Segundo Araújo (2012), diz-se que o hemisfério esquerdo é o dominante *“pois nele localizam-se duas áreas especializadas: a área de Broca, o córtex responsável pela motricidade da fala, e a Área de Wernicke, o córtex responsável pela compreensão verbal”*.

O hemisfério direito “é o centro principal para a organização e integração de estímulos espaciais, pictórico e não verbal.

Outra estrutura relevante é o córtex cerebral que, segundo Simões (2014) é “a zona superficial do cérebro” e que, segundo a mesma autora “desempenha um papel central em funções complexas do cérebro, como memória, atenção, consciência, linguagem, percepção e pensamento”. Esta estrutura está dividida em quatro áreas, os lobos: lobo frontal, lobo parietal, lobo temporal e lobo occipital. Cada um dos lobos está localizado numa área específica e apresenta as suas próprias funções. Na imagem seguinte é possível compreender a localização de cada um dos lobos.

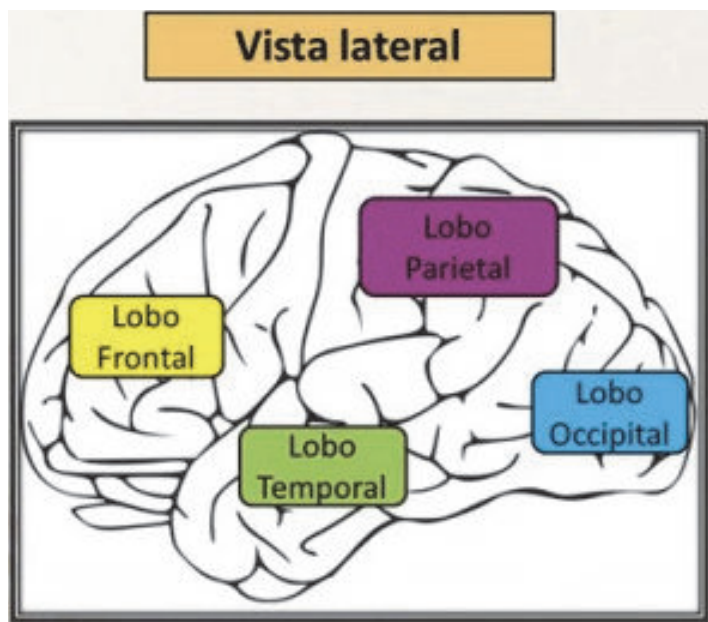


Figura 5 – Vista lateral dos lobos do córtex cerebral.
Fonte: Pinto, 2012.

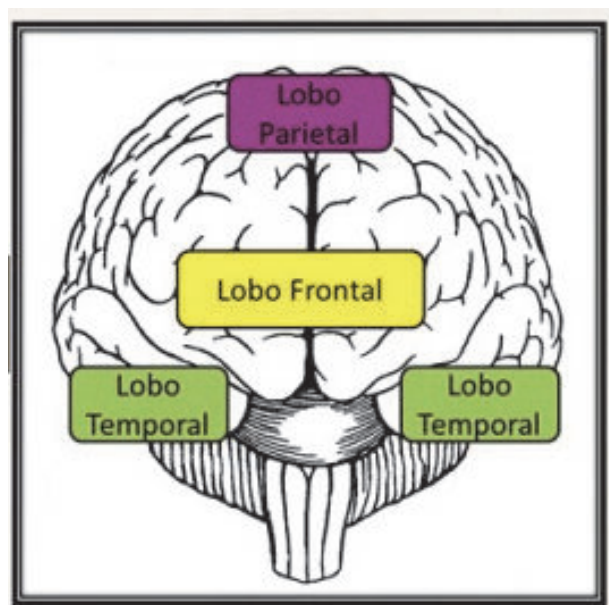


Figura 6 – Vista frontal dos lobos do córtex cerebral.
Fonte: Pinto, 2012.

O Lobo Frontal localiza-se na parte frontal do cérebro e é, segundo Pinto (2012), *“talvez aquele com uma maior importância cognitiva de entre os quatro lobos”* e apresenta como funções a coordenação de atividades motoras, é responsável pelo pensamento abstrato, pela escrita e pela fala. O Lobo Temporal localiza-se na parte lateral do nosso cérebro e apresenta como principal função a audição, é responsável pela memória, pela compreensão da linguagem (Área de Wernicke) e pela vigília. O Lobo Parietal localiza-se na parte superior do cérebro e é responsável pela área somatossensorial, pois *“possibilita a recepção de sensações (tato, dor, temperatura,...) que advém do ambiente e são exteriores ao corpo”*, além de ser *“responsável por analisar, interpretar e integrar as informações recebidas pela zona anterior, e permite a localização do nosso corpo no espaço como o reconhecimento de objetos pelo tato ou compreensão da linguagem pela audição”* (idem). O Lobo Occipital encontra-se na parte de trás do nosso cérebro e é *“responsável pela visão através do córtex visual primário e ainda pelo processamento e percepção da visão”* (idem).

3.2. Processamento da Informação

O processamento de texto é outro dos tópicos a desenvolver este trabalho.

Para Cruz & Fonseca (2002), referem Flavell (1993) que sublinha que a cognição é o *“acto ou processo de conhecimento”*, que envolve um sistema complexo de componentes e a coesão desses componentes como *“da atenção, da percepção, da emoção, da memória, da motivação, da integração e da monitorização central, do processamento sequencial e simultâneo, da planificação, da resolução de problemas e da expressão e comunicação da informação”* (idem, p.20).

Segundo os mesmos autores, (idem, p.31) que referem Kirby e Williams (1991), *“a teoria do Processamento da Informação teve início não na Psicologia mas sim com o desenvolvimento dos computadores”* ao estabelecer-se a

comparação entre o computador e o cérebro humano da seguinte forma: “os computadores recebem e processam muita informação (input); possuem memórias prodigiosas (armazenamento); transformam a informação de modos complexos (operações); e fazem atividades complexas (respostas); sempre de acordo com um plano atualizado de ação (planeamento)”. Desta forma, “o computador tornou-se uma nova metáfora para falar do cérebro” (idem, p.31). Podemos observar seguidamente a figura apresentada que nos permite perceber a metáfora referida e a forma como a informação é processada.

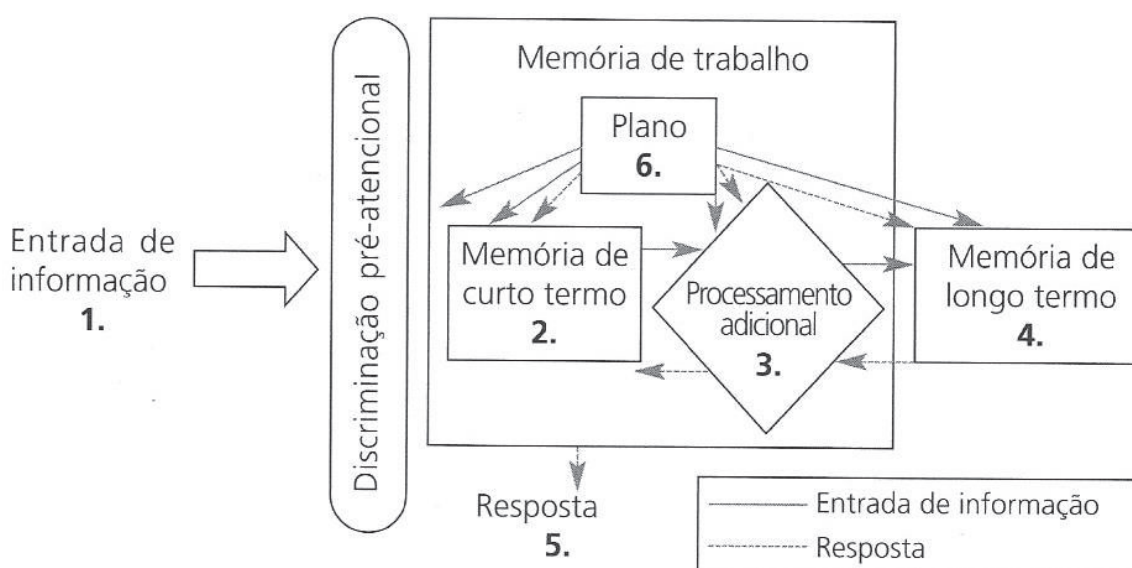


Figura 7 – Sistema de processamento da informação.

Fonte: Kirk & Williams, 1991, cit in Cruz & Fonseca, 2002, p.31

Como podemos observar através da análise da figura apresentada e segundo Vítor Cruz e Vítor da Fonseca (idem, p.31), na imagem estão presentes “os pressupostos básicos da psicologia do processamento de informação” que são os seguintes: O ponto 1. refere-se à entrada da informação no sistema; No ponto 2. a informação é retida para ser examinada; No ponto 3. apresenta a seleção da informação para ser processada; O ponto 4. indica o armazenamento da informação que acontece de forma relativamente permanente. Através do ponto 5. percebe-se a forma como as respostas ou as ações envolvem a coordenação da informação previamente

aprendida e da informação que entra no sistema. O ponto 6. refere-se ao plano de apoio, que dirige todo o processo.

Vários são os autores que se abordaram o conceito de processamento de informação e debruçaram-se sobre a sua definição e foram referidos por Cruz & Fonseca (idem, p.32). Almeida e Balão (1996 cit in Cruz & Fonseca) referem que

os processos cognitivos ou componentes mentais requeridos para a execução de tarefas e resolução de problemas são de três tipos: processos de apreensão, codificação, comparação e organização da informação – input; processos de retenção, evocação, categorização e relacionamento – processamento; e processos de avaliação, decisão e resposta – output.

Os mesmo autores referem que, a par com os processos cognitivos, existem processos executivos ou metacognitivos que são de ordem superior e que controlam os processos referidos anteriormente.

Assim, neste processo estão presentes dois tipos de sistemas: os aspetos estruturais do sistema *“como os registos sensoriais e a memória de curto e longo prazo, e, por outro, os processos de controlo (executivos) que regulam o fluir da informação através das componentes estruturais (Cruz & Fonseca, 2002, p.33).*

Os autores referem que os processos de controlo como a atenção seletiva, a organização e a evocação apresentam objetivos específicos como conduzir o indivíduo para a informação relevante, organizar o material selecionado em unidades com sentido de modo a permitir uma recuperação eficaz da informação através da transferência da informação para as memórias de curto e de longo prazo.

Wolery, Bailey e Sugai (1988 cit in Cruz & Fonseca, 2002, p.33) indicam três aspetos que consideram relevantes na investigação do processamento da informação: a atenção, a memória e a associação. A atenção tem sido alvo da investigação de vários autores devido à importância que apresenta no processamento de informação, pois *“é de claro relevo quando um indivíduo se*

tem de orientar para os estímulos do contexto” (Cruz & Fonseca, 2002, p.33). A memória foi dividida pelos autores em três tipos: a memória primária onde a informação fica retida temporariamente e onde é constantemente renovada; a memória secundária que armazena informação durante um tempo curto; a memória terciária ou de *“longo termo”* (idem). Por fim, a associação refere-se *“ao processo pelo qual o indivíduo relaciona a informação que é recebida com a que já existe”* (idem).

Neste sentido e, porque seguidamente, iremos abordar a temática do processo de leitura no normo-leitor e no leitor disléxico, parece-nos relevante sublinhar a ideia de que *“aprender a ler é aprender a mobilizar e a organizar os conhecimentos de que se dispõe, é reconstruir o texto utilizando procedimentos de probabilidade, de antecipação; é numa palavra, processar informação”* (Figueiredo & Bizarro, 1999, p.466).

3.3. O processo da leitura do normo-leitor e do leitor disléxico

A leitura, como processo, requer um conjunto de *“sistemas sensoriais, motores além de aspetos neurológicos, psicológicos, socioculturais, socioeconómicos, educacionais entre outros e está também associada à atenção e à memória”* (Edir, Matos & Meira, 2013).

Para que a leitura ocorra de forma eficiente, é necessário que todas as áreas cerebrais responsáveis pelo desenvolvimento dessas habilidades funcionam corretamente e de forma integrada.

Enquanto órgão dinâmico, o cérebro é constituído por várias áreas que se ativam aquando da aprendizagem da leitura e que apresentam funções específicas. Silva (2012) refere que vários autores como Fonseca (2004), Teles (2004), Shaywitz (2008) e Carvalhais e Silva (2009) as três áreas ativadas aquando do processo de leitura: a região occipital-temporal *“onde se realiza a percepção da imagem da palavra”*; a região frontal – área de Broca *“onde se processa a vocalização e articulação das palavras, onde se inicia a análise dos fonemas”* e a região parietal-temporal *“onde é feita a análise das palavras –*

processamento visual da forma das letras; correspondência grafo-fonémica; segmentação e fusão silábica e fonémica” (Silva, 2012).

Snowling (2004) debruçou-se sobre a temática do cérebro e da leitura e resume de uma forma simples o processo de leitura da seguinte forma: “*a impressão é processada pela retina, por meio de trajetos que percorrem até o córtex visual na parte posterior do cérebro. A partir daqui a ativação deve passar para as regiões do lobo temporal, para fazer contacto com os recursos de processamento da linguagem necessários para a descodificação fonológica e a interpretação da leitura” (Snowling, 2004, p. 151).* A autora refere ainda que o cérebro humano normal é assimétrico nessas regiões, o que faz com que o lado esquerdo seja maior em comparação com as mesmas regiões no hemisfério direito, em cerca de 65% dos casos.

Exames mais recentes como a tomografia por emissão de pósitrons e a ressonância magnética funcional (idem, p.152) são utilizados não só para perceber a estrutura do cérebro, mas de modo a compreender como este funciona quando está envolvido no processamento cognitivo.

Um dos exemplos referidos pela autora é um exercício realizado por um grupo de adultos disléxicos e por um grupo de controlo e consistia em duas tarefas: a primeira era uma tarefa de detecção de rima e a segunda era uma tarefa de atenção. Em ambas as tarefas, os grupos apresentaram desempenhos semelhantes em termos de nível de QI e a nível educacional, demonstraram níveis normais de atividade cerebral durante o repouso e na atividade da atenção. No entanto, “*os disléxicos demonstraram um padrão diferente de ativação cerebral durante a rima” (Idem).* O que aconteceu foi que os indivíduos do grupo de controlo ativaram as regiões temporo-parietal esquerdas e essa ativação não se verificou nos indivíduos disléxicos. Podemos observar a conclusão desta investigação através da análise da imagem seguinte.

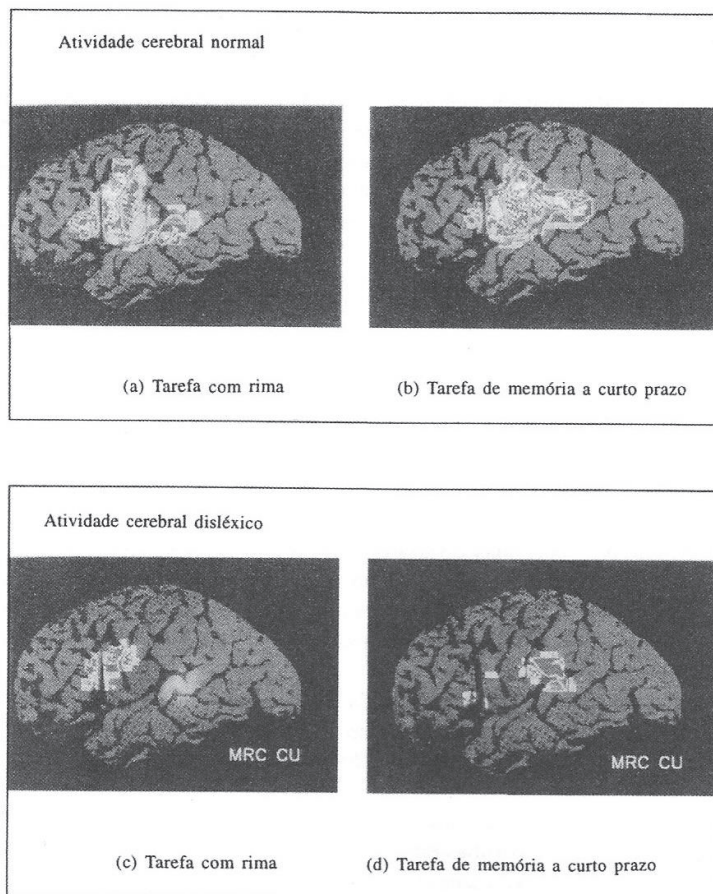


Figura 8 – Padrões de ativação do hemisfério esquerdo durante as tarefas com rima e de memória a curto prazo, realizadas por leitores normais e disléxicos

Relativamente à leitura, o normo-leitor *“atualiza o processo de leitura de forma rápida e automática”* (Silva, 2012) e apresenta uma velocidade leitora que pode atingir, segundo Teles (2004) menos de 150 milésimos de segundo.

Simões (2014) refere Pereira (2011) que afirma que *“os bons leitores ativam intensamente os sistemas neurológicos dessa região (occipital-temporal) , realizando uma leitura instantânea, ao passo que os leitores disléxicos utilizam um percurso lento e analítico para descodificarem as palavras”*.

Teles (2004) indica que as crianças com dislexia *“apresentam uma disrupção no sistema neurológico que dificulta o acesso ao sistema de análise das palavras e ao sistema de leitura automática e que, para compensar essa dificuldade, utilizam mais intensamente a área da linguagem oral (região*

inferior-frontal) e as áreas do hemisfério direito, que fornecem pistas visuais” (Simões, 2014). Snowling fala em atividades de compensação em relação às tarefas de leitura explícita pelos indivíduos disléxicos na região pré-motora da área de Broca.

Analisadas as questões que consideramos fundamentais desenvolver acerca do tema das PAE e dos mecanismos envolvidos no ato de ler e das problemáticas em estudo, cabe-nos, de seguida, debruçar sobre o papel da escola e, em concreto, dos professores, face à PAE.

4. A ESCOLA FACE À PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA

4.1. A inclusão dos alunos com Perturbação da Aprendizagem Específica no Ensino Regular

Falar de inclusão implica referir obrigatoriamente a Declaração de Salamanca. A Declaração de Salamanca surgiu em 1994 e sublinha a ideia defendida pela Declaração Universal dos Direitos do Homem do direito à educação de todos os indivíduos. Mais do que isso, a Declaração de Salamanca assume *“um compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais”* (Declaração de Salamanca, 1994). Assim, esta Declaração assume um papel importante em benefício dos alunos com NEE ao salientar o direito de todas as crianças à educação e a um nível satisfatório de aprendizagem, tendo em conta as suas características, interesses, capacidades e necessidades.

A Declaração proclama que o direito de cada criança à educação é fundamental, que as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às classes regulares e que a pedagogia deve adequar-se à criança. Correia (2013, p.8) baseia-se na Declaração de Salamanca e sublinha que *“Isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com NEE, incluindo as significativas, na classe regular.”*

Outro documento que consideramos relevante referir devido à sua inquestionável importância nesta matéria é o Decreto – Lei 3/2008 que visa *“promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade de ensino”*. Um aspeto relevante que este Decreto-Lei sublinha e que vai ao encontro da Declaração de Salamanca é a importância concedida à *“promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”* (idem). Trata-se, portanto,

da “*inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais*” (idem) de forma a que todos os alunos obtenham o sucesso educativo.

Em suma, no nosso país é sublinhada a necessidade de criar uma escola inclusiva “*capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos*” (idem). Este constitui o grande desafio para os professores, na atualidade. Daí parece-nos, portanto, oportuno voltar a refletir sobre a nossa questão de partida e, refletir acerca da forma como os professores do 1º ciclo geram as salas de aula onde encontramos alunos sem DAE e com DAE incluídos na sala do ensino regular.

Seguidamente, iremos debruçar-nos sobre esta temática da gestão da sala de aula.

4.2. A Gestão da Sala de Aula

Fazer a gestão da sala de aula é, juntamente com outras tarefas de extrema importância, uma das tarefas que todos os professores levam a cabo diariamente e que, tendo em conta a forma bem ou menos bem sucedida como é levada a cabo, poderá condicionar o sucesso de uma aula. Como já referimos, a gestão da sala de aula é apenas mais uma tarefa levada a cabo pelos professores, mas reveste-se de uma enorme importância por se tratar da gestão do trabalho com crianças com comportamentos, interesses e necessidades diferentes.

Afirmar, hoje em dia, que ensinar é difícil, que os professores têm de enfrentar uma complexa e árdua tarefa que não se restringe aos aspetos formativos em contexto de sala de aula, mas que inclui aspetos de gestão e de relações humanas no âmbito da escola (Solé & Coll, 1997, p.8).

sendo que a gestão das relações humanas referidas pelos autores se reveste de uma enorme importância numa sala de aula, nomeadamente numa sala de aula do 1º ciclo do Ensino Básico.

“O ensino pode proporcionar uma ótima e gratificante carreira a todos aqueles que sejam capazes de responder aos desafios intelectuais e sociais que coloca” (Arends, 1995, p.1). Atualmente, ser Professor consiste, precisamente, em responder a desafios, sendo um deles a inclusão de alunos com NEE. Richard Arends (1995) refere que a sociedade espera que os professores, enquanto profissionais sejam eficazes de modo a ajudarem os alunos a aprender e a aprender a ser.

Assim, fazer a gestão de uma sala de aula com alunos com PAE e sem PAE é uma tarefa que exige um trabalho sério e exigente por parte do professor, pois “no decorrer de todo este processo de implementação de um modelo inclusivo é exigido aos educadores e aos professores um elevado nível de profissionalismo e de competência no desempenho das suas responsabilidades” (Correia, 2013, p. 23).

São vários os autores que sublinham “a importância da organização e gestão da sala de aula como elementos-chave do ensino, ou seja, da ação do professor” (Lopes, 2001, p.111) dado que as dinâmicas que acontecem numa sala de aula e a forma como são geridas constituem a base de uma sala de aula onde os alunos realizam aprendizagens significativas e onde é proporcionado aos alunos um clima de trabalho positivo, onde todos os alunos se sintam reconhecidos independentemente de lhes ter sido diagnosticada ou não uma PAE.

Vários autores debruçaram-se sobre a temática da gestão da sala de aula com alunos com NEE. Um desses autores foi Miranda Correia (2013) que sublinhou que o “movimento inclusivo” implica uma reestruturação das escolas e das salas de aula de modo a podermos “receber os serviços de que necessitam, numa perspetiva de igualdade de oportunidades” (Correia, 2007 cit in Correia, 2013, p.95).

O autor compila um conjunto de estratégias que se “constituem como partes interdependentes quanto à implementação de uma comunidade educativa, dinâmica e bem-sucedida” (Correia, 2013, p.95) de modo a que os alunos com NEE nas classes regulares não se transformem em “crianças frustradas, académica, social e pessoalmente” (idem).

Para Miranda Correia, uma das estratégias a utilizar em salas inclusivas é a criação de um ambiente de interações positivas onde o professor apresenta um papel importante na *“criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores”* (idem, p.96) onde as crianças com NEE se sintam completamente aceites pelos colegas. Ainda neste sentido, torna-se essencial que o professor proporcione um ambiente positivo e momentos de interação entre os alunos. Só assim, *“quando são academicamente apreciados pelo professor e socialmente aceites pelos colegas”* (idem), os alunos com NEE sentem-se verdadeiramente incluídos na classe regular. Para isso, é essencial que o professor receba adequadamente a criança com NEE, que promova a amizade e o respeito entre todos os alunos, familiarizando-os, assim, para a filosofia inclusiva. O desenvolvimento de situações que levem à desmistificação de preconceitos acerca dos alunos com NEE faz com que os alunos *“percebem as necessidades daqueles que são diferentes e que os recebam na classe como membros válidos e ativos”* (idem, p.101).

Outra questão sublinhada pelo autor é a questão da promoção da amizade entre crianças com e sem NEE. Todas as crianças sentem a necessidade de ter amigos e de se sentirem integradas num grupo onde são aceites e respeitadas. Além da criação de momentos lúdicos, o autor sublinha a necessidade de *“promover a amizade entre as crianças com e sem necessidades educativas especiais”* (idem, p.99), o professor deverá criar momentos de trabalho conjunto, em que ambas as crianças aprendem, como o trabalho em tutoria ou parceria.

A questão da aprendizagem também é abordada pelo autor e é encarada como tudo aquilo que desejamos que os alunos aprendam, sejam aprendizagens académicas, pessoais ou sociais. Uma das estratégias referidas pelo autor é o reforço que *“constitui a forma mais eficaz de solidificar determinado comportamento desejado”* (idem, p.102). O reforço pode ser positivo ou negativo e ambos apresentam como objetivo o aumento de um determinado comportamento. No entanto, o reforço positivo consiste na atribuição de uma recompensa perante o comportamento pretendido e o reforço negativo que implica a remoção da recompensa. As recompensas, que

podem ser materiais ou sociais, podem ser decididas em conjunto com a família de modo a conhecer melhor o aluno e atribuir as recompensas de acordo com os seus interesses.

Outra estratégia referida pelo autor prende-se com a implementação de práticas educativas flexíveis. Este tipo de prática vai ao encontro ao modelo inclusivo e apresenta como principal objetivo *“proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil”* (idem, p.105) tendo em conta as necessidades, os interesses, as características e os modos de aprendizagem dos alunos, o que implica, além de uma postura flexível por parte do professor, a adoção de abordagens pouco rotineiras e bastante diversificadas. O autor apoia-se em outros investigadores (Hunter, 1999; NCERI, 1994-1995, citado por Lipsky & Gartner, 1997) e fornece alguns exemplos de atividades a serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, com alunos com e sem NEE. Assim, são exemplos dessas práticas a aprendizagem em cooperação, a atividade experimental, a realização de projetos, a utilização das tecnologias da informação e comunicação e a implementação das tutorias.

As restantes propostas do autor relacionam-se com adaptações curriculares que estão previstas no Decreto-Lei 3/2008.

Outra autora que realizou várias investigações nesta área das PAE foi Helena Serra que, em apresentações públicas e ações de sensibilização sobre esta temática, sublinha a importância da análise das medidas educativas previstas no Decreto-Lei 3/2008. Este decreto data de 7 de Janeiro de 2008 e prevê, de acordo com a Declaração de Salamanca, *“a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”* e indica um conjunto de medidas educativas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE. As medidas educativas indicadas pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, visam *“assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos”*. Deste modo, a adequação do processo de ensino e aprendizagem assegura a promoção da aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente. Uma das medidas previstas em lei é o apoio pedagógico personalizado, o que

implica, segundo Serra (2016) e entre outros aspetos, “o reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma ao nível da organização, do espaço e das atividades”, aspeto que se relaciona diretamente com o objeto de trabalho definido para esta investigação.

As medidas propostas pela autora centram-se na atitude do professor, na gestão e organização da sala de aula e nas atividades a desenvolver com os alunos. Uma das medidas indicadas é a necessidade da criação de turmas reduzidas para que os alunos com PAE beneficiem das estratégias e dos recursos adotados e “não sejam esquecidos” dentro de uma turma grande. Concretamente, e em relação à organização do espaço da sala de aula, a autora sugere que o aluno seja sentado na fila da frente de modo a beneficiar de uma “boa audição, boa visualização, boa concentração” e distante de “fatores de distração”. A autora apresenta ainda “Dicas para ajudar um aluno disléxico na sala de aula” que, parecem-nos extremamente importantes, de modo a que o professor adote um conjunto de comportamentos e estratégias exequíveis em sala de aula. A autora sugere a entrega de apontamentos organizados por tópicos e com pouco texto para ler, o uso de vídeos sobre os conteúdos para que os estes sejam facilmente memorizados pelos alunos, o uso do elogio para quando o desempenho do aluno for positivo de modo a motivá-lo para o trabalho, a valorização do conteúdos das respostas do aluno e não da sua estrutura ou ortografia, o incentivo à pesquisa sobre um determinado tópico a estudar, a promoção do esclarecimento de dúvidas, a permissão para que o aluno descontraia sempre que se apresentar nervoso e a atribuição ao aluno de um tempo suplementar para a execução das tarefas. Além disso, a autora remete para os comportamentos a não adotar na sala de aula como dar aos alunos páginas com muito texto para ler e pedir ao aluno para ler em voz alta, a menos que este seja por iniciativa própria.

Além disso, sugere que o professor adote uma atitude de “estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem” (Serra, 2016) como promover a realização de exercícios de memória, atividades de leitura extra aula, atividades de escrita variada, exercícios de concentração e de atenção e o controlo da organização do caderno diário. Outras estratégias a

adotar e que poderão apresentar resultados positivos nestes alunos são a *“antecipação e reforço da aprendizagem dos conteúdos lecionados no seio do grupo ou turma”* e as aulas de recuperação.

Relativamente à avaliação, o Decreto-Lei 3/2008 prevê medidas de adequação no processo de avaliação. Serra (2016) sugere que os testes realizados por estes alunos devem incluir perguntas diretas, devem retirar-se tudo o que é acessório e não fundamental e, como foi referido anteriormente, com tempo suplementar para a sua execução. Poderá ainda incluir-se como medidas de adequação no processo de avaliação a leitura dos enunciados e a verificação da sua compreensão e a não penalização dos erros ortográficos.

Este tipo de estratégias e de atitudes a adotar pelos professores é, a nosso ver, fundamental para que todos os alunos possam, independentemente das suas características e necessidades, aceder a uma educação *“de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos”* (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Para isso, é essencial formar os professores em educação especial, quer seja na formação inicial como na formação pós graduada, de modo a promover políticas de educação adequadas a todos os alunos.

4.3. A formação de Professores

Decidimos abordar este tema no nosso estudo pois, considerando a nossa prática como docentes do 1º ciclo, parece-nos essencial formar professores em educação especial ou necessidades educativas especiais. Também para Miranda Correia a formação dos professores apresenta um papel fundamental. *“Parece-nos evidente que todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objetivos educacionais por elas traçados”* (Correia, 2013, p.38).

O autor não se limita à necessidade de formação aos professores, considerando que *“Pelo menos os educadores, os professores e os auxiliares / assistentes de ação educativa necessitam de formação específica que lhes*

permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam”, (idem) alargando, assim a necessidade de formação a todos aqueles que contactam com alunos com NEE. A formação específica, constitui, para o autor, *“um dos pressupostos fundamentais para o sucesso dos alunos com NEE”* (idem) e sublinha também a importância desta necessidade ser legislada de modo a refletir uma preocupação com os alunos com NEE.

De facto, a necessidade de formação em educação especial é um facto e seria importante, que isso acontecesse na formação inicial de modo a que todos os professores recém-licenciados chegassem às escolas capazes de identificar os sinais de alerta de problemáticas tão presentes nas escolas e de *“prestar os apoios adequados a todos os alunos, otimizando as suas oportunidades de aprendizagem”* (idem).

O que acontece, na prática, é que muitos professores, perante as dificuldades com que se deparam diariamente na sua prática, procuram formação de modo a colmatar as limitações existentes na sua formação. Segundo Correia (idem, p.39) o desejável seria *“introduzir nas nossas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação”* (idem).

Mel Ainscow (1998) considera que o investimento na formação dos professores acarreta vantagens para os alunos, pois

Ao encorajar os professores a considerar perspetivas alternativas estamos, todavia, a pedir-lhes que vejam os alunos que se debatem com dificuldades de aprendizagem como um instrumento esclarecedor sobre a forma como o ensino e as condições da sala de aula podem ser melhorados.

Este autor salienta ainda outra ideia que nos parece bastante pertinente: considera importante que a valorização profissional, expressão que utiliza para se referir à formação profissional, chama a atenção para os professores *“verem os alunos que se debatem com dificuldades não como um*

problema, mas sim como uma fonte de compreensão dos modos como as suas práticas podem ser aperfeiçoadas” (idem, p.36), refletindo sobre os alunos e as suas dificuldades e serem chamados a compreender de que modo são capazes de melhorar o seu desempenho e a sua prática docente.

Assim, e face à importância da formação de professores sentida no terreno, por nós, e reafirmada através da opinião de autores, decidimos que seria importante perceber qual a opinião dos professores do 1º ciclo sobre a necessidade de formação especializada em Educação Especial.

Seguidamente, iremos explicitar precisamente o nosso objeto de estudo que se prende com esta temática e caracterizar a amostra que nos permitirá perceber até que ponto a formação é essencial para os professores.

CAPÍTULO II

OPÇÕES METODOLÓGICAS

1. DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Os termos Dislexia, Dificuldades de Aprendizagem Específica, Perturbação da Aprendizagem Específica remetem-nos para uma problemática séria que afeta cerca de 5% e 10% dos indivíduos em Portugal (Correia, 2008). Tendo uma prevalência tão elevada e afetando tantos alunos com os quais trabalhamos nas salas de aula, parece-nos pertinente abordar este tema de modo a, de algum modo, contribuímos para o apoio a estes alunos e para uma melhor compreensão deste temática.

Estes alunos encontram-se sujeitos ao insucesso escolar e ao fracasso, como refere Correia (idem, p.19),

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

Sendo assim, estes alunos, quando sinalizados e diagnosticados, integram o grupo das NEE, mas, em geral, não beneficiam de apoios especializados, o que conduz a um fracasso, insucesso escolar e marginalização social. Assim, e dado que profissionalmente, nos enquadrámos na lecionação ao 1º ciclo do Ensino Básico, motivou-nos a procura da compreensão da problemática, como referimos anteriormente, mais especificamente, a forma como é feita, pelos professores do 1º ciclo, a gestão da sala de aula do ensino regular, com alunos com PAE.

Assim, definimos alguns objetivos para a compreensão deste tema:

i) Pretendemos compreender qual o papel dos professores do 1º ciclo na referenciação dos alunos com dificuldades de aprendizagem; ii) Visamos perceber de que forma se processa a gestão da sala de aula do ensino regular

com alunos com DAE; iii) Ambicionamos entender de que forma as respostas educativas vão ao encontro das necessidades dos alunos com PAE; iv) que tipo de estratégias os professores do 1º ciclo utilizam para intervir com os alunos com PAE e v) que tipo de recursos estão á disposição dos professores do 1º ciclo para trabalhar as PAE. Por fim, é nosso objetivo: vi) perceber até que ponto os professores do 1º ciclo consideram importante a formação em educação especial para a inclusão dos alunos com PAE na sala do ensino regular.

Tendo em conta estes objetivos, optámos por desenvolver uma metodologia mista, embora predominantemente quantitativa, utilizamos técnicas qualitativas para melhor compreendermos a informação recolhida, que iremos desenvolver adiante no nosso trabalho.

Com base nos objetivos definidos para a nossa investigação, definimos o problema do nosso estudo em forma de questão, tal como passamos a explicitar.

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.32). A nossa investigação iniciou-se pela procura de um problema e começou pela definição de objetivos referidos no ponto anterior. Esses objetivos conduziram-nos a uma pergunta, a questão de partida, de onde partimos para a elaboração das etapas do nosso trabalho.

Assim, tendo em conta a problemática definida (as DAE e a gestão da sala de aula do 1º ciclo) e definidos os objetivos do nosso trabalho, o nosso problema surgiu em forma de questão. A questão de partida revestiu-se de uma enorme importância dado que nos obrigou a *“uma clarificação, (...) muito útil das (...) intenções e perspectivas espontâneas”*, pois constituiu *“um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a rutura com os preconceitos e as noções prévias”* (idem). Devem ser características da pergunta de partida, segundo Quivy & Campenhoudt (1995), a clareza, a exequibilidade e a pertinência.

Assim perante a problemática em estudo, a questão de partida definida para o desenvolvimento da nossa investigação foi: **De que forma os professores do 1º ciclo gerem o trabalho na sala de aula do ensino regular relativamente aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas?** Esta representa o tema central sobre o qual desenvolvemos o nosso trabalho. A questão congrega os dois temas que pretendemos estudar, as DAE e a gestão da sala de aula do 1º ciclo e compreender de que forma os professores do 1º ciclo gerem a sala de aula com alunos com e sem DAE e a gestão prende-se com o tipo de estratégias, recursos, materiais que utilizam para essa gestão. Além disso, pretendemos apurar qual a opinião dos professores do 1º ciclo relativamente ao trabalho em parceria com a família e com os colegas da Educação Especial e qual a opinião relativamente à formação em Educação Especial para os professores desse nível de ensino.

Definidos os objetivos da investigação e a questão de partida, cabe-nos decidir sobre a amostra do nosso estudo, a qual caracterizaremos seguidamente.

2. DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Definida a pergunta de partida e delineados os objetivos da investigação, cabe-nos selecionar a quem se destina a nossa investigação. Para responder aos nossos objetivos, seria importante abarcar uma grande população na nossa investigação, o que não seria exequível. Assim, tivemos de definir uma amostra da população. Esta consiste no “conjunto de situações (indivíduos, casos ou relações extraídas de uma população” (Almeida & Freire, 1997, p.97). A amostra diz respeito a uma parte importante da nossa investigação pois dela depende a resposta aos objetivos e à pergunta de partida por nós definidos. Ela apresenta as características que consideramos essenciais na população do nosso estudo.

O processo de *amostragem* foi aleatório pois como afirma Yule Kendall (cit in <http://www.ebah.pt/content/ABAAABNXgAD/amostragem>), “a escolha de

um indivíduo, entre uma população, é ao acaso (aleatória), quando cada membro da população tem a mesma probabilidade de ser escolhido”. Os sujeitos da nossa amostra além de serem escolhidos de forma aleatória, foram escolhidos por conveniência, através de contactos por nós estabelecidos.

Desta forma, conseguimos selecionar uma amostra significativa e representativa, salvaguardando a confidencialidade de todas os dados e repostas obtidas. No entanto, parece-nos relevante sublinhar e salvaguardar que *“o carácter de representatividade e significância (...) deva colocar-se sempre, e sensatamente, em termos relativos e probabilísticos”* (Simões, 2014, p.81).

No caso da nossa investigação, a amostra consistiu em Professores do 1º ciclo, que se encontrem a lecionar, que passamos a caracterizar.

2.1. Caracterização da Amostra

Como referimos anteriormente, definimos como amostra os Professores do 1º ciclo, que se encontrem a lecionar e que pertençam a dois distritos diferentes, Porto e Lisboa. No distrito do Porto obtivemos a colaboração de vinte Professores do 1º ciclo, enquanto que no distrito de Lisboa obtivemos apenas a colaboração de onze Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, como podemos verificar através da tabela seguinte.

Quadro 5 – Distribuição Geográfica da Amostra

Distribuição Geográfica da Amostra	
Distrito do Porto	20
Distrito de Lisboa	11
TOTAL	31

Todos os Professores, no momento em que colaboraram no nosso estudo, encontravam-se a lecionar turmas do 1º ao 4º ano de escolaridade,

apesar de, nos termos deparado com situações profissionais díspares. A tabela 2 apresenta a situação profissional dos sujeitos da amostra que colaborou na nossa investigação.

Quadro 6 – Situação Profissional

Situação Profissional dos Sujeitos	
Q	8
QA	12
QZP	5
C	4
NR	2
TOTAL	31

Apesar de todos os Professores que colaboraram se encontrarem a lecionar turmas do 1º ao 4º ano de escolaridade, verificamos que há uma minoria que se encontra no Apoio Educativo.

Quadro 7 – Ano que Leciona

Ano que Leciona	
1º ano	11
2º ano	8
3º ano	2
4º ano	6
Apoio Educativo	4
TOTAL	31

A idade dos sujeitos que pertencem à nossa amostra é bastante variável, registando-se um intervalo entre os trinta e os sessenta anos.

Quadro 8 – Idade dos Sujeitos

Idade dos Sujeitos	
30 – 40 anos	10
40 – 50 anos	12
50 – 60 anos	9
TOTAL	31

Além da situação profissional, também os anos de serviço dos professores que contemplamos na nossa amostra, é bastante variável. Através da análise da tabela 3 podemos verificar a heterogeneidade da nossa amostra no que diz respeito ao tempo de serviço.

Quadro 9 – Anos de Serviço dos Sujeitos

Anos de Serviço dos Sujeitos	
15 – 20 anos	18
21 – 25 anos	2
26 – 30 anos	6
31 – 35 anos	1
36 – 40 anos	4
TOTAL	31

De modo a finalizar a caracterização da nossa amostra, iremos analisar o género dos participantes do nosso estudo. Através da análise da tabela 6 podemos constatar que a grande maioria dos participantes pertence ao género feminino.

Quadro 10 – Género dos Sujeitos

Género dos Sujeitos	
Feminino	26
Masculino	5
TOTAL	31

Deste modo, após analisarmos os dados relativos aos sujeitos da nossa amostra, podemos concluir que se trata de um grupo constituído por Professores do 1º ciclo do Porto e de Lisboa, na sua maioria a lecionar no distrito do Porto. Podemos concluir que pertencem à nossa amostra Professores em todo o tipo de situação profissional, enquadrando-se a maioria em Quadro de Agrupamento e que se encontram a assumir o cargo de Professor Titular de Turma, sendo que apenas quatro se encontram a trabalhar no Apoio Educativo. Relativamente à idade, os sujeitos encontram-se entre os trinta e os sessenta anos, encontrando-se a maioria na faixa etária entre os quarenta e os cinquenta, com um tempo de serviço, maioritariamente entre os quinze e os vinte anos de serviço. A grande maioria dos sujeitos é do género feminino.

Depois de caracterizada a nossa amostra, procederemos à explanação sobre a metodologia de investigação adotada.

3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A escolha da metodologia da investigação foi realizada tendo em conta a pergunta de partida e as questões de investigação que visamos responder.

A metodologia reside na interação entre teoria e método e lida com questões que moldam o curso da pesquisa. Está relacionada com os laços que existem entre o que queremos saber e os caminhos a trilhar

para lá chegar, clarifica o modo como o curso da pesquisa é determinado pela natureza dos questionamentos de partida e pelos fenómenos em estudo (Augusto, 2014).

Na elaboração de um projeto, a definição da metodologia é um passo fundamental, uma vez que é a *“organização crítica das práticas da investigação”* (Almeida & Pinto, 1975, p.84).

Aquando da reflexão acerca das nossas opções metodológicas, deparamo-nos com a necessidade de utilizarmos alguns aspetos de cada uma das metodologias. Se, por um lado, optámos pela metodologia quantitativa em que o objetivo é *“conhecer os factos”*, pareceu-nos que a metodologia qualitativa nos ajudaria a *“compreender os fenómenos”* (Bogdan & Biklen, 1994).

Isto é, de forma a desenvolvermos a investigação a que nos propusemos, optámos por uma metodologia predominantemente quantitativa, com recurso a técnicas qualitativas. Este tipo de investigação baseia-se na utilização de instrumentos de recolha de dados quantitativos como o inquérito por questionário e os resultados são apresentados sob a forma estatística.

Optámos pela aplicação de inquéritos por questionário por ser um instrumento objetivo e por permitir a realização de comparações dos dados. Por outro lado, ao incluirmos no inquérito perguntas abertas de modo a percebermos opiniões e perspetivas mais pessoais dos sujeitos da amostra, *“os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspetivas adequadamente.* (Bogdan & Biklen, 1994, p.51) e é esse precisamente o nosso objetivo. Assim, recorreremos a técnicas de análise qualitativas, dado que procedemos à análise de conteúdo dessas mesmas respostas e à sua respetiva categorização. Assim, segundo os mesmos autores, ao procedermos a uma análise qualitativa estamos a dar importância ao significado da informação que neste tipo de informação apresenta um papel essencial *“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”*.

De salientar que, ao utilizarmos uma metodologia quantitativa, com recurso a técnicas qualitativas, assumimos a nossa metodologia como uma metodologia mista. Com a associação das formas quantitativa e qualitativa, tencionamos fazer com que ambas as metodologias se complementem, em prol dos resultados e da resposta à pergunta de partida e questões de investigação formuladas.

Seguidamente, iremos abordar de forma mais pormenorizada as técnicas instrumentais utilizadas ao longo da nossa investigação.

3.1. Técnicas Instrumentais

a) Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.188).

Este método, como sublinham os autores, permite obter respostas sobre um vasto conjunto de aspetos que permitem conhecer a amostra desde aspetos pessoais e profissionais, opiniões, atitudes e expectativas.

Selecionámos esta técnica instrumental como base do nosso trabalho empírico pois é capaz de nos permitir conhecer uma população como ela é, “as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões” (idem). Além disso, esta técnica apresenta como vantagens a possibilidade de quantificar os dados obtidos e satisfazer a exigência da representatividade, permite a participação de sujeitos de diferentes áreas

geográficas do país, permite uma resposta rápida e de fácil compreensão o que permite o tratamento da informação através da apresentação estatística é relativamente fácil.

O inquérito utilizado na nossa investigação foi elaborado tendo em conta a pergunta e os objetivos da nossa investigação e as questões foram elaboradas com vista a serem objetivas, claras e facilmente compreendidas.

Criámos uma série de questões fechadas, diretas, de seleção e de escolha múltipla de modo a permitir um preenchimento célere e de modo a fornecer-nos respostas passíveis de serem tratadas estatisticamente. Além das questões fechadas, decidimos incluir no questionário um conjunto de questões abertas com o objetivo de obtermos dados de opinião, expectativas e sentimentos face a temas do nosso interesse. As respostas a essas perguntas serão tratadas através de uma análise qualitativa das informações e de modo a sermos capazes de perceber opiniões, expectativas e sentimentos dos sujeitos face à temática em estudo.

O inquérito inicia-se com perguntas relativas a dados pessoais como idade, género, situação profissional, anos de serviço e ano que leciona. Seguiram-se questões relativas à referenciação dos alunos com DAE, medidas educativas, estratégias utilizadas com os alunos referenciados e com os alunos não referenciados mas que apresentem dificuldades, trabalho em parceria com a família e com os colegas da Educação Especial. As perguntas finais do inquérito referem-se a opiniões dos Professores do 1º ciclo sobre a gestão da sala de aula com alunos com DAE e sobre a formação em Educação Especial.

Este tipo de questões permitiu-nos não só perceber a realidade do contexto educativo onde lecionam os professores inquiridos, como também perceber de que forma é realizada a gestão da sala de aula com alunos com e sem DAE e a opinião face à necessidade de formar professores em Educação Especial.

De modo a testar a compreensão e a clareza das questões do inquérito, este foi passado primeiramente a um grupo restrito de professores de modo a realizar eventuais alterações e / ou retificações.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos implementados foram por nós planeados e previstos atempadamente.

Iniciamos o plano da nossa investigação com a definição do nosso objeto de estudo. Como já foi referido anteriormente, o tema da nossa investigação prende-se com as DAE e a gestão da sala de aula no 1º ciclo. Optámos pelas DAE por ser uma problemática muito presente nas escolas e porque se relaciona com a nossa prática profissional e a escolha da temática da gestão da sala de aula do 1º ciclo aconteceu também por uma motivação profissional.

Delineámos a pergunta de partida e definimos os objetivos da nossa investigação de acordo com a temática selecionada, procedimentos que se tornaram essenciais para iniciarmos a nossa investigação.

De modo a procedermos à revisão da literatura, definimos as partes que consideramos essenciais desenvolver no nosso trabalho e que estariam de acordo com o nosso objetivo. A pesquisa foi realizada em bibliotecas municipais, institucionais e através da internet e foram consultadas obras literárias, artigos científicos e teses com o mesmo objeto de estudo. Através da análise de vários documentos foi-nos possível proceder à elaboração da parte teórica em que se sustenta a nossa investigação.

Simultaneamente com a revisão bibliográfica, definimos a metodologia e a amostra do nosso estudo. A definição destes pontos foi essencial para a seleção e construção dos instrumentos de investigação. Ao definirmos como metodologia da nossa investigação, a metodologia mista, assumimos que iríamos utilizar técnicas predominantemente quantitativas, o inquérito por questionário, com recurso a técnicas qualitativas como a análise de conteúdo das respostas provenientes das perguntas abertas.

Concluídos os passos explicitados anteriormente, foi elaborado o questionário com perguntas fechadas, na sua maioria, mas também com

questões abertas de modo a permitirem, como já referimos anteriormente, perceber opiniões e compreender melhor a realidade dos contextos.

Após procedermos à realização do inquérito, seguiu-se a sua implementação. Decidimos que iríamos limitar a nossa amostra a professores do 1º ciclo que se encontrassem a lecionar. Assim, através de contactos estabelecidos com professores que realizam ações de formação a professores do 1º ciclo, conseguimos divulgar o nosso inquérito e fazer com que fosse implementado. Deste modo, ao nosso inquérito responderam dois grupos: um grupo de vinte professores a lecionar numa escola do distrito do Porto; um segundo grupo de onze professores a lecionar numa escola do distrito de Lisboa. Em ambos os grupos e por questões profissionais, não nos foi possível estar presente no momento da implementação dos questionários. No entanto, a informação que nos foi possível obter foi de que todos os Professores se mostraram disponíveis para colaborar na investigação. Os inquiridos responderam à grande maioria das perguntas do inquérito, apesar de alguns não terem respondido à sua totalidade.

Na etapa seguinte, realizamos o tratamento estatístico dos dados através do programa Excel. Elaboramos gráficos circulares e de barras de modo a compreendermos a informação recolhida. Relativamente às questões abertas, as suas respostas foram analisadas e categorizadas. As categorias que resultaram da informação recolhida foram transformadas em gráficos de barras para, mais facilmente, sermos capazes de tirar conclusões.

Os dados obtidos e analisados estatisticamente serão seguidamente descritos e analisados, de modo a tirarmos conclusões e procedermos à resposta à nossa pergunta de partida e aos objetivos do nosso estudo.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos fazer a apresentação e análise dos resultados obtidos através da aplicação do nosso instrumento de investigação, o inquérito.

Iniciámos o trabalho com a leitura dos resultados dos inquéritos. Os dados foram tratados através do Excel onde foi criada uma base de dados para fazer a análise da informação resultante das perguntas elaboradas. Além disso, elaboramos tabelas com a categorização realizada através da análise de conteúdo das respostas às perguntas abertas (ver anexos). As tabelas com a categorização permitiram-nos organizar a informação recolhida e, a partir dela, elaborar gráficos de modo a conseguirmos analisar os dados, de forma mais perceptível. Em relação ao tipo de gráficos utilizado, optámos pelos gráficos circulares para a organização das respostas fechadas (Sim e Não) por ser mais facilmente perceptível a leitura da informação e utilizamos gráficos de barras para as respostas decorrentes das respostas abertas. Como foi referido anteriormente, a informação recolhida através deste tipo de respostas, foi categorizada e, posteriormente, organizada em gráficos de barras.

Assim, iniciamos a apresentação dos resultados com as informações relativas aos dados pessoais e profissionais da amostra. Uma vez que já caracterizamos anteriormente a amostra da investigação, iremos fazê-lo de forma sucinta, dando um maior ênfase aos resultados das questões.

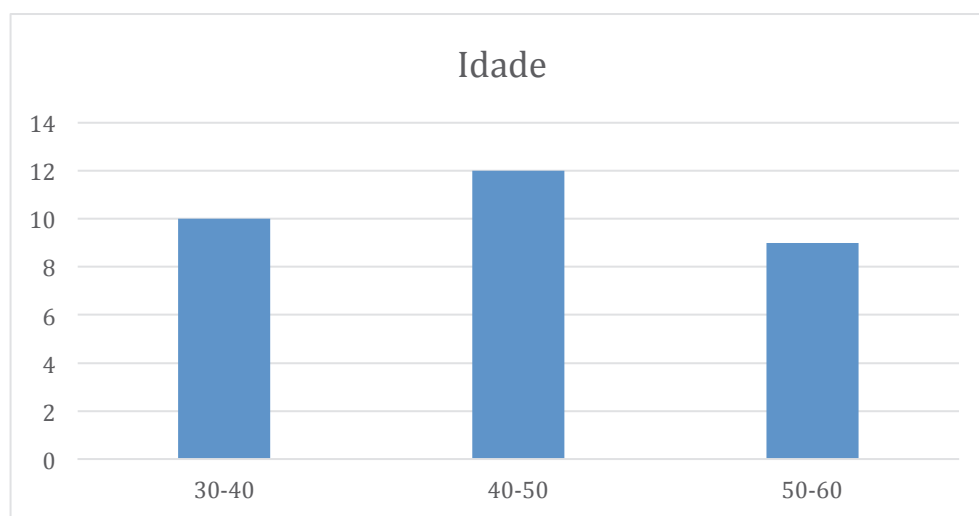


Gráfico 1 – Idade

O gráfico 1 mostra a distribuição da idade dos elementos da amostra. Dez indivíduos encontram-se entre os trinta e os quarenta anos, doze indivíduos encontram-se entre os quarenta e os cinquenta anos e apenas nove elementos estão entre os cinquenta e os sessenta anos.

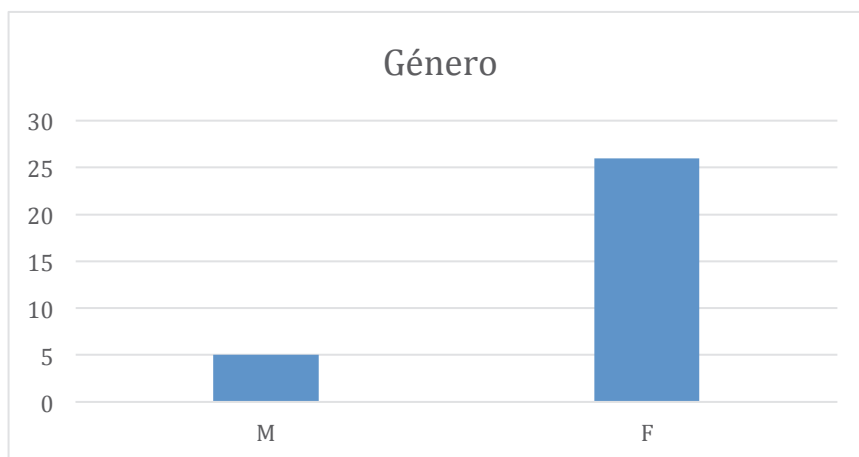


Gráfico 2 – Género

O gráfico 2 mostra a distribuição da amostra por género. Apenas cinco elementos pertencem ao género masculino, sendo que a grande maioria dos professores que participarem na investigação pertencem ao género feminino.



Gráfico 3 – Situação Profissional

O gráfico 3 apresenta a situação profissional dos professores que colaboraram na investigação. A maioria dos professores pertence ao QA (quadro de agrupamento), seguido de QE (quadro de escola) e de QZP (quadro de zona pedagógica). Como podemos comprovar através da análise do gráfico, os professores em situação de contrato representam a minoria da amostra.

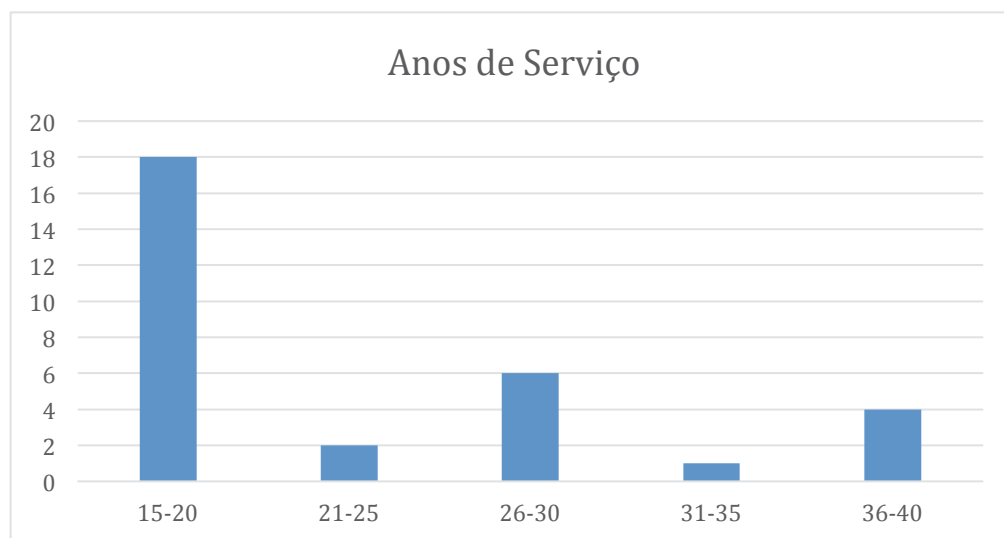


Gráfico 4 – Anos de Serviço

O gráfico 4 apresenta a distribuição dos anos de serviço dos indivíduos que constituem a amostra.

A maioria dos professores, dezoito, apresenta entre 15 a 20 anos de serviço, seguidamente um grupo de seis professores que se situa entre os 26 e os 30 anos de serviço, um grupo de quatro que se encontra no intervalo de 36 a 40 anos de serviço e, por fim, um único caso que se encontra entre os 31 e os 35 anos de serviço.

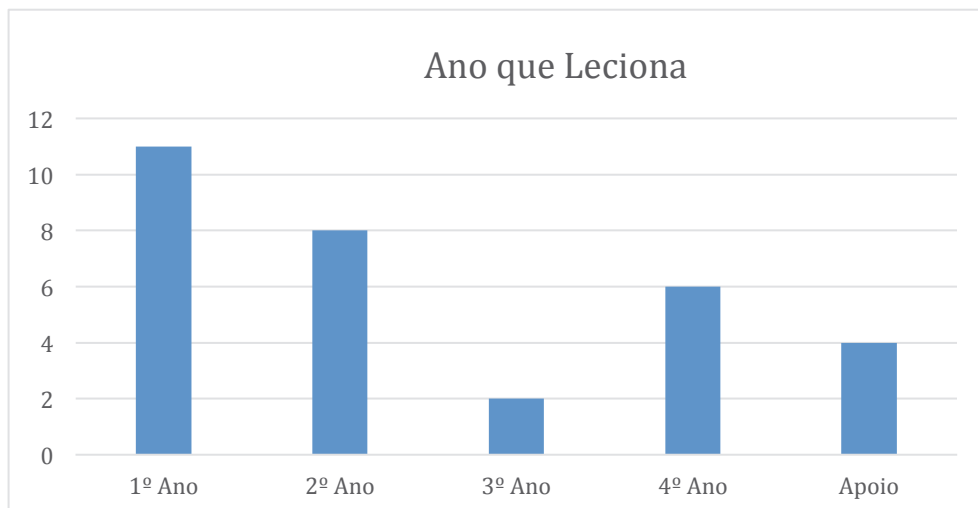


Gráfico 5 – Ano Letivo que Leciona

O gráfico 5 apresenta o ano em que lecionam os professores que constituem a amostra. A maioria leciona o 1º ano de escolaridade, seguidamente o 2º ano, o 4º ano, o Apoio Educativo e a minoria dos professores leciona o 3º ano de escolaridade.

Terminadas que estão as questões acerca dos dados pessoais e profissionais dos professores inquiridos, passamos seguidamente à apresentação e análise dos dados referentes à temática em estudo e à resposta à pergunta de partida definida e às questões orientadoras da nossa investigação.

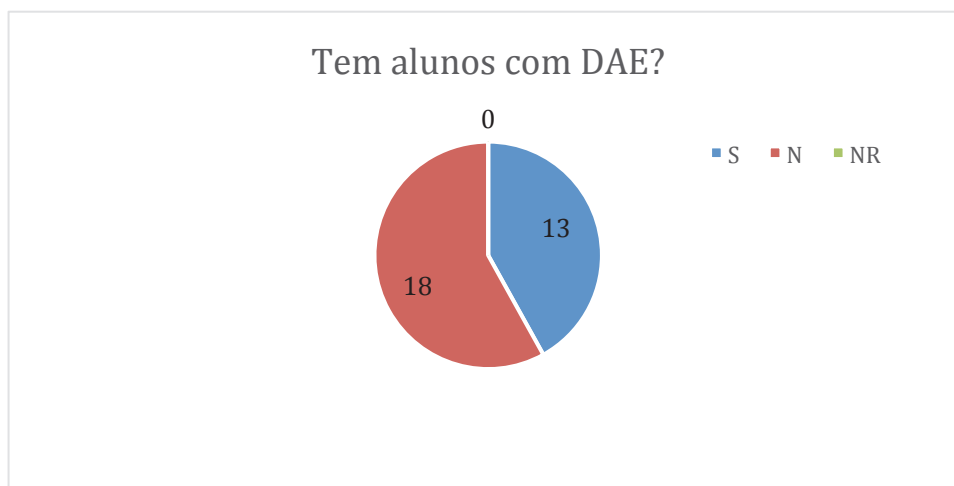


Gráfico 6 – Tem alunos com DAE?

O gráfico 6 apresenta a organização das respostas obtidas à questão "Tem alunos com DAE?". Através da sua análise podemos verificar que a maioria dos inquiridos respondeu "Sim", apresentando, no presente ano letivo, alunos com DAE nas turmas onde lecionam.

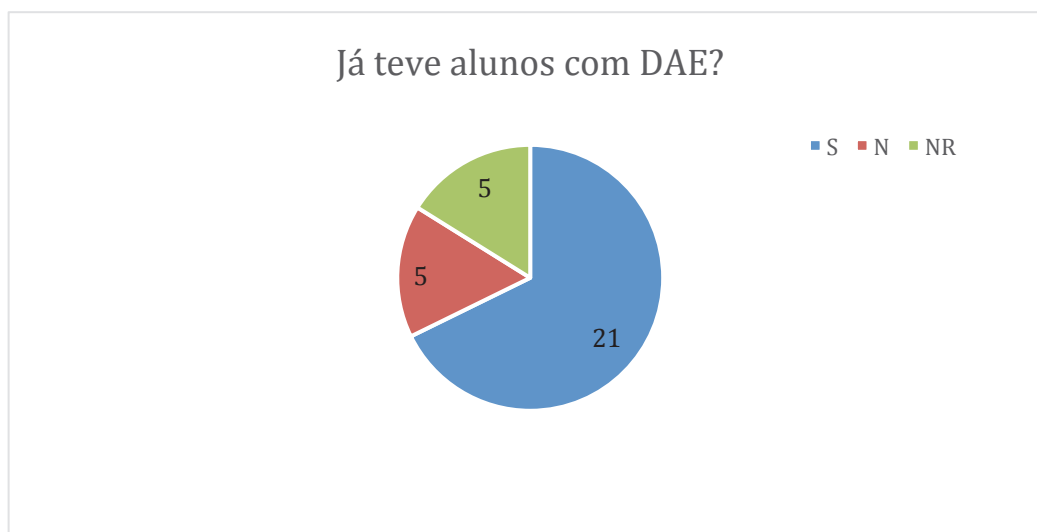


Gráfico 7 – Já teve alunos com DAE?

O gráfico 7 apresenta a organização das respostas obtidas à questão "Já teve alunos com DAE?". Através da sua análise podemos constatar que a grande maioria dos indivíduos inquiridos respondeu "Sim" e que já teve, ao longo do seu percurso profissional, alunos com DAE.

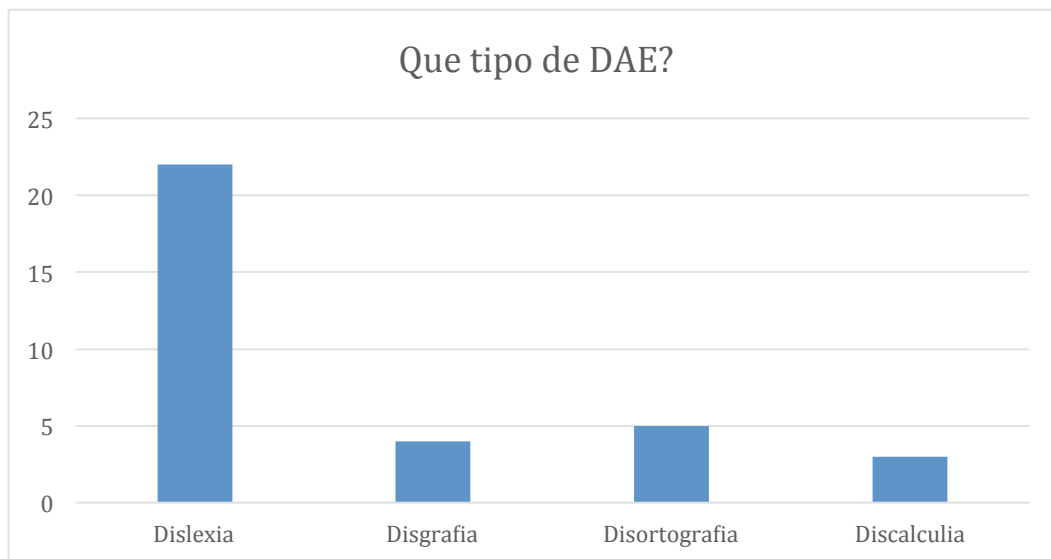


Gráfico 8 – Que tipo de DAE?

O gráfico 8 apresenta a organização das respostas obtidas à questão “Que tipo de DAE?”. Através da sua análise podemos constatar que a maioria dos inquiridos indicou a Dislexia como a DAE que os seus alunos apresentam.

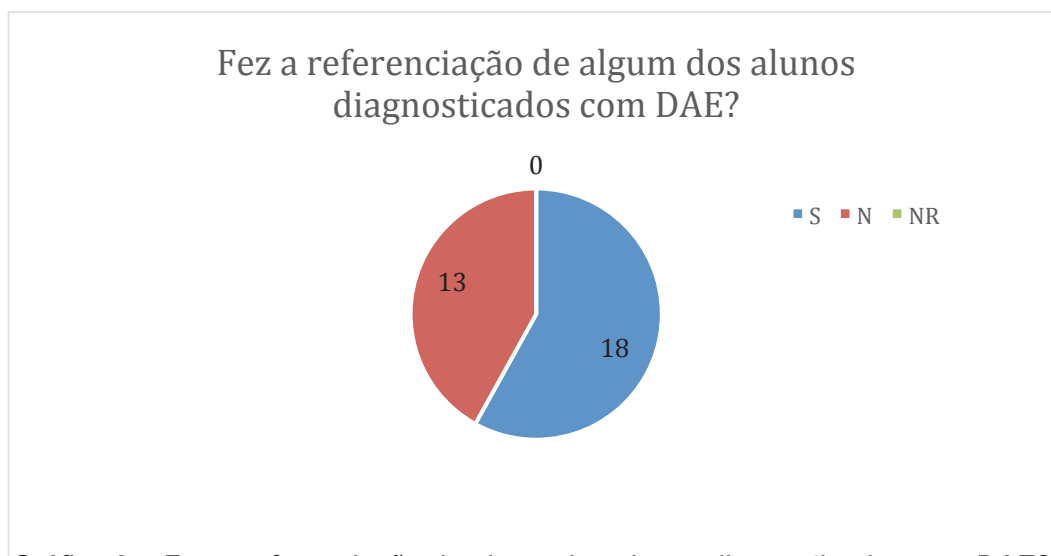


Gráfico 9 – Fez a referenciação de algum dos alunos diagnosticados com DAE?

O gráfico 9 apresenta a organização das respostas obtidas à questão “Fez a referenciação de algum dos alunos diagnosticados com DAE?”. Podemos constatar que mais de metade dos professores inquiridos fez a referenciação dos alunos diagnosticados com DAE.

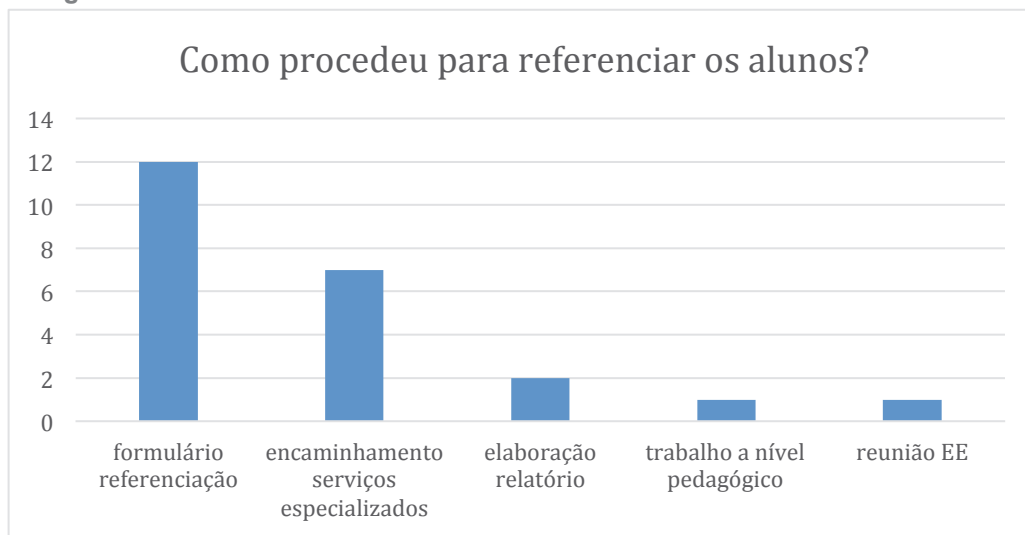


Gráfico 10 – Como procedeu para referenciar os alunos?

Através da análise do gráfico 10, podemos verificar de que forma procederam os professores inquiridos de modo a referenciar os alunos que se encontram diagnosticados com DAE. Assim, verificamos que a maioria dos professores recorreu ao preenchimento do formulário de referência e/ou procedeu ao encaminhamento dos alunos para os serviços especializados (psicologia ou educação especial). Além dos procedimentos referidos, alguns professores referiram como medidas a elaboração de relatórios pedagógicos, o trabalho a nível pedagógico e reuniões com os encarregados de educação.

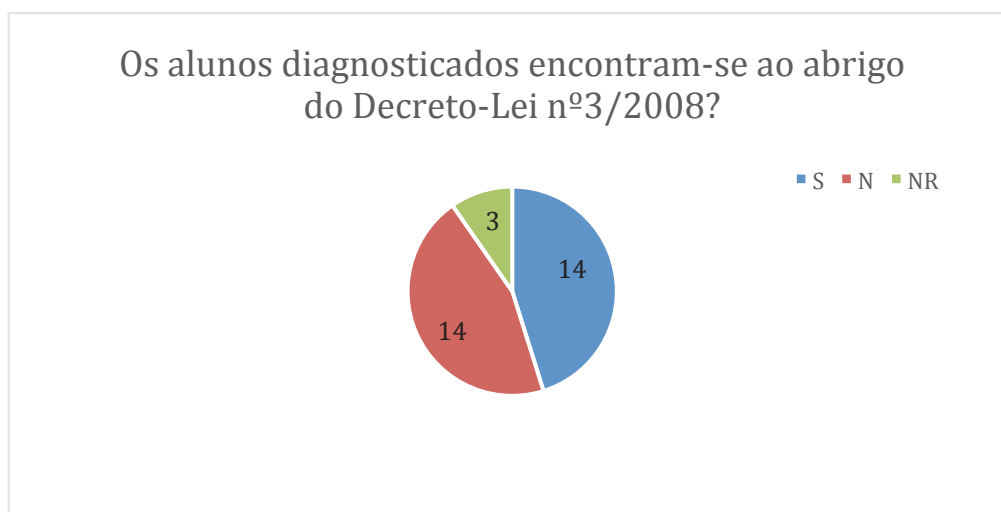


Gráfico 11 – Os alunos diagnosticados encontram-se ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008?

O gráfico 11 mostra a informação recolhida através da pergunta “Os alunos diagnosticados encontram-se ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008?”.

Podemos comprovar através da análise do gráfico que, de trinta e um inquiridos, três não responderam, catorze responderam que os alunos diagnosticados encontram-se ao abrigo do decreto-lei nº 3/2008 e catorze professores responderam que não. Nesta questão, verificamos que metade dos alunos se encontram ao abrigo do decreto-lei e beneficiam das medidas educativas propostas pela legislação, mas metade dos alunos não está ao abrigo do decreto, portanto, não beneficiam dessas medidas. Nas questões seguintes iremos verificar que tipo de medidas beneficiam os alunos que se encontram ao abrigo do decreto-lei e que tipo de apoios beneficiam os alunos que não se encontram ao abrigo do decreto-lei.

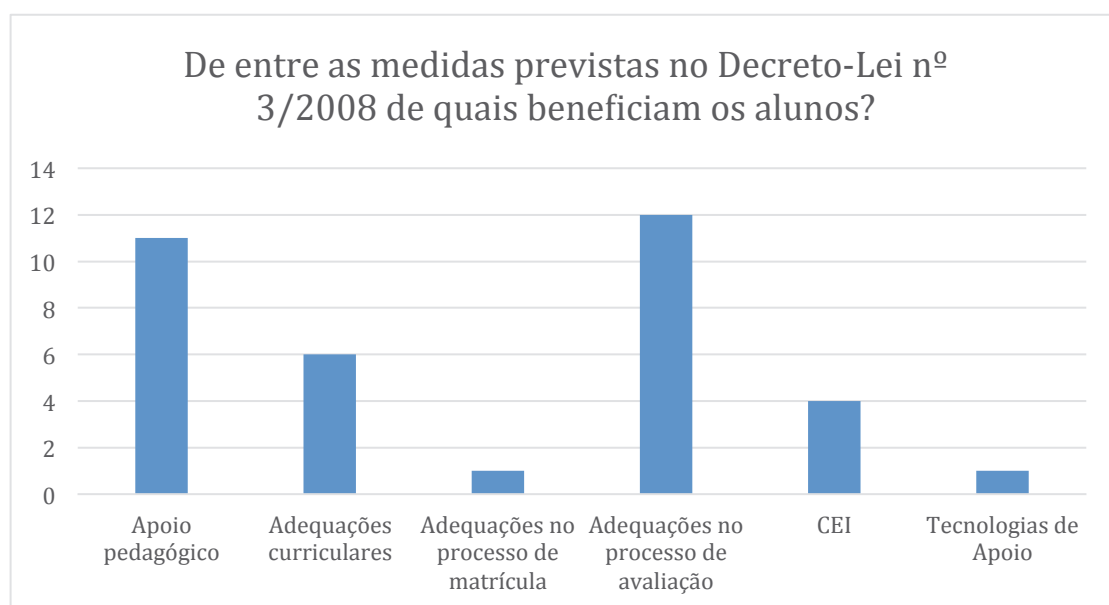


Gráfico 12 – De entre as medidas previstas no Decreto-Lei 3/2008 de quais beneficiam os alunos?

O gráfico 12 mostra a distribuição das respostas acerca do tipo de medidas de que beneficiam os alunos diagnosticados com DAE que se encontram ao abrigo do decreto-lei 3/2008.

Na questão anterior, catorze professores indicaram que os seus alunos diagnosticados com DAE encontram-se ao abrigo do decreto-lei. Assim, estes professores responderam a esta questão e podemos tirar algumas conclusões. A maioria dos alunos que se encontra ao abrigo do decreto beneficia de

“Adequações no Processo de Avaliação”. Seguidamente, as medidas selecionadas pelos professores são o “Apoio Pedagógico” e as “Adequações Curriculares”. As medidas referidas foram as que foram mais selecionadas pelos inquiridos. Por fim, as medidas “CEI”, “Tecnologias de Apoio” e “Adequações no Processo de Matrícula”.

De salientar que, na questão anterior, apenas metade dos professores selecionou que os alunos com DAE se encontram ao abrigo do Decreto-lei nº 3/2008. Os restantes, que não se encontram ao abrigo do referido decreto, poderão beneficiar de outro tipo de recursos / estratégias, como veremos na questão seguinte.

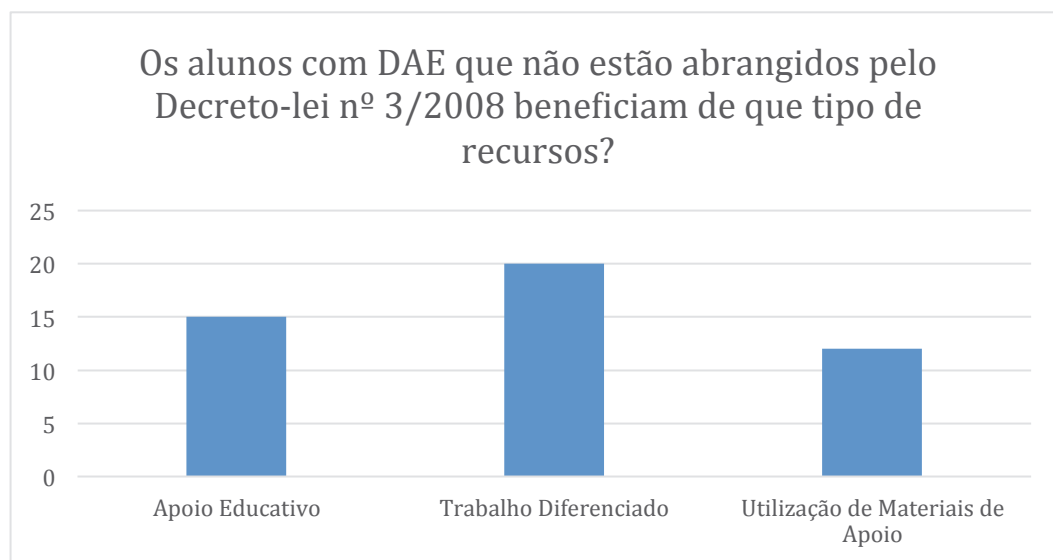


Gráfico 13 – Os alunos com DAE que não estão abrangidos pelo Decreto-lei nº 3/2008 beneficiam de que tipo de recursos?

O gráfico 13 apresentam o tipo de estratégias adotadas pelos professores para trabalhar com os alunos com DAE que não estão abrangidos pelo Decreto-lei nº 3/2008. Assim, dos recursos apresentados, o que foi selecionado pela maioria dos inquiridos foi o “Trabalho Diferenciado” , seguindo-se o “Apoio Educativo” e, por fim, a “Utilização de Materiais de Apoio”. A escolha desta estratégia relaciona-se diretamente com o tema desenvolvido na nossa dissertação, dado que se prende com a gestão da sala de aula. Posteriormente, iremos discutir os resultados e perceber de que forma

é levada a cabo na gestão da sala de aula com alunos com DAE com trabalhos diferenciados.

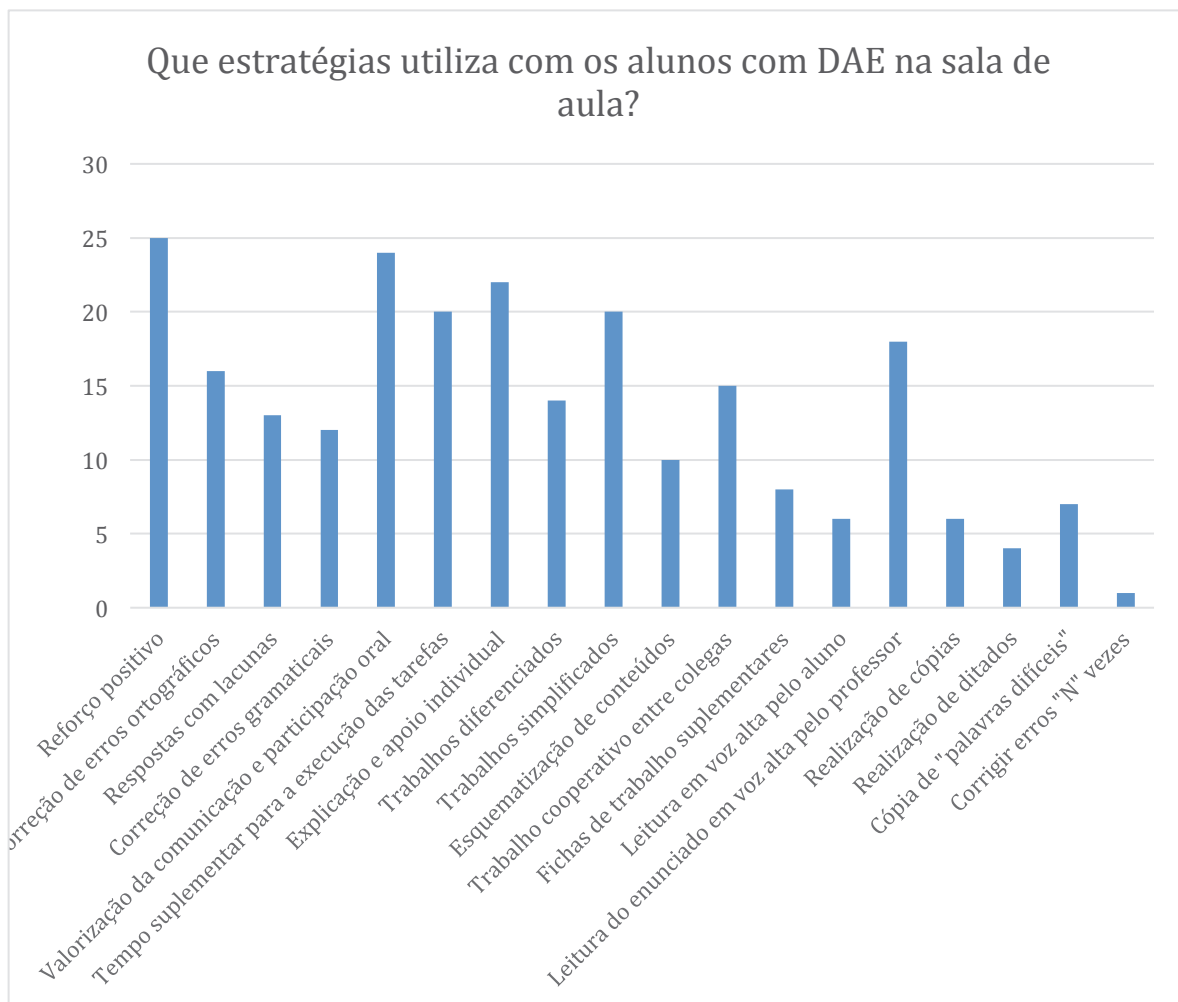


Gráfico 14 – Que estratégias utiliza com os alunos com DAE na sala de aula?

O gráfico 14 apresenta o tipo de estratégias adotadas pelos professores, em sala de aula, com alunos com DAE.

De entre as estratégias apresentadas, as selecionadas pela maioria dos inquiridos são o “Reforço Positivo”, a “Valorização da comunicação e participação oral”, “Explicação e apoio individual”, “Tempo suplementar para a execução das tarefas”, “Trabalhos simplificados” e “Leitura do enunciado em voz alta pelo professor”. As estratégias que menos professores indicaram são “Corrigir erros “n” vezes” e a “Realização de ditados”.

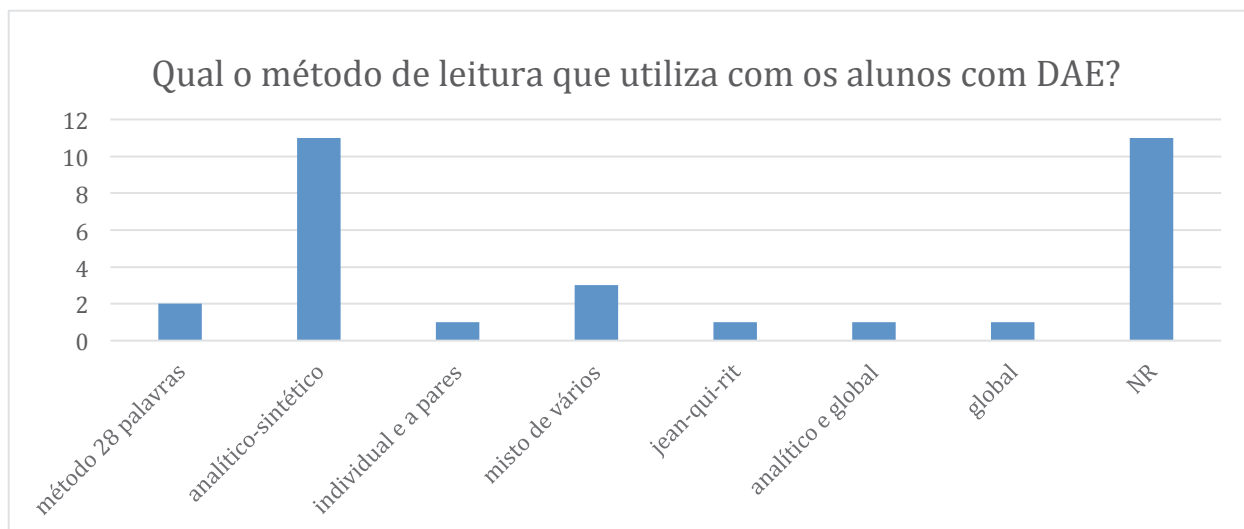


Gráfico 15 – Qual o método de leitura que utiliza com os alunos com DAE?

O gráfico 15 apresenta a informação relativa ao método de leitura utilizado pelos professores com alunos com DAE. Através da análise do gráfico, podemos verificar que o método mais utilizado pelos professores inquiridos é o método analítico-sintético. Apesar de menos relevante, a segunda resposta mais dada pelos docentes foi “um misto de vários métodos”, o que mostra uma adaptação de estratégias em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

As restantes respostas são pouco significativas e distribuem-se entre o método das 28 palavras, o jean-qui-rit, o analítico e global, o global e “individual e a pares”.

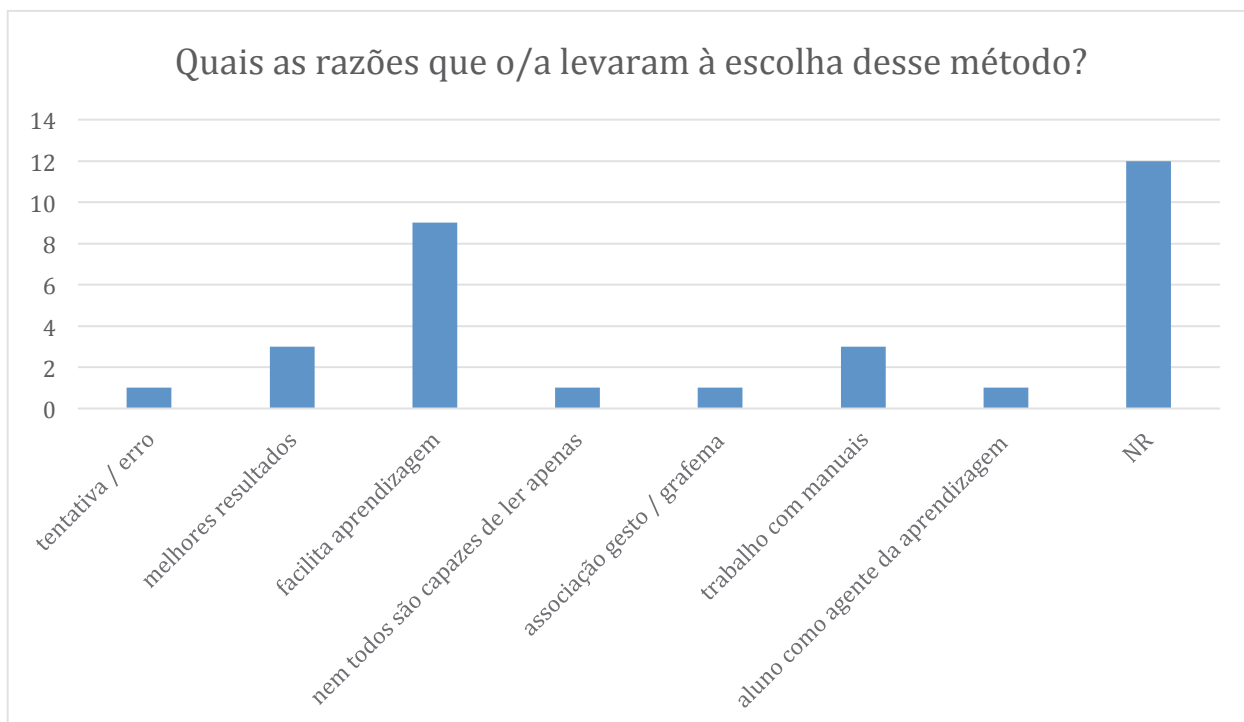


Gráfico 16 – Quais as razões que o/a levaram à escolha desse método?

O gráfico 16 mostra as razões que levaram os Professores com alunos com DAE na sala de aula a escolher o método de ensino da leitura especificado na questão anterior.

Com as respostas dadas podemos compreender que as preocupações com os alunos estão completamente presentes nas decisões dos professores.

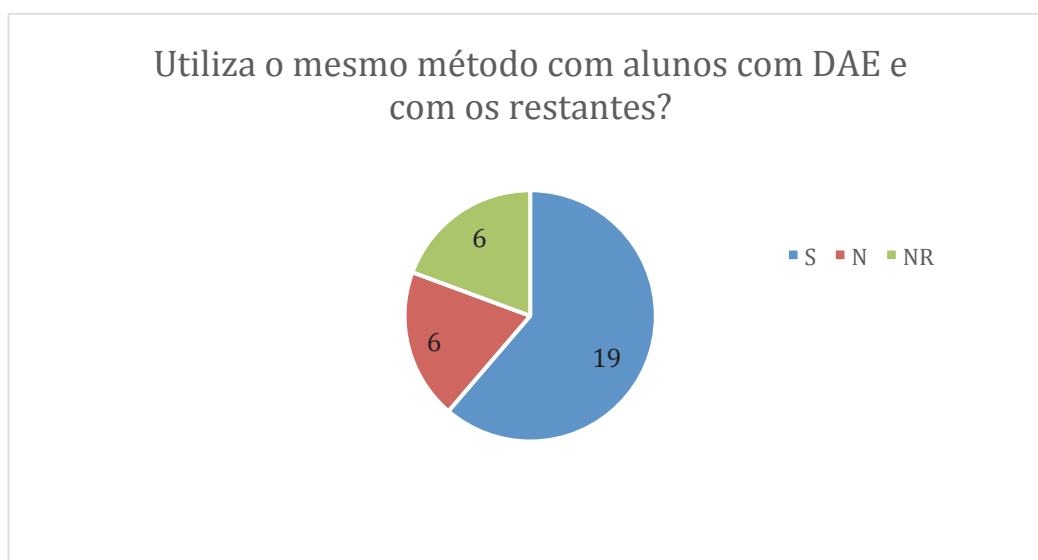


Gráfico 17 – Utiliza o mesmo método com os alunos com DAE e com os restantes?

O gráfico 17 responde a uma questão que se relaciona diretamente com a nossa investigação. Este gráfico mostra a informação relativa à utilização do método de ensino da leitura com alunos com DAE e com os restantes.

Podemos verificar que cerca de metade dos inquiridos respondeu que utiliza o mesmo método de ensino com ambos os grupos de alunos, com e sem DAE.

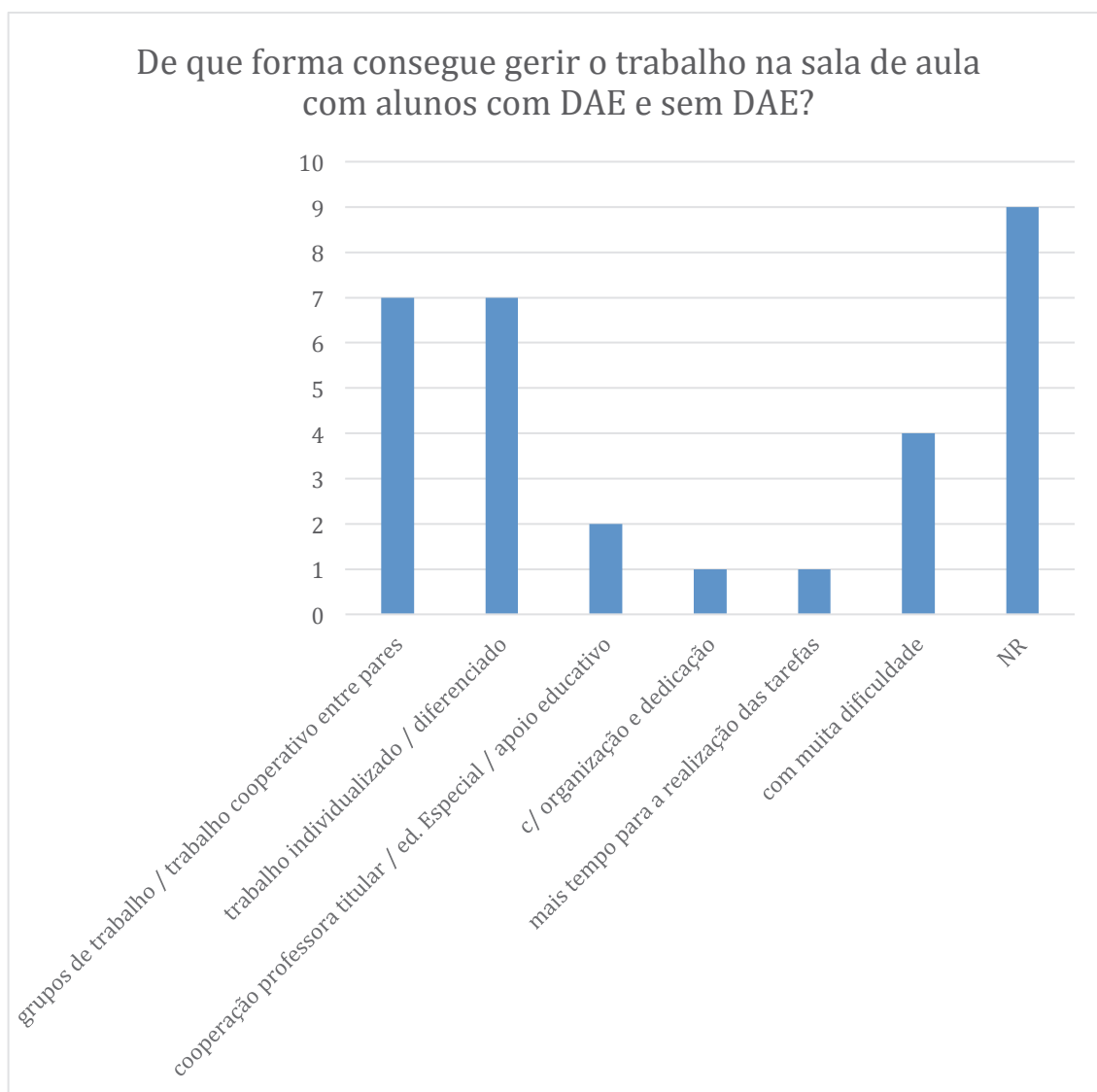


Gráfico 18 – De que forma consegue gerir o trabalho na sala de aula com alunos com DAE e sem DAE?

O gráfico 18 revela a informação sobre a forma como os Professores inquiridos fazem a gestão da sala de aula com alunos com DAE e sem DAE.

De salientar que as categorias em que se enquadraram a maioria das respostas foram em estratégias específicas utilizadas pelos Professores: “grupos de trabalho / trabalho cooperativo entre pares” e “trabalho individualizado / diferenciado”. No entanto, a terceira categoria em que se enquadram as respostas obtidas refere-se a uma opinião mais pessoal do que relacionada com estratégias. Assim, a categoria “com muita dificuldade” mostra que os Professores do 1º ciclo com alunos com DAE e sem DAE na sala de aula revelam dificuldades na gestão do trabalho de sala de aula com ambos os grupos de alunos.

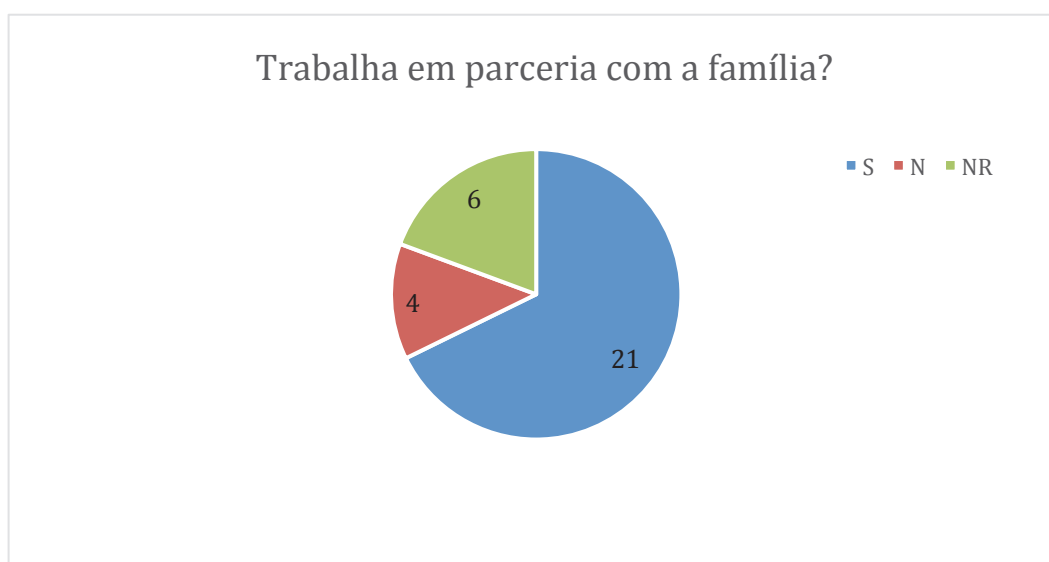


Gráfico 19 – Trabalha em parceria com a família?

Através da análise do gráfico 19 podemos verificar que a maioria dos inquiridos afirma trabalhar em parceria com a família dos seus alunos.

O trabalho com as famílias e o seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos, com DAE ou sem DAE, parecem-nos uma estratégia bastante positiva.

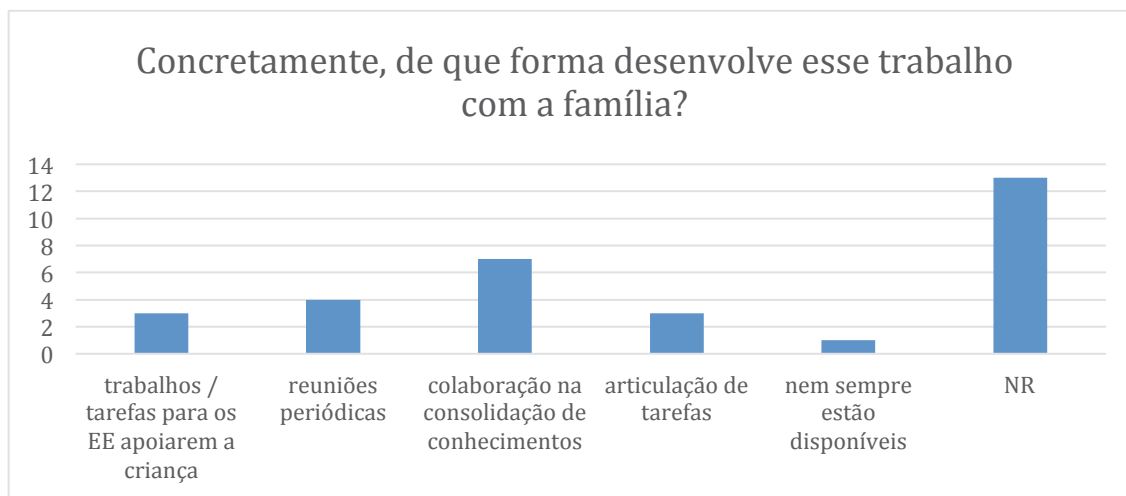


Gráfico 20 – Concretamente, de que forma desenvolve esse trabalho com a família?

O gráfico 20 apresenta a categorização da forma como os Professores inquiridos trabalham em parceria com as famílias dos seus alunos. Há aqueles que referem o importante papel das famílias na “colaboração na consolidação de conhecimentos”, outros sublinham a importância das “reuniões periódicas” entre docente e encarregado de educação. Também encontramos um grupo de Professores que apresenta como estratégia de trabalho com as famílias a “articulação de tarefas” e um outro grupo apresenta como estratégia enviar “trabalhos / tarefas para os Encarregados de Educação apoiarem as crianças”.

Todas as estratégias apresentadas são bastante diferenciadas, mas visam envolver as famílias no processo de ensino – aprendizagem dos seus educandos.

De sublinhar que apenas um docente, do total de Professores inquiridos, referiu que as famílias “nem sempre estão disponíveis” para trabalhar em parceria com a escola. Parece-nos significativo e positivo que esta categoria tenha apenas uma resposta.

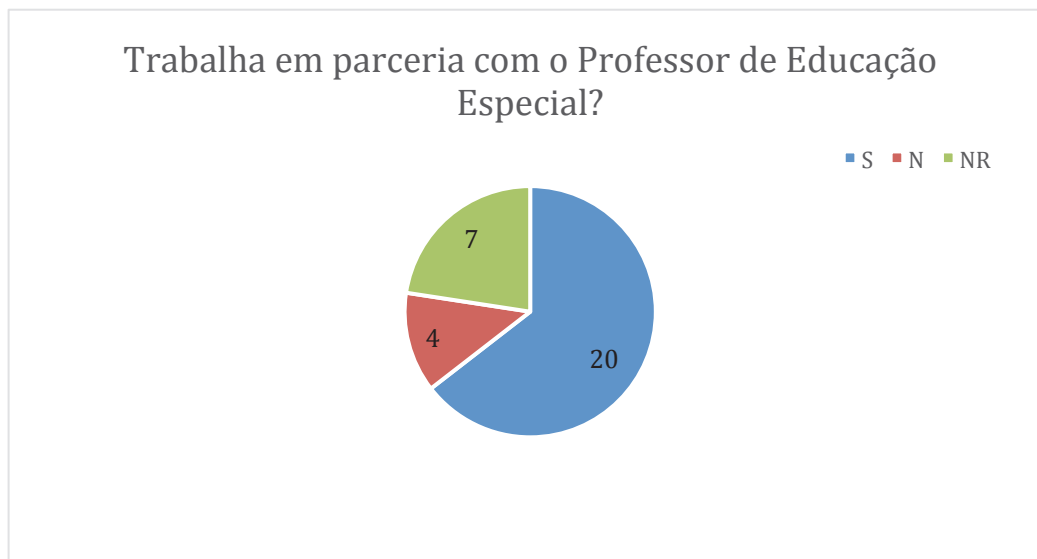


Gráfico 21 – Trabalha em parceria com o Professor de Educação Especial?

O gráfico 21 mostra as respostas relativas à pergunta “Trabalha em parceria com o Professor de Educação Especial?” e através da sua análise podemos verificar que a maioria dos Professores inquiridos trabalha em parceria com o Professor de Educação Especial.

Esta informação mostra-nos que os professores trabalham em parceria em prol do sucesso educativo dos seus alunos.

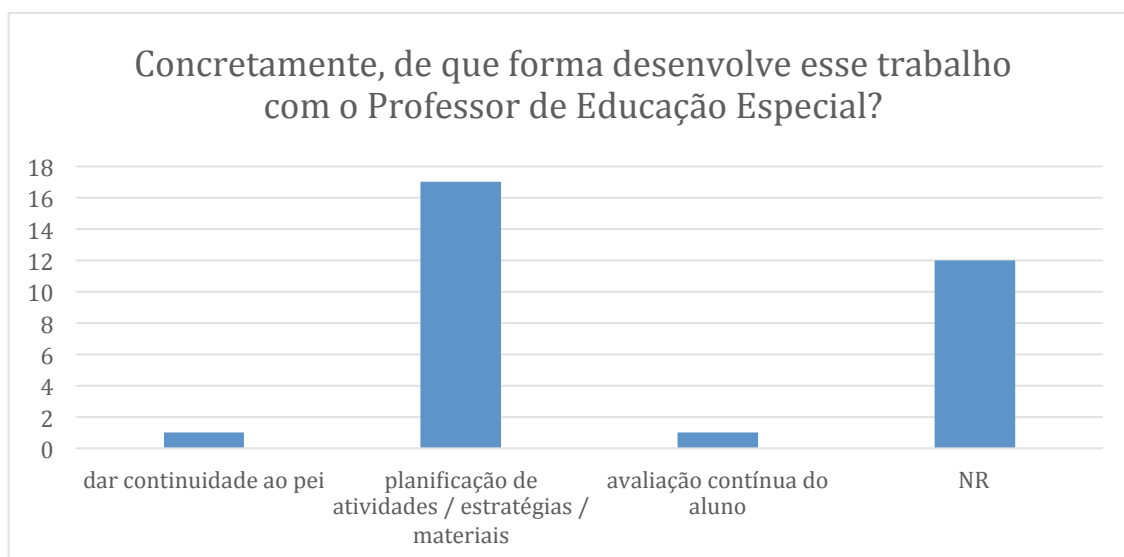


Gráfico 22 – Concretamente, de que forma desenvolve esse trabalho com o Professor de Educação Especial?

O gráfico 22 revela o tipo de trabalho que os Professores inquiridos levam a cabo em parceria com o Professor de Educação Especial. É bastante clara a organização das respostas obtidas. A categoria em que se enquadra a grande maioria das respostas dadas é a “planificação de atividades / estratégias / materiais”. Parece-nos pertinente sublinhar que o trabalho realizado pelos docentes do 1º ciclo e da educação especial é uma prática bastante positiva.

As restantes categorias apresentam um número de respostas muito pouco significativo em comparação com a categoria referida. No entanto, as categorias “dar continuidade ao PEI” e “avaliação contínua do aluno” foram também referidas pelos Professores inquiridos.

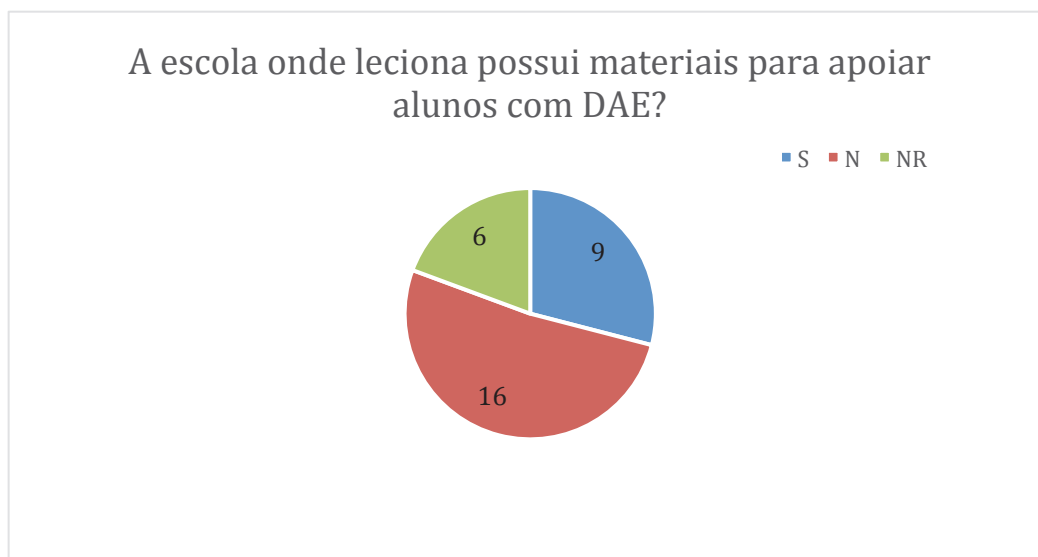


Gráfico 23 – A escola onde leciona possui materiais para apoiar alunos com DAE?

O gráfico 23 apresenta a informação obtida acerca da existência, nas escolas, de materiais para apoiar alunos com DAE.

Como podemos observar através da análise do gráfico, a maioria das escolas dos Professores inquiridos não possuiu materiais para apoiar alunos com DAE.

Este facto, parece-nos, poderá estar relacionado com a diversificação de estratégias na sala de aula e com a utilização do mesmo método de ensino da leitura para alunos com DAE e com os restantes alunos.

No entanto, alguns docentes referiram ter, nas suas escolas, materiais para trabalhar com alunos com DAE. Seguidamente, iremos analisar o tipo de materiais existentes nas escolas.

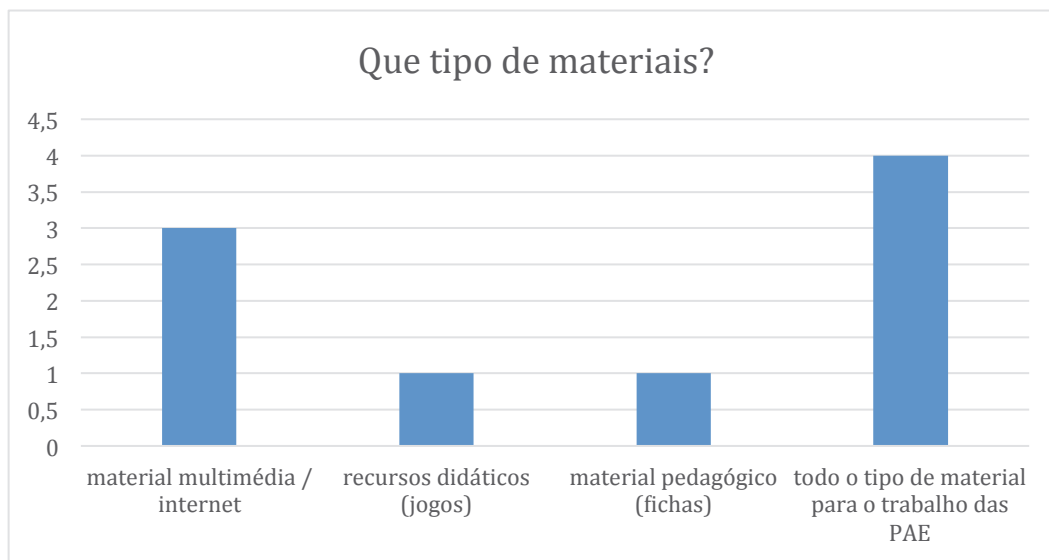


Gráfico 24 – Que tipo de materiais?

Através da análise do gráfico 24 podemos perceber o tipo de material existente nas escolas para trabalhar com alunos com DAE. De salientar que apenas uma minoria dos inquiridos respondeu, na questão anterior, possuir nas suas escolas material para trabalhar com alunos com DAE.

Assim, podemos perceber que as escolas que têm material, têm material diversificado como “todo o tipo de material para o trabalho das DAE”, material multimédia / internet” “material pedagógico” e “recursos didáticos (jogos)”.

Parece-nos extremamente importante que as escolas disponibilizem materiais diversificados, apelativos e adequados ao trabalho das DAE. Também os materiais que estão à disposição dos professores promovem as aprendizagens e facilitam a gestão da sala de aula com alunos com níveis de aprendizagens díspares.

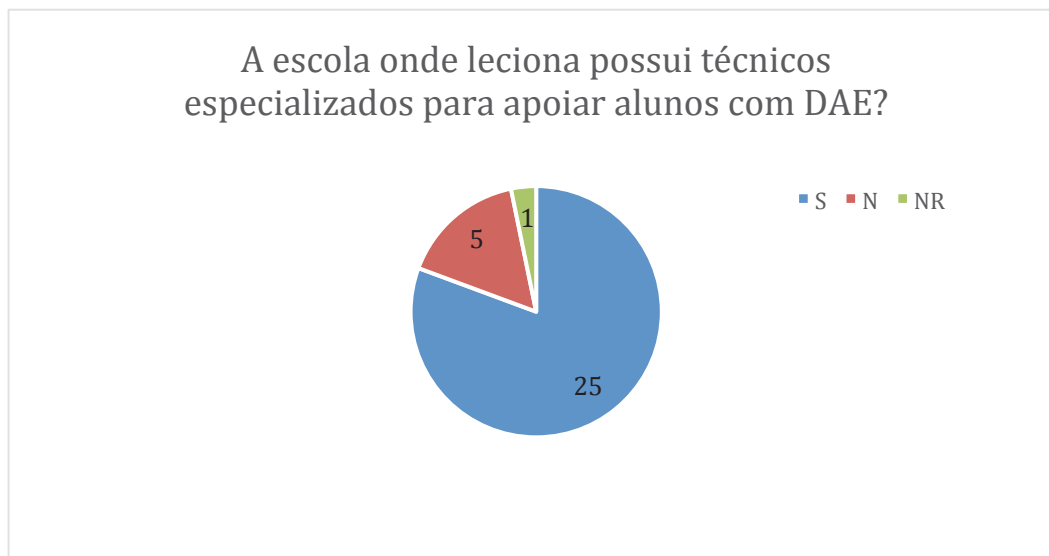


Gráfico 25 – A escola onde leciona possui técnicos especializados para apoiar alunos com DAE?

O gráfico 25 mostra a informação relativa à existência de técnicos especializados para apoiar alunos com DAE nas escolas dos professores inquiridos.

De sublinhar que a maioria dos inquiridos respondeu “Sim”, portanto, as escolas dos professores inquiridos possuem técnicos para trabalhar e apoiar os alunos com DAE.

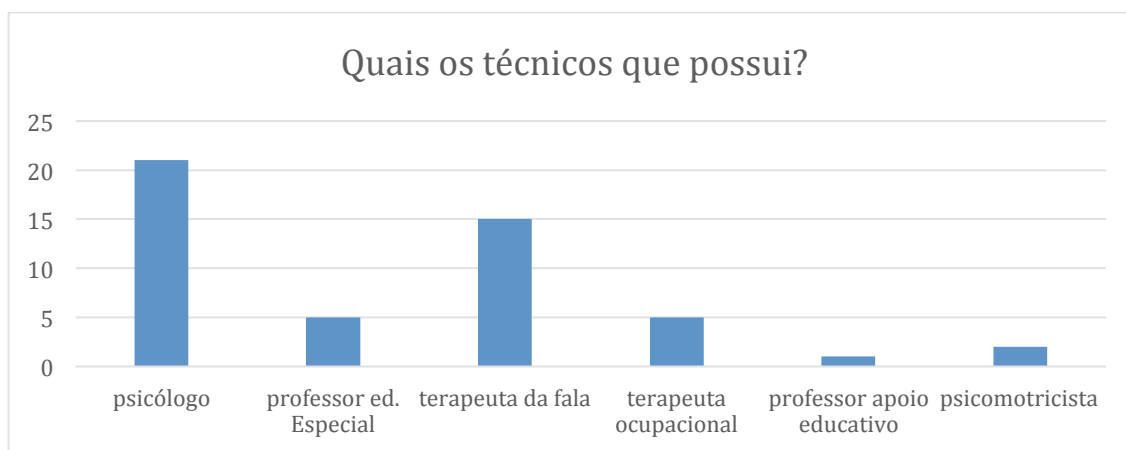


Gráfico 26 – Que técnicos possui?

O gráfico 26 reúne a informação obtida através da questão “Que técnicos possui?”. Através da análise deste gráfico podemos perceber que os técnicos existentes em maior número nas escolas são psicólogos e terapeutas

da fala. Seguidamente, é referido o professor de educação especial e o terapeuta ocupacional. Por últimos, são referidos o *psicomotricista* e o professor de apoio educativo.

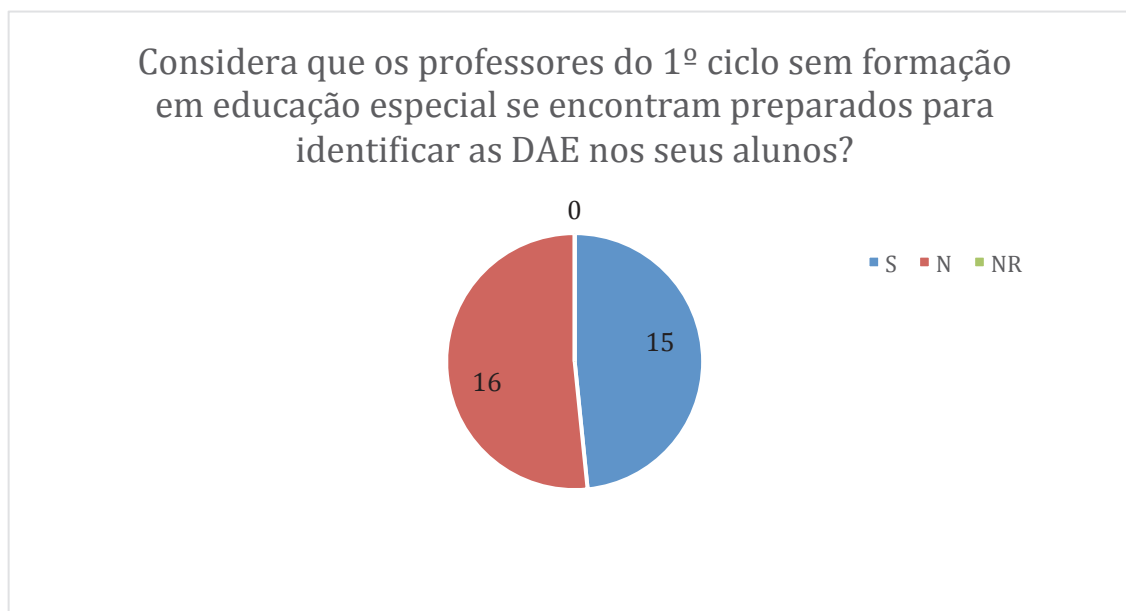


Gráfico 27 – Considera que os professores do 1º ciclo sem formação em educação especial se encontram preparados para identificar as DAE nos seus alunos?

O gráfico 27 mostra a opinião dos docentes inquiridos relativamente à necessidade de formação em educação especial para a identificação das DAE nos alunos do 1º ciclo.

As respostas obtidas mostram que as respostas dividiram-se entre “Sim” e “Não”, revelando assim que não há uma opinião consensual relativamente a esta temática.

Considera que os professores do 1º ciclo sem formação em educação especial se encontram preparados para intervir com alunos com DAE?

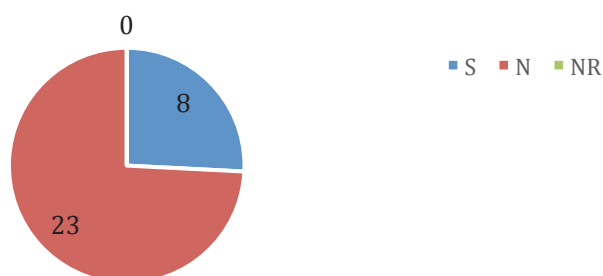


Gráfico 28 – Considera que os professores do 1º ciclo sem formação em educação especial se encontram preparados para intervir com alunos com DAE?

O gráfico 28 mostra a opinião dos docentes inquiridos sobre a importância da formação em educação especial na intervenção com alunos com DAE. Através da análise do gráfico podemos comprovar que a maioria dos professores inquiridos considera que os professores do 1º ciclo sem formação em educação especial não se encontram preparados para intervir com alunos com DAE.

De sublinhar que na questão anterior, não obtivemos uma resposta consensual em relação à capacidade dos professores do 1º ciclo sem formação em educação especial de identificarem as DAE nos seus alunos. No entanto, nesta questão, em que a pergunta se relacionava com a intervenção, as respostas obtidas foram mais expressivas. A nosso ver, denota-se uma preocupação dos docentes não só em identificar as DAE, mas sobretudo, em intervir com os alunos do 1º ciclo com DAE.

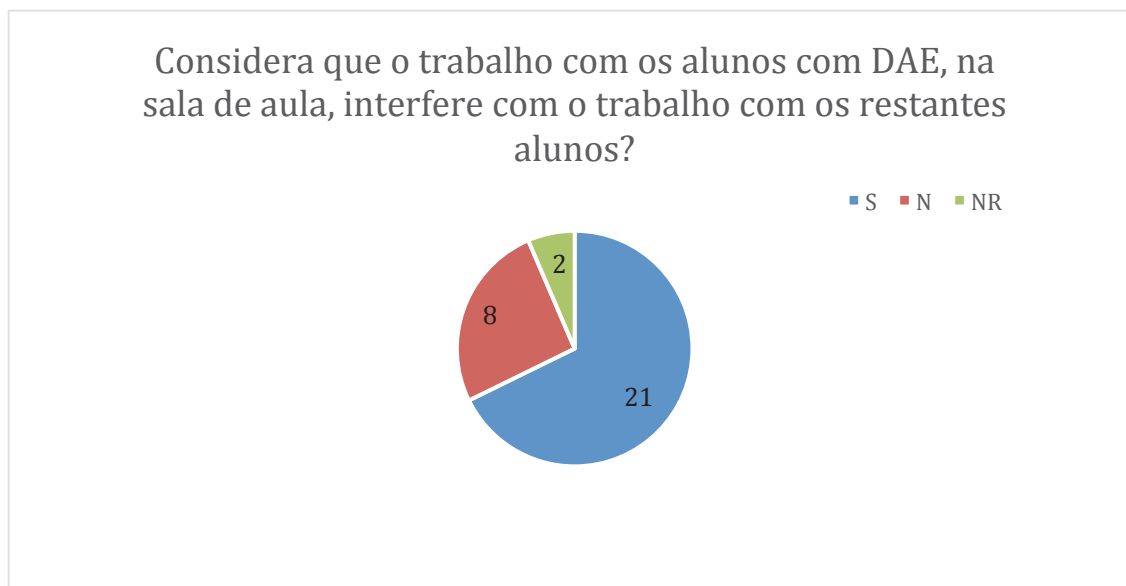


Gráfico 29 – Considera que o trabalho com os alunos com DAE, na sala de aula, interfere com o trabalho com os restantes alunos?

O gráfico 29 apresenta a opinião dos docentes relativamente à questão do trabalho com alunos com DAE e os restantes alunos. Esta questão relaciona-se diretamente com a questão de partida por nós enunciada. Assim, através da análise do gráfico, podemos perceber que a maioria dos professores considera que o trabalho, em sala de aula, com alunos com DAE interfere com o trabalho com os restantes alunos.

Deste modo, conseguimos compreender que a gestão da sala de aula com ambos os grupos de alunos se revela, por vezes, pouco eficaz, pois o trabalho com um dos grupos interfere com o trabalho com os restantes alunos.

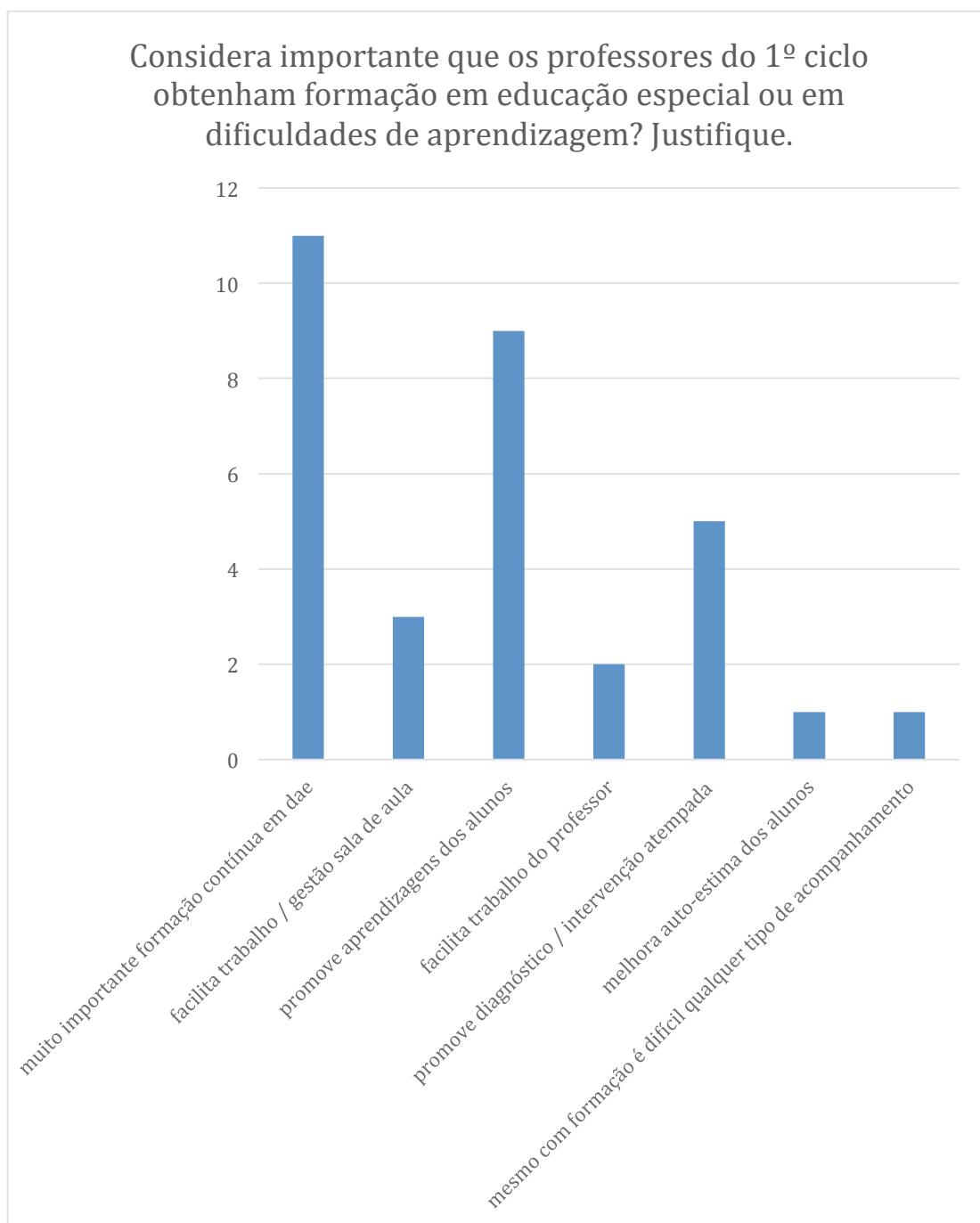


Gráfico 30 – Considera importante que os professores do 1º ciclo obtenham formação em educação especial ou em dificuldades de aprendizagem? Justifique.

O gráfico 30 apresenta a informação relativa à opinião dos docentes sobre a importância que os professores do 1º ciclo obtenham formação em educação especial ou em dificuldades de aprendizagem. Os docentes reconhecem a importância da formação, considerando “muito importante a

formação contínua em DAE”, pois “facilita o trabalho e a gestão da sala de aula”, “promove as aprendizagens dos alunos”, “facilita o trabalho do professor”, “promove o diagnóstico e a intervenção atempadas”, “melhora a auto-estima dos alunos”. No entanto, parece-nos importante ressaltar que, além de todas as respostas positivas e de reconhecimento da importância da formação em educação especial para os professores do 1º ciclo, um dos professores inquiridos respondeu que “mesmo com formação, é difícil realizar qualquer tipo de acompanhamento” remetendo-se, portanto, para a dificuldade em gerir a sala de aula com alunos com DAE e sem DAE.

2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma investigação como esta que levamos a cabo implica, além do enquadramento teórico e metodológico, a apresentação e a análise dos resultados.

Assim, nesta parte em que faremos a análise dos resultados obtidos através da nossa investigação e da aplicação dos instrumentos selecionados, iremos também tecer comentários acerca dos objetivos traçados inicialmente e sua relação com os resultados obtidos.

Na discussão dos resultados, iremos, sempre que considerarmos conveniente, relacionar os resultados obtidos com a literatura consultada.

As primeiras questões referem-se à caracterização da amostra. A nossa amostra é constituída por trinta e um professores do 1º ciclo, provenientes de Lisboa e, maioritariamente, do Porto. São professores que apresentam uma situação profissional estável, sendo que a maioria pertence ao quadro de agrupamento, seguido do quadro de escola, quadro de zona pedagógica e, em último, contratados. Além disso, trata-se de um grupo de professores experiente, dado que apresentam, na sua maioria, entre 15 a 20 anos de serviço. Na sua maioria, os professores inquiridos são mulheres.

Relativamente aos pontos analisados através das questões elaboradas no questionário, iremos analisar as questões de forma a responder aos objetivos enunciados no início do nosso trabalho.

No que diz respeito ao primeiro ponto analisado, verificamos que, facto, as DAE consistem numa problemática bastante prevalente nas escolas portuguesas e que *“o número de crianças com estes distúrbios tem vindo a aumentar”* (Coelho, 2013, p.6) uma vez que, dos trinta e um professores inquiridos, treze têm alunos com DAE atualmente e vinte e um já teve alunos com DAE.

Ainda sobre esta temática, de entre as DAE (dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia), a dislexia é, indubitavelmente, a problemática que existe em maior número entre os alunos. Parece-nos que, a este facto, deve-se uma maior atenção dada pelos profissionais da educação a estas

problemáticas, pois *“são os professores que têm um papel primordial na detecção precoce da dislexia, pois são eles que detetam mais diretamente com as crianças na altura em que estas estão a iniciar o seu processo de aprendizagem da leitura”* (idem, p.18).

Ainda assim, através da revisão da literatura efetuada pudemos verificar que nem todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem se encontram ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008. A nossa investigação permite-nos verificar que, dos trinta e um professores inquiridos, catorze responderam que sim, os seus alunos encontram-se abrangidos pelo decreto-lei n.º 3/2008 e catorze inquiridos responderam que não, os seus alunos com dificuldades de aprendizagem não se encontram ao abrigo do decreto-lei. Esta informação é bastante relevante pois através dela podemos concluir que há alunos, no nosso sistema educativo, que apresentam dificuldades de aprendizagem e, por não estarem ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008 não beneficiam de nenhuma das medidas previstas na legislação.

No entanto, pudemos verificar que, os alunos que se encontram ao abrigo do decreto referido, beneficiam, na sua maioria, de medidas como adequações no processo de avaliação, apoio pedagógico e adequações curriculares.

Dado que um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem não se encontra ao abrigo da legislação relacionada com a Educação Especial, incluímos na nossa investigação uma questão dirigida aos professores em que visamos perceber de que tipo de recursos beneficiam esses alunos que apresentam as dificuldades mas que não estão abrangidos pela legislação. Assim, as respostas obtidas foram organizadas em três categorias: apoio educativo, trabalho diferenciado e utilização de materiais de apoio. Esta questão está relacionada diretamente com o terceiro objetivo definido que pretende entender de que forma as respostas educativas vão ao encontro das necessidades dos alunos com DAE.

Como primeiro objetivo definimos a importância de compreender qual o papel dos professores do 1º ciclo na referenciação dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Assim, através da análise dos dados recolhidos

podemos perceber que cerca de metade dos professores inquiridos já procedeu à referenciação de alunos e fê-lo através do preenchimento do formulário de referenciação ou encaminhando os alunos para os serviços especializados. Podemos, deste modo, concluir que a maioria dos docentes encontra-se a proceder de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008 que indica que *“A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas dos agrupamentos de escolas da área de residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicita, as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação”* (Decreto-lei 3-2008). De salientar que, a par das respostas referidas, a tarefa da elaboração de um relatório pedagógico foi uma das respostas obtidas e que nos parece relevante salientar.

Assim, podemos concluir que em relação ao primeiro objetivo enunciado somos capazes de perceber qual o papel que os professores do 1º ciclo na referenciação dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

O segundo objetivo que traçamos para a nossa investigação relaciona-se diretamente com a nossa questão de partida e prende-se com o interesse em perceber de que forma se processa a gestão da sala de aula do ensino regular com alunos com DAE. Julgamos ser pertinente referenciar novamente um autor referido anteriormente neste trabalho que defende *“a importância da organização e gestão da sala de aula como elementos-chave do ensino, ou seja, da ação do professor”* (Lopes, 2001, p.111).

Como já referimos anteriormente, existe um grande número de alunos com DAE, alguns encontram-se ao abrigo do decreto-lei n.º 3 / 2008 que beneficia das medidas educativas previstas na legislação e outros que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas que não estão abrangidos pela legislação. Independentemente deste aspeto, o professor do 1º ciclo com alunos com DAE na sala de aula simultaneamente com os restantes alunos, vê-se “obrigado” a fazer uma gestão da sala de aula o mais positiva e eficaz possível e de criar estratégias de modo a trabalhar com estes alunos os aspetos em que apresentam mais dificuldades.

Assim, de uma lista de estratégias, pedimos que indicassem as que utilizam com os alunos com DAE e concluímos que o reforço positivo, a valorização da comunicação e participação oral, a explicação e apoio individual, o recurso a trabalhos simplificados, tempo suplementar para a execução das tarefas e a leitura do enunciado em voz alta pelo professor são as estratégias mais utilizadas pelos professores de modo a trabalharem de forma produtiva com estes alunos.

Todas as estratégias mencionadas parecem-nos bastante adequadas para o trabalho com alunos com DAE pois vão ao encontro com o que é preconizado pelo decreto-lei 3/2008 pois pretendem “assegurar a gestão da diversidade” e “permitem responder às necessidades educativas dos alunos”.

Além disso, as atividades selecionadas em maior número pelos professores estão de acordo com o que é defendido por Helena Serra em apresentações públicas e ações de formação. Recordamos que a autora defende que os alunos com DAE devem beneficiar de estratégias e de recursos que lhes permitam não “ser esquecidos”. Uma das estratégias defendidas pela autora é, no processo de avaliação do aluno, a leitura dos enunciados e a verificação da sua compreensão. Esta estratégia foi uma das escolhidas em maior número pelos inquiridos. Esta informação responde à questão definida como o quarto objetivo da nossa investigação, compreender que tipo de estratégias os professores do 1º ciclo utilizam para intervir com os alunos com DAE.

Relativamente ao método de ensino da leitura, a maioria dos professores indicou o método analítico-sintético. A escolha deste método parece-nos pouco adequada a alunos com dificuldades de aprendizagem, dado que estes alunos necessitam de materiais e aulas “*interessantes e estimulantes*”, preferencialmente com o recurso a “*imagens, fotografias e outras ilustrações*” (Coelho, 2013, p.23). Este aspeto revela-se de grande importância na medida em que, segundo Diana Coelho (idem), vários estudos revelaram que há “*uma maior facilidade de aprendizagem / memorização quando se associa uma imagem ao conteúdo a trabalhar*”. No caso de alunos com dificuldades de aprendizagem parece-nos que o método mais adequado

seria o método Jean-qui-rit em que há a associação de cada letra a uma imagem, a uma história e a um gesto, facilitando a memorização e a aprendizagem.

A justificação dada pelos professores à escolha do método de ensino da leitura na sua maioria foi o facto de facilitar a aprendizagem. A nosso ver, e como já referimos, o método analítico-sintético não será o mais adequado para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem, dado que este método *“exige um nível de abstração e, com alunos com dificuldades de aprendizagem torna-se muito mais complicada a tarefa de ensinar a ler e a escrever”* (Coutinho & Fonte, s/data, p.4). Consideramos que um método que apele mais à parte visual e gestual como o *jean-qui-rit* será indicado para trabalhar com estes alunos, pois facilita a aprendizagem pela memorização de gestos e/ou de imagens. O *método das 28 palavras* é outro método que consideramos indicado para trabalhar com alunos com DAE pois *“ao tirar partido do potencial comunicativo das imagens ajuda a libertar o aluno de tarefas repetitivas e desmotivadoras, desenvolvendo a sua capacidade de observação, o gosto pela descoberta e facilitando ainda a sua comunicação funcional e compreensiva”* (idem, p.5).

Outro aspeto relevante que nos parece ser oportuno sublinhar é a maioria dos professores indicar que utiliza o método escolhido com ambos os grupos de alunos, com e sem dificuldades.

A gestão da sala de aula é, atualmente, um desafio para os professores, pois *“têm de enfrentar uma complexa e árdua tarefa que não se restringe aos aspetos formativos em contexto de sala de aula, mas que inclui aspetos de gestão”* (Solé & Coll, 1997, p.8). A gestão da sala de aula é encarada de forma muito heterogénea pelos professores: há os que encaram a gestão de sala de aula como a utilização de estratégias como trabalho de grupo / trabalho cooperativo entre pares e o trabalho individualizado / diferenciado; outros encaram-no como uma oportunidade para trabalhar em conjunto com o professor de educação especial; outros fazem uma análise mais pessoal e indicam que a gestão da sala de aula só é possível com organização e dedicação e que o fazem com muita dificuldade.

No que diz respeito ao segundo objetivo de investigação por nós delineado e que se prende com a forma como se processa a gestão da sala de aula podemos concluir que se trata, de facto, de um desafio difícil que requer a planificação de atividades motivadoras, diversificadas, apelativas, adequadas às dificuldades dos alunos e, principalmente, atividades e estratégias promotoras de uma escola verdadeiramente inclusiva, “*orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens*” (Declaração de Salamanca, 1994).

No que concerne ao quinto objetivo enunciado para orientar a nossa investigação, definimos a nossa pretensão de constatar que tipo de recursos estão à disposição dos professores do 1º ciclo para trabalhar as DAE.

Segundo Coelho (2013, p.23) os materiais utilizados nas aulas e no trabalho de intervenção com os alunos com DAE devem ser “*interessantes e estimulantes*”, portanto, os recursos apresentam um papel fundamental neste tipo de trabalho. Posto isto, parece-nos essencial refletir acerca da opinião dos inquiridos na nossa investigação e do que se passa nos contextos de escola e de sala de aula.

Através da análise dos dados obtidos, podemos compreender que nas escolas da maioria dos professores, não existem materiais para apoiar alunos com DAE. Ainda assim, dos trinta e um professores inquiridos, apenas nove responderam que as suas escolas estão dotadas de materiais para trabalhar com alunos com DAE. Segundo os inquiridos, os materiais que existem em maior número são todo o tipo de material, material multimédia / internet, material pedagógico e recursos didáticos. De sublinhar a importância que os recursos tecnológicos apresentam atualmente, pois “*surgem diariamente novos programas / plataformas de trabalho e o computador poderá ser um excelente recurso e aliado para estas crianças*” (idem, p.23). As tecnologias constituem, portanto, uma mais valia para o trabalho com alunos com DAE.

Ainda relativamente a este objetivo parece-nos essencial sublinhar a presença dos recursos humanos, os técnicos que trabalham diretamente com as crianças com DAE, nas escolas portuguesas.

Questionados sobre a presença de técnicos especializados para apoiar alunos com DAE, vinte e cinco de trinta e um inquiridos, respondeu que sim. Este dado parece-nos bastante positivo, pois mostra que as escolas portuguesas se encontram dotadas de técnicos capazes de identificar e de intervir nas DAE nos alunos.

Os técnicos referidos são psicólogo, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, professor de educação especial, *psicomotricista* e professor do apoio educativo.

De sublinhar que o professor de educação especial foi mencionado apenas por cinco inquiridos. Parece-nos que a leitura da questão pode ter levado a que a maioria dos inquiridos considerasse apenas técnicos (psicólogos e terapeutas) e não os profissionais relacionados diretamente com a educação.

É inegável a importância dos serviços de apoio especializados pois, entre outras funções, *“são indispensáveis para promover o sucesso dos alunos com NEE encontrando na legislação e no comportamento de todos aqueles envolvidos na educação desses alunos as bases que devem nortear a implementação de boas práticas educativas”* (Correia, 2013, p.40).

O último objetivo da nossa investigação prende-se com a forma como os professores do 1º ciclo consideram importante a formação em educação especial para a inclusão dos alunos com DAE na sala de aula do ensino regular.

Dado que, segundo Correia (idem, p.8) *“o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com NEE, incluindo as significativas, na classe regular.”* parece-nos importante perceber a opinião dos docentes face à formação em educação especial na identificação e na intervenção com crianças com DAE.

Assim, em relação à questão sobre se consideram se um professor do 1º ciclo sem formação em educação especial se encontra preparado para identificar as DAE nos seus alunos os inquiridos dividiram-se e cerca de metade dos inquiridos respondeu “Sim” e metade respondeu “Não”. No entanto, quando a questão se prende com a intervenção, as respostas são

mais claras, sendo que vinte e três inquiridos responderam “Não”. Esta informação revela que os professores consideram que, não tendo formação, não são capazes de intervir com os alunos com DAE. Parece-nos, portanto, que a necessidade de formação específica é sentida pelos professores e são vários os autores que sublinham a importância da formação, como Miranda Correia. O autor defende que *“No caso da inserção de alunos com NEE no seu seio, esta formação torna-se praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas para tais alunos”* (idem, p.38).

O autor defende que a formação de professores, educadores e auxiliares de ação educativa está na base do sucesso dos alunos e sublinha a necessidade da legislação refletir essa mesma preocupação.

Além disso, sentimos uma preocupação face à dificuldade de gestão da sala de aula com alunos com DAE e sem DAE. Através da informação obtida, pudemos comprovar que vinte e um professores indicaram que o trabalho com alunos com DAE na sala de aula interfere com o trabalho dos restantes alunos. Este facto poderá estar relacionado com a questão da dificuldade de intervenção sentida por parte dos professores do 1º ciclo sem formação em educação especial.

De modo a finalizar a nossa investigação, decidimos elaborar uma questão aberta em que os professores pudessem mostrar a sua opinião e através da qual pretendemos saber se os professores do 1º ciclo consideram importante a formação em educação especial ou dificuldades de aprendizagem. As respostas obtidas foram categorizadas e através da organização dessa informação percebemos que a maioria dos professores considera “muito importante a formação contínua em DAE”, consideram que “promove a aprendizagem dos alunos”, “promove o diagnóstico e a intervenção atempada”, “facilita a gestão da sala de aula”, “facilita o trabalho do professor” e “melhora a auto-estima dos alunos”. Com as respostas obtidas, pudemos perceber que os professores do 1º ciclo inquiridos sentem necessidade de obter formação em educação especial de modo a ajudarem os seus alunos.

Cabe-nos ainda referir uma resposta que nos parece que ilustra o sentimento dos professores e que denota as dificuldades sentidas pelos professores na inclusão: “mesmo com formação é difícil fazer qualquer tipo de acompanhamento individual”.

Em suma, parece-nos importante fazer um resumo daquilo que fomos capazes de compreender através deste estudo. Para isso, relembramos a nossa pergunta de partida: **“De que forma os professores do 1º ciclo gerem o trabalho na sala de aula do ensino regular relativamente aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas?”**

Através da nossa investigação, conseguimos dar resposta aos objetivos orientadores que delineámos e à pergunta de partida. A nossa pergunta de partida visa compreender de que forma é levada a cabo a gestão da sala de aula do 1º ciclo, com alunos com DAE e sem DAE.

Fomos capazes de responder a esta questão através da aplicação do questionário e da análise das respostas obtidas.

Os professores inquiridos apresentam ou apresentaram, na sua maioria, alunos com DAE, especificamente com dislexia. Em relação às estratégias utilizadas, estas são variadas e parecem-nos, as indicadas em maior número, adequadas e motivadoras para os alunos em questão. Salientamos o reforço positivo, a valorização da comunicação e participação oral, a explicação e apoio individual, a utilização de trabalhos simplificados e a leitura do enunciado por parte do professor.

Concretamente em relação à gestão da sala de aula, os professores valorizam o trabalho de grupo, o trabalho cooperativo entre pares e a realização de trabalho diferenciado. De salientar também que vários professores indicaram que faziam a gestão da sala de aula “com muita dificuldade”. Curiosamente, Arends (1995, p.1) salienta que, atualmente, o papel do professor é difícil e que ensinar não se resume a uma simples transmissão de conhecimento, mas que *“inclui aspetos de gestão”*, revelando-se uma tarefa de grande responsabilidade.

Pudemos comprovar que os professores encontram-se disponíveis para trabalhar em parceria com os técnicos que trabalham com os seus alunos, mas

também com as famílias. Este aspeto, o trabalho em parceria com a família, revela-se fulcral, pois *“constitui-se como factor de sucesso (...) na promoção de uma comunicação que leve à formulação de uma prática alicerçada na parceria educacional que permita a criação de uma relação de trabalho baseada na partilha de informação e no respeito mútuo”* (Correia, 2013, p.41).

Relativamente aos recursos materiais e humanos, parece-nos que sendo materiais apelativos e motivadores, o material de informática deveria utilizado com maior incidência no trabalho com estes alunos, mas compreendemos que as escolas, provavelmente não todas, se encontram dotadas de técnicos especializados.

Por fim, parece-nos que podemos concluir que a gestão de sala de aula está relacionada com a escassa formação dos professores do 1º ciclo em educação especial. Em questões relacionadas com a gestão de sala de aula, com a identificação e intervenção nas DAE, a informação obtida remete-nos para a dificuldade de gerir o ambiente de trabalho de sala de aula com ambos os grupos, com o facto do trabalho com alunos com DAE interferir com o trabalho dos restantes alunos. Por fim, a generalidade dos inquiridos defende a formação dos professores do 1º ciclo em educação especial ou em dificuldades de aprendizagem.

Assim, parece-nos pertinente terminar este capítulo com Miranda Correia que afirma que *“a inclusão baseia-se, portanto, nas necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico”* (idem, p.9) e que *“as instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais”* (idem). De modo a levar a cabo esta tarefa e a *“perceber perfeitamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta”* (idem, p.38) e a fazer uma gestão da sala de aula eficaz e produtiva, parece-nos essencial a formação dos professores do 1º ciclo em educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, cabe-nos sublinhar que não podemos generalizar as conclusões obtidas através da nossa investigação, isto é, não podemos garantir que estejam de acordo com a realidade de todas as escolas, face à nossa amostra.

Podemos, sim, afirmar que este trabalho de investigação e as conclusões que foi possível obter, nos permitem compreender apenas um pouco da realidade. Ao refletir acerca daquilo que conseguimos perceber através desta investigação, sobressai o facto de termos podido lançar o desafio aos professores que colaboraram connosco para refletirem acerca da sua prática, nomeadamente acerca das estratégias utilizadas, da necessidade que eventualmente possam sentir de fazer formação especializada e dos recursos que utilizam nas suas aulas.

A amostra foi constituída por trinta e um professores do 1º ciclo, a lecionar no presente ano letivo e essa é uma limitação do nosso estudo. Efetivamente o tempo de que dispusemos para a sua elaboração não nos permitiu alargar a investigação, na sua parte prática. Além disso, encontrámos alguns contextos um pouco mais fechados e que não se disponibilizaram a colaborar connosco no preenchimento do inquérito. No que diz respeito aos inquéritos, de forma concreta, uma das dificuldades que sentimos prende-se com o seu preenchimento, pois deparamo-nos com inquéritos preenchidos de forma incompleta. A nosso ver, consideramos que este aspeto também constituiu uma limitação ao nosso estudo, pois não nos permitiu obter um número de respostas suscetível de nos levar a um melhor conhecimento da realidade. No entanto, salientamos a importância dos dados obtidos e da colaboração de todos os professores que contribuíram para a realização desta investigação.

Assim, como considerações finais da nossa investigação salientamos a importância do estudo das temáticas selecionadas pois, enquanto profissionais que desenvolvemos a nossa prática no 1º ciclo do ensino básico, parece-nos

essencial conhecer as DAE, saber identificar e compreender os sinais de alerta, fazer a referência dos alunos e realizar uma intervenção adequada e individualizada.

De facto, a dislexia é a DAE mais prevalente nos nossos alunos e pudemos comprovar este facto através da nossa investigação, pois foi apontada pela maioria dos professores inquiridos. Para sermos capazes de intervir de forma adequada com os nossos alunos devemos delinear uma intervenção individualizada e pensada de forma a desenvolver as áreas fracas e emergentes desses alunos ao mesmo tempo que deve valorizar as suas áreas fortes. Outro aspeto que não devemos deixar “esquecido” é a autoestima das crianças com DAE. Muitas vezes, estes alunos passam despercebidos e são vistos como tímidos e pouco participativos, ficando frequentemente “na sombra” dos outros colegas.

Para isso, temos de fazer uma gestão eficaz da sala de aula e tornar as aulas espaços de igualdade de oportunidades para alunos com DAE e sem DAE. Uma das medidas que beneficiaria o trabalho com este tipo de turmas seria a diminuição de alunos por turma. Além disso, em termos de organização da sala de aula, deveria existir uma maior sensibilidade por parte dos professores e convidar o aluno com DAE a sentar-se perto de si de modo a ter um acompanhamento o mais individualizado possível e distante de fatores de distração. Outro tipo de estratégias motivadoras para o aluno prende-se com a adoção de estratégias simples, mas muito produtivas em termos de rendimento dos alunos. São exemplos dessas estratégias a leitura dos enunciados em voz alta, a antecipação e o reforço dos conteúdos trabalhados, a organização dos apontamentos sob a forma de tópicos, a utilização de materiais apelativos como vídeos e material multimédia, a organização de grupos de trabalho cooperativo, adequações no processo de avaliação como mais tempo para realizar as avaliações, a utilização de perguntas diretas, entre outras medidas (Serra, 2016).

Outro aspeto sobre o qual devemos refletir prende-se com a elegibilidade dos alunos com DAE para a Educação Especial. Segundo o Decreto-Lei 3/2008 estão abrangidos pela legislação os alunos com

necessidades educativas especiais de carácter permanente, cuja aprendizagem e participação estejam comprometidas. Relativamente ao carácter permanente, a partir do momento em que está provado que as DAE apresentam uma base neurológica, essa premissa está cumprida. No entanto, apesar das DAE comprometerem a aprendizagem e a participação dos alunos, nem sempre apresentam um grau severo e, nesses casos em que a dificuldade apresenta um grau médio ou leve, os alunos não são considerados elegíveis e não reúnem as condições necessárias para usufruir de medidas educativas diferenciadas previstas na lei. Serra (2012) defende uma aposta na intervenção precoce e no despiste de problemas nos pré-requisitos aos cinco anos, idade em que as crianças poderão apresentar sinais de que as áreas do cérebro ainda não se encontram preparadas para o trabalho da leitura desenvolvido no 1º ano de escolaridade. Assim, a autora defende e consideramos fundamental que uma das medidas a adotar nas escolas, seria um despiste obrigatório dessas dificuldades no último ano do pré-escolar e o investimento de apoios educativos especializados em que professores especializados na área das dificuldades de aprendizagem trabalhassem com os alunos as causas das DAE e os pré-requisitos essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens.

Além destas medidas que consideramos essenciais e que trabalhariam o problema na fase inicial, não permitindo que os alunos chegassem ao 1º ciclo sem os pré-requisitos essenciais para a escrita, leitura e cálculo estarem desenvolvidos, há outras medidas que consideramos essenciais. Deveria ser equacionado um investimento ao nível dos recursos humanos e materiais. Através dos dados obtidos através com a nossa investigação, podemos concluir que muitas escolas não estão dotadas de profissionais da educação e de materiais adequados à intervenção a realizar com estes alunos. Estes aspetos influenciam diretamente a gestão da sala de aula do 1º ciclo na medida em que dificulta o trabalho com alunos com DAE e sem DAE. Um dos aspetos importantes a sublinhar é a opinião dos professores inquiridos em relação ao facto de o trabalho com estes alunos interferir com o trabalho com os restantes alunos. A grande maioria dos professores respondeu que sim, o trabalho com os alunos com DAE interfere com o trabalho com os restantes alunos. Este

aspecto leva à desmotivação dos alunos e dos professores pois sentem-se incapazes de desenvolver um trabalho eficaz que garante o sucesso educativo de todos os alunos.

Um outro aspeto a salientar é a importância da formação em educação especial ou em dificuldades de aprendizagem. Um autor que refletiu acerca da temática da formação dos professores foi Miranda Correia. Este autor considera “*evidente que todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objetivos educacionais por elas traçados*” (Correia, 2013, p.38) e sublinha que no caso da inclusão de alunos com NEE, a formação especializada torna-se “*praticamente obrigatória*” (idem) ou estaríamos perante “*prestações educacionais inadequadas para tais alunos*” (idem). A formação é vista como fulcral para o trabalho com estes alunos e a sua necessidade estende-se não só a professores como a funcionários e às famílias dos alunos com NEE. Só assim, poderemos trabalhar para o sucesso dos alunos em geral e em particular dos alunos com NEE (DAE).

Na nossa opinião e de acordo com os dados desta investigação, a formação reveste-se de um papel essencial no trabalho com os alunos com DAE. Os professores inquiridos para a elaboração do nosso estudo indicaram, na sua grande maioria, que os professores do 1º ciclo sem formação especializada não se encontram preparados para intervir com alunos com DAE. No entanto, lecionam turmas em que alunos com DAE e sem DAE aprendem de forma conjunta na mesma sala de aula. O que nos parece é que os alunos com DAE saem prejudicados uma vez que a intervenção individualizada de que estariam a usufruir, a fim de potenciar as suas áreas menos positivas, não está a ser desenvolvida da forma mais adequada.

Em relação à necessidade que os professores sentem de obter formação especializada em educação especial ou em dificuldades de aprendizagem, esta é notória pois consideram ser “muito importante a formação contínua em DAE”, sendo da opinião que “facilita o trabalho e a gestão da sala de aula”, “promove as aprendizagens dos alunos”, “promove o diagnóstico e a intervenção atempada” e “melhora a autoestima dos alunos”.

No entanto, verificamos que a gestão da sala de aula é uma tarefa difícil de levar a cabo nas condições em que nos propusemos investigar dado que, além deste trabalho interferir com o trabalho dos alunos sem DAE, é, segundo um dos inquiridos “mesmo com formação, é difícil fazer qualquer tipo de acompanhamento”.

Os dados obtidos levam-nos a acreditar que o sistema educativo, quanto a esta problemática, deveria ser reestruturado e deveria acontecer uma mudança ao nível da organização das escolas (recursos humanos e materiais), ao nível da gestão da sala de aula (estratégias) e ao nível da formação. Deveria operar-se uma mudança de mentalidade e encarar a educação como uma área prioritária em que a prevenção das dificuldades de aprendizagem seria obrigatória, a par do apetrechamento das escolas com técnicos e materiais adequados e o investimento na formação que deveria estar inserida obrigatoriamente nos planos curriculares da formação inicial de professores e ser considerada obrigatória ao longo do percurso profissional dos professores.

É certo que, com os dados obtidos, não podemos generalizar acerca daquilo que constatamos. No entanto, este estudo permitiu-nos refletir acerca de aspetos importantes da situação atual da educação, concretamente ao nível do 1º ciclo do ensino básico. A necessidade de formação inicial e contínua, a falta de recursos humanos e materiais, a dificuldade em gerir a sala de aula com alunos com DAE e sem DAE, são temáticas de extrema importância sobre as quais poderemos refletir através dos dados obtidos neste estudo. Não somos capazes de alterar a realidade educativa, mas consideramos que contribuimos para que, pelo menos trinta e um professores do 1º ciclo, refletissem e repensassem a sua prática em relação ao trabalho com os alunos com DAE, no sentido de possibilitar a esses alunos o acesso à igualdade de oportunidades e ao sucesso educativo.

BIBLIOGRAFIA

OBRAS CITADAS

- Ainscow, M. (1998). Necessidades educativas especiais. Um guia para a formação de professores. Lisboa: Ministérios da Educação – Instituto da Inovação Educacional / Edições UNESCO.
- Almeida, L.S., & Freire, T. (1997). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Braga: Lusografe.
- Almeida, J.S., & Pinto, J.M. (1975). A Investigação nas Ciências Sociais, Lisboa: Editorial Presença
- Antunes, N.L. (2012). Mal-entendidos (7ª ed.). Lisboa: Verso de Kapa
- Arends, R. (1995). Aprender a Ensinar. Lisboa: McGrawHill.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). A Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.
- Carreteiro, R.M. (2015). A Dislexia – Manual de Instruções. Lisboa: Psiclínica.
- Coelho, D.T. (2013). Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Porto: Areal Editores.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1997). O Construtivismo na Sala de Aula, Novas Perspetivas para a Acção
- Correia, L.M. (2008). A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Porto: Porto Editora
- Correia, L.M. (2013). Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V.(1999). Dificuldades de Aprendizagem - Fundamentos. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V., & Fonseca, V.d. (2002). Educação Cognitiva e Aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, O.M. & Bizarro, R. (1999). A leitura como processo cognitivo. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.
- Fonseca, V.d. (2008). Dificuldades de Aprendizagem (4ªed). Lisboa: Âncora Editora.

- Lopes, J.A. (2001). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem, Problemas de “Ensinagem”*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Pereira, R.S. (2014). *Programa de Neurociência – Intervenção em Leitura e*
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Edições Gradiva.
- Serra, H. (2008). *Cadernos de Reeducação Pedagógica*. Porto: Porto Editora.
- Serra, H. (2016). *Apresentação para Ação Sensibilização DAE*.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia*. Porto Alegre: Artmed.
- Snowling, M.J. (2004). *Dislexia*. São Paulo: Livraria Santos Editora. *Escrita*. Viseu: Psicosoma.
- Teles, P. (2004). *Dislexia: Como identificar? Como intervir?*. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, pp. 713-730. Lisboa: Associação Portuguesa dos Médicos de Clínica Geral.
- Torres, R., & Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca. Espanha: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Vallet, R.E. (1989). *Dislexia: uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura*. São Paulo: Editora Manole.
- Viana, F.L., & Teixeira, M.M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA. *Pedagógica*. Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

- 2008 - Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 janeiro. *Diário da República, I série-4*, pp. 154-164/2008. Ministério da Educação. Lisboa. (Regime da educação especial).

SITES CONSULTADOS

- Amélia Augusto, *Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência*. *Forum Sociológico* [Online], 24 | 2014, posto online no dia 01 Novembro 2014. Consultado em 29 Junho 2017. URL : <http://sociologico.revues.org/1073> ; DOI : 10.4000/sociologico.1073
- Coutinho, C., & Fonte, C.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6453/1/SIIe06clarice.pdf>;
Consultado em Maio 2017.
- Edir, A.C.B., Matos, L.A.L. & Meira, H.B.B. (2013). “A Neurobiologia da Dislexia”. <http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=1126>. Consultado em Maio de 2016
- Oliveira, M. <http://www.infoescola.com/anatomia-humana/cerebro/>. Consultado em Janeiro de 2017.
- Serra - <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14562>; Consultado em Janeiro 2017.
- Simões (2014). http://www.webciencia.com/11_04cerebro.htm. Consultado em Janeiro de 2017.
- <https://psicologiaparaofuturo.wordpress.com/2012/08/02/o-cerebro-humano-conceitos-basicos/>. Consultado em janeiro 2017
- <http://www.ebah.pt/content/ABAAABNXgAD/amostragem> acedido em janeiro 2017
- <http://www.ebah.pt/content/ABAAABNXgAD/amostragem>; Consultado em Janeiro de 2017.
- <http://psicologiaaxxi.blogs.sapo.pt/4291.html>. Consultado em Dezembro 2016.