

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Pós-Graduação em Educação Especial -
Domínio Cognitivo e Motor

**AS ACTIVIDADES DE
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR E A
DISLEXIA**

Contributo para uma intervenção sinérgica

Ana Paula do Nascimento da Cruz

Porto
2008/2009

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Pós-Graduação em Educação Especial -
Domínio Cognitivo e Motor

**AS ACTIVIDADES DE
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR E A
DISLEXIA**

Contributo para uma intervenção sinérgica

Ana Paula do Nascimento da Cruz

Orientadora:

Mestre Maria dos Reis Gomes

Trabalho realizado para a unidade curricular de
SEMINÁRIO DE PROJECTO

Porto

2008/2009

AGRADECIMENTOS

Raro o trabalho que se faz sozinho.

Este Projecto foi possível exactamente pelo apoio de outros.

A alguns deixo o meu agradecimento.

Aos meus pais, pelo desejo de verem os sonhos dos filhos cumpridos.

Ao Gustavo, pelos desenhos carinhosos e as muitas ausências.

Ao Miguel, pelo apoio.

Ao Luís, pela presença.

À Nanda e ao Rico, pelo carinho.

À Manuela, pelo constante incentivo.

À Dra. Maria dos Reis Gomes,

pela amabilidade, paciência e disponibilidade incansável.

E ...por acreditar nesta ideia.

Gostaria de agradecer ainda...

Às crianças com dislexia, a (in)visibilidade,

Aos professores que colaboraram, a opinião.

À voz da autarquia, a partilha das opções feitas.

RESUMO

A Dislexia é uma Dificuldade de Aprendizagem Específica da leitura, com repercussões claras na escrita, cujas características conduzem a efeitos nefastos naquilo que se pretende que seja o sucesso escolar, pessoal, social e profissional das crianças que a possuem.

Consideramos que esta dificuldade é, pelas características que exhibe e pelas consequências devastadoras que pode originar, uma preocupação educativa e, enquanto tal, merecedora da atenção e de medidas de intervenção diferenciadas da parte do poder político, da escola, e das leis que a regem. São estas, em conjunto com as práticas nos vários contextos educativos, que decidem, pelo que facultam ou pelo que obstaculizam, o percurso de vida das crianças com Dislexia.

Partimos dos conceitos de territorialização da educação, autonomia escolar e de práticas de flexibilização curricular, para procurar responder, através de procedimentos metodológicos, concordantes com o *Novo Paradigma de Investigação*, ***Qual o contributo das Actividades de Enriquecimento Curricular na intervenção diferenciada de crianças com Dislexia.*** Identificar possíveis factores inibidores de um eventual contributo, é ainda um objectivo deste estudo.

Este estudo levou-nos a concluir a inexistência de práticas diferenciadoras no referente à Dislexia. Há uma constelação de factores que parece inibir essa intervenção.

Inserir as *Actividades* de Enriquecimento *Curricular* nos documentos orientadores de uma escola ou agrupamento – o Projecto Educativo de Escola, o Projecto curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma – para fomentar a articulação e propiciar uma intervenção articulada, coerente, sistemática e intensiva em crianças com Dificuldade de Aprendizagem Específica da leitura, é parte integrante de uma proposta que apresentamos no final deste projecto de investigação.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1. PARA UMA DEFINIÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS	7
2. DISLEXIA	13
2.1. ETIOLOGIA.....	15
2.2. PRINCIPAIS TIPOS DE DISLEXIA.....	16
2.3. AVALIAÇÃO.....	17
2.4. INTERVENÇÃO. A REEDUCAÇÃO DA DISLEXIA.....	17
3. PERCURSOS CURRICULARES	19
3.1. UM TRAÇADO HISTÓRICO DO CURRÍCULO EM PORTUGAL	19
3.2. A TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, A AUTONOMIA ESCOLAR, E A GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO.....	21
3.2.1. <i>Projecto educativo de escola / agrupamento</i>	24
3.2.2. <i>Projecto curricular de escola / agrupamento</i>	26
3.2.3. <i>Projecto curricular de turma</i>	26
3.2.4. <i>As actividades de enriquecimento curricular</i>	27
SEGUNDA PARTE: ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	31
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	31
4.1. A AMOSTRA	33
4.2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÕES.....	34
4.2.1. <i>O inquérito por questionário</i>	34
4.2.2. <i>A entrevista</i>	35
4.3. TÉCNICAS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	36
5. ALGUMAS CONCLUSÕES SOBRE OS DADOS OBTIDOS	39
TERCEIRA PARTE: CONTRIBUTO PARA UMA INTERVENÇÃO SINÉRGICA.....	55
EM SÍNTESE	59
SIGLAS E ACRÓNIMOS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
ANEXOS.....	69

INTRODUÇÃO

Testemunhamos hoje transformações sociais profundas e continuadas que flúem de um modo complexo, a uma velocidade indescritível.

Sonhadas como bem universal, à educação e à escola exigem-se inovações e respostas educativas que acompanhem essas mudanças e lutem contra a exclusão social, o insucesso e o abandono.

Todavia, isto é tanto mais difícil quanto pensarmos que da escola também emergem algumas contradições e paradoxos, apanágio da sociedade nossa contemporânea e, na nossa perspectiva, muitos difíceis de resolver: *e.g.* a dificuldade de compreender o que acontece perante a enorme quantidade de informação; a necessidade de nos relacionarmos em contextos educativos heterogéneos perante pressões homogeneizadoras, incertezas e incongruências; a eliminação de barreiras espaciais na comunicação perante o risco cada vez mais grave de isolamento pela falta de diálogo, cooperação e acções articuladas coerentes e enriquecedoras; a ausência de certezas absolutas face ao surgimento de novas formas de exclusão social, que nos levam a questionar inclusive o que se vai legislando e, conseqüentemente, as opções que se vão fazendo, em termos de política educativa.

Ainda que o conceito de justiça¹ seja inseparável do de educação, verificamos que a escola é também um sítio de constrangimentos, com os seus próprios limites, assimetrias e, frequentemente, desigualdades e exclusão veladas, também no que aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) diz respeito.

¹ Estêvão (2004:33) refere que, quando se trata de educação, este conceito se relaciona com outros, designadamente com o de igualdade de oportunidades, respeito e, mais recentemente, com os de eficiência, qualidade e competição.

Na verdade a discussão que se tem constatado em torno do conceito de inclusão² é sintomática do que acabámos de apontar.

No entender de Correia (2008:12-13) , este princípio baseia-se nas capacidades e necessidades da “criança-todo”, apelando para a *Escola Contemporânea*³, que deverá atentar para o seu desenvolvimento *académico, sócioemocional e pessoal*, de modo a proporcionar-lhe uma “educação apropriada”, orientada para a maximização do seu potencial.

Também no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro⁴, podemos ler:

“[...]importa planejar um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos .”

Partilhamos a opinião de Correia (*idem*), quando este afirma que a inclusão deverá admitir um contínuo educacional, que preveja respostas às necessidades do aluno, designadamente no seu Programa Educativo Individual (PEI), na classe regular ou, se necessário, fora desta.

Não obstante, a questão coloca-se na resposta inclusiva que é dada a crianças com NEE, que por não terem sido elegíveis⁵ para a educação especial, não lhes foi

² A este propósito, Correia (2008:11) afirma: “Penso que é tempo de deixarmos de tratar a inclusão em termos de classes inclusivas, escolas inclusivas, ou mesmo alunos incluídos, uma vez que este tipo de linguagem tem gerado mais confusão do que provocado ganhos significativos no que respeita à educação dos alunos com NEEs”.

³ A escola foi assim designada pelo autor em 1995, aquando da comunicação “A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular”, apresentada no encontro “Aspectos psicossociais da Educação Especial”, ocorrida na Universidade do Minho.

⁴ No n.º 1 do Artigo 1.º, este diploma define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

⁵ Importa explicar que entendemos por elegibilidade o que decorre da leitura feita do Artigo 6.º, n.º 1, alínea e), do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, a saber: “os casos em que se considere estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços de educação especial”, que é consequência, em termos de medidas educativas, do relatório técnico-pedagógico que se segue ao processo de referenciação de um aluno. Os resultados decorrentes da avaliação constantes nesse relatório obtêm-se por referência à *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (vulgo CIF), da Organização Mundial de Saúde, conforme o previsto no n.º 3 do mesmo diploma.

elaborado um PEI⁶, de acordo com o consignado no diploma supracitado, pressupondo-se, conseqüentemente, que são crianças *sem* NEE.

Neste momento, é conveniente referirmos que muitas destas crianças são alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)⁷, que pelos estudos de prevalência⁸, existentes em alguns países relativos aos alunos com NEE corporizam uma percentagem significativa da população escolar com NEE (cerca de 48%).

No caso concreto de Portugal, as DAE continuam a ser negligenciadas e a não ser consideradas um problema geral de educação, como já o apontou Fonseca (cit. *in* Cruz, 2009:2).

Antes que prossigamos, é fundamental reiterar que a bibliografia específica claramente insere as DAE no espectro das NEE. Contudo, ao contrário do que acontece noutros países, Correia (2008a:19), sublinha que, em Portugal, a legislação não contempla esta necessidade educativa especial, referindo-se concretamente ao Decreto-Lei n.º 3/2008, acrescentando que esta realidade as vota ao insucesso escolar, opinião que partilhamos, pelos indicadores provindos deste estudo.

Este projecto erradia de dois temas geminados que constituem o núcleo temático deste estudo - a Dislexia - também ela uma DAE - e as Actividades de Enriquecimento Curricular.

O que objectivamos é:

- constatar a existência ou inexistência de uma intervenção diferenciada e articulada em crianças com Dislexia, no 1.º ciclo do Ensino Básico (EB), ao nível das Actividades de Enriquecimento Curricular;
- elencar eventuais obstáculos a uma intervenção diferenciada a essas crianças.

⁶ O PEI “*é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação*” e “*documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem*”, de acordo com os n.ºs 1 e 2 do Artigo 8.º, do referido Decreto-Lei.

⁷ Ao longo deste trabalho, optaremos por este termo, reclamando para a definição do conceito o sentido que Cruz (2009) e Correia (2008) lhe atribuem, uma vez que o conceito subjacente ao termo *Dificuldades de Aprendizagem* não é entendido de igual modo pelos autores da área e, como sugere Martins (cit. *in* Cruz, 2009), é sinonímico, por um lado, e polissémico, por outro.

⁸ A questão de prevalência é, na nossa perspectiva, de extrema importância neste estudo, dado que o elevado número de crianças que exibem DAE carecem de uma pedagogia diferenciada e não podem ser ignorados quer por quem tem o poder de legislar, quer pelos documentos que bussolam a prática docente. Explanaremos a origem dos dados de prevalência na *primeira parte* deste estudo, no capítulo *ad hoc*.

Procurarmos perceber o que acabamos de referir, é levantar uma questão basilar que nos permite delimitar o âmbito deste trabalho de investigação:

Qual o contributo das Actividades de Enriquecimento Curricular na intervenção diferenciada de crianças com Dislexia?

Interrogarmo-nos deste modo, desdobra outras questões, a cujas respostas não nos podemos alhear:

Que conhecimentos possuem os docentes das Actividades de Enriquecimento Curricular sobre a Dislexia?

Com quem, como e quando é feita a articulação da planificação do seu trabalho?

O que pode obstaculizar a intervenção diferenciada nas Actividades de Enriquecimento Curricular em crianças com dislexia?

Para tal, concebemos uma estruturação de trabalho que fosse facilitadora do que procuramos responder.

No que concerne, então, à **organização basilar deste projecto**, optou-se por estruturá-lo em três partes principais: o enquadramento teórico, o enquadramento empírico e uma proposta de intervenção sinérgica, resultante do cruzamento de dados, da imbricação e articulação entre o referencial teórico e os dados obtidos pela metodologia por que optámos.

Deste modo, na **primeira parte** priorizámos desenvolver os conceitos de DAE e de Dislexia, para justificar a pertinência de uma pedagogia diferenciada articulada, de preferência especializada, bem como o enquadramento teórico que suporta a conceptualização da autonomia e da territorialização da educação, no presente trabalho personificadas pela Actividades de Enriquecimento Curricular promovidas, neste caso, como constataremos pela Autarquia Local.

Na **segunda parte**, explicitamos os procedimentos metodológicos, justificando a escolha de um método eclético. Discutimos os dados recolhidos, com base no que

emergiu dos inquéritos e da entrevista, técnicas que privilegiamos neste estudo, a par da análise de conteúdo realizada a partir da entrevista e de leituras feitas aos inquéritos por questionário aplicados.

Compreensivelmente, deixámos para a **terceira parte** uma modesta proposta, que parte da reflexão feita e da colocação de novas questões para o futuro, na expectativa de que este contributo se assuma como uma leitura crítica de práticas de um tempo que é nosso, num espaço que é singular porque diverso, a escola, lamentavelmente, ainda com um longo caminho a percorrer – o da verdadeira inclusão.

PRIMEIRA PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. PARA UMA DEFINIÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

Os objectivos definidos para este trabalho, claramente nos situam num projecto que visa práticas inclusivas, que analisa e discute alguns dos entraves à inclusão, que se pretende para crianças com Dislexia - alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Por conseguinte, impõe-se delimitar primeiramente o referencial teórico concernente às *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*, uma vez que é neste primeiro quadro conceptual que se insere o conceito de dislexia.

Antes de mais, importa perceber que quando nos referimos a alunos com DEA, estamos a falar de um leque significativo de crianças que necessitam de uma intervenção especializada que parece não existir em muitos casos.

Fonseca (2008) aponta que, no caso concreto de Portugal, as *Dificuldades de Aprendizagem* (DA)⁹ continuam a ser negligenciadas e a não ser consideradas como um problema geral da educação. Cruz (2009) adianta que esta situação torna-se mais grave se considerarmos que o Ministério Português da Educação (1988 *in* Fonseca, 2008) refere que 37,1% das crianças que frequentam o ensino primário e 28,9% das crianças que frequentam o ensino secundário falham nas suas aprendizagens escolares.

⁹ Fonseca utilizou este termo, pela primeira vez, em 1984, no seu livro *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*, como tradução de *learning disabilities*. *Dificuldades de Aprendizagem* é expressão equivalente a DAE, utilizada por Correia (2008a), por Cruz (2009). No presente trabalho, sempre que ela ocorre referir-se-á a DAE, por oposição às Dificuldades de Aprendizagem Gerais, sugeridas por Cruz (2009).

Apesar dos estudos de prevalência serem inexistentes em Portugal, Correia (2008:55-56) recorre a percentagens consideradas em estudos de prevalência realizados nos Estados Unidos da América, em Inglaterra, no Canadá e na Austrália, onde esta matéria é tida como prioritária e tratada como tal. No entender deste autor, o ponto de partida deve considerar uma estimativa que nos elucide sobre a percentagem de alunos com NEE existentes no nosso sistema educativo - cerca de 10 a 12%. Assim, neste universo de alunos com NEE, estima-se que 48% tenham DA, 22%, apresentem problemas de comunicação, 14% deficiência mental, 10% problemas de comportamento, apresentando os restantes 6% outros problemas (designadamente, multideficiência, deficiência auditiva, problemas motores, outros problemas de saúde, deficiência visual, desordens do espectro do autismo, os cegos-surdos e o traumatismo craniano, enunciados por Correia por ordem crescente das suas prevalências..

Ainda de acordo com Bos e Vaughn (*in* Fonseca, 2008:93), as crianças e jovens com DAE representam o maior grupo do sistema escolar.

Importa assinalar que os estudos de prevalência são fundamentais para uma intervenção célere e o mais eficaz possível, mas dependem de um diagnóstico indissociável da definição do conceito. Por conseguinte, urge que a investigação se focalize neste problema, uma vez que dele derivam os demais.

Para entendermos estas considerações, importa referir que o conceito de DAE sofreu evoluções desde a primeira definição proposta por Samuel Kirk, em 1962, no seu livro *Educating Exceptional Children*:

“Dificuldades de aprendizagem referem-se a um atraso, a uma desordem ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, da linguagem, da leitura, do soletrar, da escrita ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental, e não resultante de deficiência mental, de privação sensorial, ou de factores culturais ou pedagógicos.” (*in* Cruz, 2009:41-42).

Outras definições surgiram depois no intuito de completarem a de Kirk. Apontemos algumas, elencadas por Cruz (2009) que, de um modo ou de outro, deram um contributo importante para a evolução do conceito: a de Barbara Bateman, em 1965;

a do *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC), dirigido por Kirk, em 1968; a da *Northwestern University*; a da *Division for Children with Learning Disabilities* (DCLD), uma unidade dentro do *Council for Exceptional Children* (CED); a de Wepman, Cruickshank, Deutsh, Morency e Strother, proposta em 1975 a do *US Office of Education* (USOE), de 1976 e de 1977; a do *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), de 1981, sobre a qual nos deteremos mais adiante; a da *Association of Children With Learning Disabilities* (ACLAD) em 1986; e, finalmente, a definição do *Interagency Committee on Learning Disabilities* (ICLD).

É pertinente neste elenco, incluir a definição proposta por Correia (2008a), uma vez que, segundo o autor, é um contributo para uma definição portuguesa de DAE. Luís Miranda Correia pretende que a mesma seja “educacional” e adiciona o adjetivo *específicas* ao termo DA, visando “afastar a confusão que se instalou no nosso país”(idem:46). Eis a sua proposta:

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como o 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 ambiente.” (ibidem:46-47).

Ainda no entender deste autor, a definição que propõe

“(...) para além do processamento de informação, que pode indiciar a origem neurobiológica desta problemática, e, portanto, a sua condição vitalícia, ela trata ainda de parâmetros fundamentais como o são o padrão desigual de desenvolvimento, o envolvimento processual, os problemas numa ou mais áreas

académicas, a discrepância académica e a exclusão de outras causas. Mais considera (...) a importância da observação do comportamento socioemocional dos indivíduos que apresentam DAE.”

Apesar das várias definições que apontámos, Cruz (2009:52) assinala que as mesmas não são definições operacionais, dado que não especificam as operações ou procedimentos pelos quais “o constructo das DAE pode ser reconhecido e medido.” (*idem*).

Por conseguinte Cruz considera crucial fazer uma reflexão sobre a operacionalização das DAE, que deve permitir, segundo Shaw *et al.* (*in* Cruz:2009), um exercício de julgamento clínico informado, que seja realizado através de processos de elegibilidade.

Estes autores baseiam-se na definição do *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), que citamos infra, para proporem a sua definição operacional de DAE.

“Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio ou das capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e são presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio social e emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, ensino inadequado/insuficiente, factores psicogénicos), elas não resultam directamente de tais condições ou influências” (Hammill *et al.*, 1981:336; NJCLD, 1994:64:66 *in* Cruz, 2009:47).

Assim, Shaw *et al.* (*idem*) concordam que os quatro níveis de investigação propostos pelos autores da definição supracitada, seriam os mais adequados para determinar se um indivíduo tem DAE, designadamente: Nível I - Discrepância Intra-individual; Nível II – permite explicar os défices identificados no Nível I; Nível III – Considerações Relacionadas; Nível IV – Explicações Alternativas das DAE.

No entender de Rebelo (2001:77), as definições mais representativas de *learning disabilities*, conceito que se traduz por *Dificuldades Específicas de Aprendizagem*, ou *Distúrbios Específicos de Aprendizagem*, são a do *National Joint Committee for Learning Disabilities* (de 1981) e a da *Associação para Crianças e Adultos com Distúrbios de Aprendizagem* (definição que surge nos EUA em 1985).

Ainda segundo Citoler (*in* Serra e Santos, 2007) os critérios mais comuns encontrados nas crianças que apresentam DEA são a inteligência normal, discrepância rendimento-capacidade, fracasso académico, transtornos nos processos psicológicos e o critério de exclusão.

A etiologia das *Dificuldades Específicas de Aprendizagem* é multifactorial. Apesar da diversidade de teorias existentes, são mais evidentes os factores fisiológicos, os factores socio-culturais e factores institucionais. Segundo Martin (*in* Serra e Santos, 2007), as teorias mais aceites são as neurofisiológicas, as perceptivo-motoras, as psicolinguísticas e as cognitivas.

Na opinião de Fonseca (1999) a criança com DEA apresenta um quadro bastante complexo que pode atingir aspectos emocionais, afectivos, pedagógicos e sociais inadequados. Apresenta sinais difusos de ordem neurológica que interferem no desenvolvimento e maturação do Sistema Nervoso Central.

Pelo que expusemos, podemos afirmar que, só a partir de uma definição geradoras de consensos, como a do *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), é que se poderá dar uma resposta educativa a imensas crianças e jovens que, como Fonseca (2008:94) referiu, continuam “a vaguear pendularmente entre a educação especial e a educação regular, em termos quer de diagnóstico, quer de intervenção ou de apoio psicoeducacional.”

As principais DEA¹⁰ que se manifestam em contexto escolar, todas elas dificuldades de processamento simbólico, são a *dislexia*, a *disortografia*, a *disgrafia* e a *discalculia*. Em capítulo próprio, daremos uma atenção particular à *dislexia*.

¹⁰ Correia (2008a:39) acrescenta ainda: a *dispraxia (apraxia)*, dificuldade na planificação motora, cujo impacto se reflecte na capacidade de um indivíduo coordenar adequadamente os movimentos corporais; os *problemas de percepção auditiva*, problemas na capacidade para perceber as diferenças entre os sons da fala e para sequenciá-los em palavras escritas; problemas de percepção visual, problemas na capacidade para observar pormenores importantes e dar significado ao que é visto; problemas de memória (de curto e longo prazo), dificuldades em armazenar e/ou recuperar ideias ou factos.

2. DISLEXIA

A aquisição da leitura é de extrema importância para as aprendizagens escolares. Quando não adquirida, constitui a principal causa de insucesso escolar (Hallahan, Kaufman e Lloyd, 1999; Lerner, 2003, cit. in Cruz, 2007:195).

Muitas são as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura. No entanto, uma salvaguarda deve ser feita de imediato, há que distinguir entre dificuldades *gerais* na aprendizagem da leitura¹¹ e aquelas sobre as quais incide o nosso estudo – as dificuldades *específicas* na aprendizagem da leitura ou *dislexia*¹².

É fundamental distingui-las, pois o termo tem sido usado abusivamente como apontam Kirk *et al.* (in Cruz, 2009:150). Não podemos, pois, chamar *dislexia* a qualquer alteração da capacidade de ler.

Dislexia é um vocábulo que, etimologicamente, se refere a distúrbios na leitura ou na linguagem, sendo a ideia de que se refere a um distúrbio na leitura a mais consensual (Cruz, 2007:205)¹³. Fonseca (2008:460) também sublinha que o termo revela uma dificuldade na aprendizagem da leitura¹⁴.

Como poderemos constatar, a noção de *dislexia* não é unânime. Por esta razão, parece-nos fundamental dar a conhecer algumas das suas definições mais representativas.

¹¹ Resultantes tanto de factores exteriores à pessoa como de factores inerentes a ela (*e.g.* escolaridade inadequada ou interrompida; baixa inteligência; desvantagem sócio-económica; deficiência física; desordem neurológica visível; problemas emocionais).

¹² Dislexia é o termo tradicionalmente mais usado para designar estas dificuldades (Cruz, 2007:205), Cruz, 2009:150)

¹³ O étimo da palavra é constituído pelo radical *dis*, que significa *distúrbio* ou *dificuldade*, e pelo radical *lexia*, que significa *leitura*, no latim, e *linguagem*, no grego.

¹⁴ Este autor refere que *dislexia* não se confunde com *alexia*, esta uma incapacidade para aprender a ler ou para compreender a linguagem escrita, como consequência de uma lesão cerebral

Assim, Critchley e Critchley baseiam-se na definição da Federação Mundial de Neurologia que definia, em 1968, a *dislexia* como:

“uma desordem, que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar de a instrução ser a convencional, a inteligência normal, e das oportunidades sócio-culturais. Depende de distúrbios cognitivos fundamentais, que são, frequentemente, de origem constitucional” (in Cruz, 2009:151).

Três anos depois, Bannatyne (in Rebelo, 2001:101), no seu tratado de distúrbios de linguagem, leitura e aprendizagem, que a dislexia é:

“um termo genérico para abranger toda a categoria dos distúrbios de leitura e de escrita, que parecem ter uma causa primária própria e que não podem dizer-se causados por atraso mental, perturbações emocionais, afasia, autismo, etc., tal como usualmente definidos estes últimos tempos.”

Por seu lado, Torres e Fernández (2001:3), por seu lado, apontam que o étimo do vocábulo dislexia refere “dificuldade da fala ou da dicção”, mas salvaguardam que a maioria dos autores considera que o termo engloba uma dificuldade na aprendizagem da leitura.

Não obstante, estes autores acrescentam que recentemente o termo tem ganho especificidade, designando uma síndrome determinada que *afecta* tanto a leitura como a escrita, e clarificam que “a dislexia uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita

Serra e Santos (2007) são de opinião, contudo, que hoje é unanimemente aceite que a dislexia é uma perturbação, uma disfunção que afecta a leitura e a escrita.

Não obstante as diferentes definições de *dislexia*, Cruz (2007:206-207) aponta quatro aspectos consensuais entre os investigadores, a saber:

- a existência de uma base biológica, causada por uma condição neurológica congénita;

- os problemas associados persistem ao longo da adolescência e da idade adulta;
- as suas dimensões perceptivas, cognitivas e linguísticas;
- o facto de originar dificuldades em muitas áreas da vida de um adulto

Fundamental será também notar que apesar da falta de consenso relativamente à definição de *dislexia*, nelas encontramos pontos comuns, a saber: a dificuldade primária para a leitura, a ausência de lesão cerebral, mas o cérebro está diferente, a referência à causa aparente para o problema, e o critério da discrepância.

2.1. Etiologia

As classificações com base na etiologia são categorizações que procuram diferenciar as dislexias tendo em consideração a sua hipotética etiologia (e.g., genética, disfunção cerebral mínima, défices de estimulação). Não obstante, Cruz (2007:225) sugere que, genericamente, os estudos baseados em critérios etiológicos podem ser organizados de acordo com duas abordagens: uma que sugere três grupos de perspectivas – a tradicional, de enfoque visuo-perceptivo-motor, a neurobiológica e a concepção actual de enfoque psicolinguístico; a outra abordagem que refere dois grupos – os que admitem uma causa única e os que referem causas múltiplas.

Torres e Fernández (2001:7) ilustram este último grupo quando apontam que ainda que se considere que os factores neurológicos e cognitivos (défices perceptivos e de memória e défices no processamento verbal) constituem os tipos de problemas fundamentais que podem condicionar a ocorrência da dislexia, continua a ser difícil identificar uma causa única.

2.2. Principais tipos de dislexia

Quando se pretende distinguir subgrupos de disléxicos, deparamo-nos com uma tarefa difícil, dada a existência de uma diversidade de critérios que podem ser adoptados, designadamente: o momento do surgimento do problema (Citoler, Heaton e Winterson, Ellis e Yung, Temple, e Caldas *in* Cruz, 2007:207), a etiologia, a gravidade, a extensão e a cronicidade dos problemas (como é o caso de Rebelo, 2001 e de Torres e Fernández, 2001), ou o tipo de comportamentos alterados (Monedero *in* Cruz, 2007)

Na perspectiva de Cruz (2007:207), quando se fala em dislexia é fundamental considerar o momento de surgimento da mesma. Por conseguinte, faremos, seguidamente, referência a este tipo.

Assim, é premente distinguir primeiramente entre a dislexia adquirida ou traumática e a dislexia de desenvolvimento.

Segundo Cruz (2007:212), a primeira caracteriza-se por uma incapacidade adquirida de compreender a informação verbal escrita. A dislexia adquirida pode ser periférica (da atenção; negligência; letra-a-letra), ou central (superficial; fonológica; profunda)

Relativamente à dislexia de desenvolvimento ou evolutiva, é periférica, podendo ser fonológica, superficial, ou mista.

Por sua vez, Harris (*in* Rebelo, 2001:108) agrupa os disléxicos em quatro subtipos, dois dos quais coincidindo com os dois subtipos que são apontados por Torres e Fernández (2001:16) – a dislexia de tipo auditivo-fonológico e a visuo-espacial. Há ainda a sublinhar um tipo de dislexia misto.

As características da dislexia são, fundamentalmente, comportamentais ou escolares, segundo Torres e Fernández (2001).

A dislexia de tipo auditivo-fonológico caracteriza-se genericamente por dificuldades na discriminação, na análise e na nomeação de sons de letras e palavras e na lembrança de sons, sequências, instruções e histórias. A dislexia de tipo visuo-espacial remete para dificuldades sobretudo nas tarefas de percepção e discriminação visual (evidenciando erros de orientação, problemas de tamanhos e formas, confusões entre grupos de letras e dificuldade em transformar letras em sons).

2.3. Avaliação

A avaliação neuropsicológica e psicolinguística são as mais comuns, segundo Torres e Fernández (2001).

2.4. Intervenção. A reeducação da dislexia

Dos modelos de intervenção da dislexia, destacamos os modelos neuropsicológicos e os psicolinguísticos.

Os contributos da neuropsicologia e da psicolinguística para a intervenção da dislexia são frequentes e as estratégias reeducativas científicas alicerçam-se na educação multissensorial, na educação psicomotora, no treino perceptivo-motor - cuja importância está amplamente justificada e documentada por Fonseca (1999, 2005, 2007) - e no desenvolvimento psicolinguístico. O treino da leitura e da escrita revelam-se também cruciais na perspectiva da intervenção e reeducação da dislexia.

3. PERCURSOS CURRICULARES

3.1. Um traçado histórico do currículo em Portugal

Não cabe, no âmbito deste trabalho, uma análise pormenorizada do conceito de *curriculum*. É nossa convicção, contudo, que é relevante traçar, de um modo muito breve, a história do currículo em Portugal, a fim de, por um lado, contextualizarmos o processo de territorialização da educação, o de autonomia das escolas e o de gestão curricular, uma vez que as Actividades de Enriquecimento Curricular foram criadas à luz destes conceitos; por outro, importa que sublinhemos que este percurso histórico do currículo em Portugal revela contradições e constrangimentos cuja herança podemos assinalar no presente.

A evolução curricular em Portugal foi fortemente marcada pela situação sociopolítica vivida no país. O marasmo curricular que marcou o regime salazarista deu lugar, a partir de 1974, a mudanças profundas do currículo que aconteceram num clima de grande agitação social e política.¹⁵

As primeiras transformações curriculares realizadas foram influenciadas por duas linhas teóricas originalmente diversas – a *Academic Reform Movement*, com enfoque na estrutura das ciências e na prática de métodos de descoberta científica; e a concepção do currículo centrado no aluno, como acrescenta Roldão (1999:19), “com a valorização dos seus interesses e a promoção da sua autonomia como pessoa e futuro cidadão [...]”

¹⁵ Roldão (1999:18) aponta que depois deste marco temporal as inovações introduzidas nos currículos foram marcadas por uma sobreposição um tanto anárquica de diversas perspectivas curriculares “[...] e pela sua inserção num processo de mudança das próprias instituições educativas e dos processos de formação de professores, que deram a todo o processo uma grande complexidade.”

Mais tarde, entre 1977 e 1979, as perspectivas curriculares de raiz behaviorista, na linha de Ralph Tyler e de Benjamin S. Bloom¹⁶ deixarão a sua influência notória, nos currículos, na sua implementação e na própria formação de professores, ainda que de um modo confuso, como sublinha Roldão (1999).

As reformas curriculares do 1.º ciclo, em 1980, e do 2.º ciclo, em 1977-80, espelham uma orientação da *pedagogia por objectivos*.

Entre 1980 e 1989, início da actual reforma educativa, de que a reforma curricular é uma das suas componentes, as alterações curriculares pontuais, não reflectem incidências específicas de algum outro modelo teórico.

Partilhamos ainda a constatação de Roldão (1999:19) quando aponta que

“[...]o processo de incorporação de diversas perspectivas teóricas nos currículos foi um tanto caótico, como seria natural após um tão longo imobilismo, e talvez por isso nunca suficientemente clarificado em termos conceptuais. Isto é, as mudanças curriculares eram introduzidas sem as enquadrar nos seus contextos teóricos e sem explicitar as suas justificações práticas.”

Este percurso curricular que superficialmente trilhámos é importante para que entendamos o legado deixado no currículo prescrito a nível nacional.

Há cerca de uma década Roldão (1999:20 e 21) apontava a coexistência de aspectos nos currículos vigentes e das respectivas raízes teóricas diversas. Alertava, por isso, para o facto da adopção de perspectivas ecléticas comportarem sempre tensões internas que cuidadosamente apontou. Muitas das contradições elencadas então por esta autora são ainda hoje constatáveis: *e.g.* a satisfação das necessidades de preparação para uma sociedade tecnológica em rápida evolução é dificilmente compatível com o desenvolvimento harmonioso das potencialidades do indivíduo enquanto tal; a valorização do método de descoberta como estratégia de aprendizagem preferencial,

¹⁶ A *classificação de objectivos educacionais*, popularizada como *Taxonomia de Bloom*, nasce de uma equipa chefiada por Bloom, da Universidade de Chicago, em meados da década de 1950. É uma estrutura de organização hierárquica de objectivos educacionais. Esta classificação discrimina uma sequência de seis níveis de objectivos - conhecimento factual; compreensão; aplicação; análise; síntese; avaliação - a que correspondem a uma sequência de estratégias de avaliação por perguntas (SPRINTHALL *et al.* (1993:341).

conforme o concebido por Jerome Bruner¹⁷, não se coaduna com a extensão e natureza dos conteúdos de alguns programas, uma vez que não pode ser apressado, nem com a existência de exames nacionais que se revelam inflexíveis ao nível da exigência de competências padronizadas.

É nossa convicção que as contradições que apontámos ao nível do currículo, bem como tantas outras que iremos assinalar ao longo deste trabalho serão, eventualmente, passíveis de serem superadas pela praxis da gestão flexível do *core curriculum*, como teremos a oportunidade de constatar seguidamente.

3.2. A territorialização da educação, a autonomia escolar, e a gestão flexível do currículo

As medidas de política curricular que apontam para uma territorialização da educação são uma das consequências da globalização e de novas lógicas socioeconómicas, às quais a qualidade, eficácia e diversificação são exigências caras. As novas lógicas, como refere Charlot (2007:130), impõem formas de descentralização e de territorialização, legitimadas pelo recuo do Estado, do poder central, que visa delegar poderes nos territórios locais.

Por outro lado, as medidas apontadas supra também se relacionam com a resposta que hoje a escola deve dar ao público heterogéneo e multicultural que a frequenta, bem como a mudança da relação com o saber e a escola, pois nesta passam a habitar novas contradições sociais e outros saberes.

Leite (2006: 72) coloca o enfoque na contradição que existe entre, por um lado, as medidas da política curricular, surgidas nos finais dos anos 90 do século XX, que apontavam para processos de autonomia, de territorialização e de gestão curricular local e, por outro, um currículo centralizado e centralizador, “de tamanho único e pronto-a-

¹⁷ Este psicólogo nova-iorquino teve um papel fundamental na sistematização da Psicologia Cognitiva. Eterno empirista, preferiu denominar a sua posição de teoria da instrução, uma vez que acreditava que esta sendo *prescritiva*, poderia prescrever antecipadamente como um assunto pode ser melhor ensinado, ao contrário da teoria da aprendizagem, que considerava *descritiva*, fazendo descrição dos factos *a posteriori* (SPRINTHALL *et al.*, 1993:238). A sua teoria está alicerçada em quatro princípios fundamentais: motivação, estrutura, sequência e reforço.

vestir”, assim denominado por Formosinho (*in* FORMOSINHO e MACHADO, 2008:8), que cria condições para que nele não sejam incluídos aqueles que não se encaixam nesse perfil determinado, uma vez que não permite a autonomia da sua própria gestão.

Presentemente, este tipo de currículo exhibe características que não se coadunam com o perfil heterónimo da nossa sociedade: o papel do professor alterou-se; as exigências de uma formação docente de qualidade são cada vez mais prementes; a relação da escola com os saberes não é a mesma, uma vez que a velocidade, os tempos e os espaços, frequentemente virtuais, são apanágio duma sociedade globalizante, “espaço de fluxos”, como Manuel Castells denomina (*in* Miranda, 2007:206), espaços de fluxos técnicos, geográficos e sociais diversos e complexos de uma rede integrada e global.

As medidas educativas de territorialização e autonomia curricular conferem responsabilidades pela melhoria da qualidade da educação às escolas e aos professores; não obstante, teremos de ter em conta também que essa qualidade fica comprometida pelos obstáculos que um currículo único exhibe, sendo, pois, um paradoxo responsabilizar a escola e os seus agentes por algo que lhes é alheio e que se encontra pré-determinado e definido.

É nossa convicção que descentralizar não pode ser confundido, como refere António Nóvoa (*in* Leite, 2006:74), “com uma dinâmica que se limite a reproduzir ao nível regional as lógicas burocráticas e administrativas do poder central, acrescentando novos espaços de regulação e de controlo”; implica entre tantas exigências, que os docentes possuam conhecimentos da ordem da organização e gestão curriculares, conhecimentos sobre o contexto no qual a escola se insere e partilhem um trabalho colectivo que permita criar outras perspectivas curriculares e de prática pedagógica. Para tal, é fundamental que o poder central repense o tempo que deve ser dado à escola e aos professores para tal tarefa, bem como a tranquilidade e a confiança que merecem.

Urge o que Connell (*in* Estevão, 2004:42) designou de “justiça curricular”, aquela que atenda “aos modos como o currículo concebe e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas e seus conhecimentos e identidades”.

É fundamental reiterar que ainda que se verifiquem mudanças no que acabámos de apontar, aquela que se nos afigura pedra de toque é a existência de um *core*

curriculum que impera. A territorialização e autonomia curricular, como tivemos oportunidade de clarificar, não se compadecem com o designio de um currículo uniformizador que espantilha novas relações com o saber, numa escola que é barómetro da sociedade e que, conseqüentemente, reflecte um mundo complexo, porque multicultural, heterogéneo, universo de significados múltiplos.

Deparamos frequentemente com um currículo que colide com uma outra ideia de currículo, aquele não se esgota nos conteúdos a ensinar e a aprender, como apontam Leite *et al.* (2003:15), mas se amplia às dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros.

Na verdade, esta concepção de currículo, necessária a uma escola que se quer diferente, pressupõe alterações marcantes.

Sobre essas alterações prementes discutia Roldão (1999:37), quando apontava que o sistema educativo revelava uma mudança de filosofia curricular, sustentada em quatro eixos: a passagem do currículo como programa ao currículo como projecto; do desenvolvimento curricular como didáctica ao desenvolvimento curricular como um processo de decisão e de gestão; da centralização programática à diferenciação curricular; do professor como especialista de uma disciplina ao professor como construtor e gestor de currículo.

Estes eixos apontados pela autora são hoje visíveis na gestão flexível do currículo, se considerarmos que esta pressupõe, no entender de Leite (2001:8 e 9), a reconfiguração do currículo ao contexto onde se concretizará; o trabalho articulado em equipa, a tomada de iniciativas que conduzam ao enriquecimento do currículo nacional, e à avaliação do projecto curricular concebido e realizado.

Em termos conclusivos, Leite (*idem*) enfatiza, conseqüentemente, que a gestão curricular pressupõe clarificar as intenções que justificam e orientam o projecto, planificar processos para as concretizar e agir por forma a concretizá-los.”

Atendendo ao quadro social e curricular que procurámos delinear, entendemos que a escola necessita, claramente, de outras respostas para se relacionar com o saber, respostas que a gestão curricular tem procurado dar através de práticas que medeiam a matriz do Currículo Nacional e as diversas realidades educativas. Trata-se, da procura de novas dinâmicas curriculares diferenciadoras e geradoras de saber, que deverão partir de uma análise das realidades em questão, de reflexões e decisões articuladas e

participadas, que se desejam *a posteriori* avaliadas, num processo que se pretende em contínuo devir e melhoramento.

Hoje, parece-nos claro que as práticas de gestão flexível do currículo que temos vindo a discutir neste trabalho, corporizam-se no Projecto Educativo de Escola ou de Agrupamento, nos Projectos Curriculares de Escola ou de Agrupamento e nos Projectos Curriculares de Turma, não se esgotando nestes documentos.¹⁸

Legitimados, indiscutivelmente, pelas ideias de autonomia escolar, estes projectos são concebidos como meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança propiciadoras de aprendizagens diferenciadas e participadas, que se desejam plenas de sentido.

É nossa convicção que as Actividades de Enriquecimento Curricular, no 1.º ciclo do Ensino Básico, actividades que se pretendem enriquecedoras do currículo, fazem parte também desta concepção e praxis de flexibilização e diferenciação curricular, pelo que está na sua génese e naquilo que podem potenciar.

3.2.1. Projecto educativo de escola / agrupamento

Mandatada para ampliar o seu papel de instrutora ao de formadora de uma real educação, hoje a escola vê-se implicada na construção de elos vitais no e com o meio.

Como lembra Alves (2003:61), ao reclamar a caracterização feita por Formosinho, no contexto desta passagem para um outro conceito de escola, a escola passa a possuir uma individualidade social, com órgãos e competências próprias, uma autonomia de gestão que se pode traduzir numa certa autonomia financeira, na liberdade de implementação do currículo nacional, que se traduz na autonomia da gestão curricular, e na autonomia pedagógica, naquilo por que pode optar na orientação educativa dos alunos, na organização pedagógica e na gestão e pessoal docente. Como acrescenta o mesmo autor, neste novo contexto, a escola é também a sociedade civil envolvente.

¹⁸ Há que considerar ainda o Plano Anual de Actividades e as diversas planificações de Departamentos e de Grupos Disciplinares, sobre os quais não nos deteremos neste trabalho.

O Projecto Educativo de Escola ou de Agrupamento (PEE) pode constituir, em primeira instância, um instrumento de concretização e de gestão de autonomia, quando concebido e desenvolvido articuladamente, para um dado contexto.

Partilhando a ideia de Leite *et al.* (2003:12), será oportuno sublinhar que o PEE pode ser

“[...]uma referência e um dispositivo para a construção contínua da mudança, para a organização da escola, para a clarificação das intencionalidades educativas e para a articulação das participações dos diversos protagonistas.”

Para clarificar o que caracteriza o PEE, Alves (2003:73) explicita que este: estabelece as linhas orientadoras do tipo de educação que se quer proporcionar; resulta de um processo reflexivo, dialogante dos elementos da escola; determina os valores que devem ser trabalhados no currículo explícito e oculto; reconhece as ilusões e os interesses dos membros da comunidade escolar; unifica os critérios de actuação tendo em vista uma maior coerência; reconhece os alunos como sujeitos e principais interessados na educação; introduz uma direcção centrada na escola-comunidade educativa; apela à participação substantiva de todos os membros da escola, salvaguardando as competências técnico-pedagógicas dos profissionais da educação, pressupondo, por isso, uma liderança participativa, aberta e mobilizadora.

O PEE pressupõe ainda: modos de actuação docente, congruentes com a filosofia do projecto traçado; a adopção de tecnologias educativas adequadas às necessidades dos alunos, dos contextos e dos problemas constatados; impõe uma estratégia de inovação; esclarece as metas a atingir, os modos de avaliação dos processos e dos produtos; e, finalmente, deverá exigir estruturas organizativas (*e.g.* de concepção, monitorização e avaliação).

Partindo dos pressupostos que enunciámos supra, o PEE poderá proporcionar um enquadramento e um sentido para as acções, conferindo distinção e singularidade à escola, sendo o reflexo da sua identidade.

3.2.2. Projecto curricular de escola / agrupamento

O Decreto-Lei 6/2001 refere que “As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.”

Estas orientações do diploma permitem que o Projecto Curricular de Escola (PCE) se possa assumir como um elemento mais explícito de diferenciação positiva, se contemplar um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pelo corpo docente de uma escola, concretizando, como apontam as ideias de L. del Carmen e Zabala (*in* Leite *et al.*, 2003:16), as orientações curriculares de âmbito nacional (que se revestem de grande inflexibilidade) em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto escolar específico. O PCE define o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais, que serão incluídas no projecto e os conteúdos a serem trabalhados em cada área curricular.

3.2.3. Projecto curricular de turma

Contudo, para desenhar mais do que um esquiço da coerência escolar tão desejada, necessária e apontada por Llavador e Alonso (2001), é necessário que o Projecto Curricular de Escola se articule com o Projecto Curricular de Turma, que procurará corresponder, na sua concepção, às especificidades da turma e deverá permitir um nível de articulação, concretizado em situações reais, como ressalva Leite *et al* (2003).

Como o Decreto-Lei 6/2001 aponta, “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelos conselhos de turma, consoante os ciclos”.

Como podemos constatar, quer o PCE, quer o PCT pretendem adequar o *core curriculum* à especificidade da escola e dos alunos. Não obstante, Leite *et al.* (2003:16) clarificam que o *nível* dessa adequação é distinto, uma vez que o primeiro se define em função do currículo nacional e do PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais, em torno dos quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular, baseando-se numa análise vertical dos programas; enquanto no segundo essa definição, cuja referência é o PCE, é realizada para corresponder às especificidades da turma e deverá permitir um *nível* de articulação horizontal e vertical, só concretizado em situações reais.

Afigura-se-nos, neste momento, pertinente sublinhar que é ao nível do PCT que os diversos professores que leccionam a turma, têm a possibilidade de articular, de um modo mais concreto e inclusivo, a acção e estratégias pedagógicas diferenciadas de intervenção para todos os discentes, inclusive para aqueles sobre os quais nos debruçamos neste trabalho – os alunos com dislexia.

3.2.4. As actividades de enriquecimento curricular

O enquadramento legal das *Actividades de Enriquecimento Curricular* é bastante recente em Portugal.

O Despacho n.º 14753/2005 (2.ª série), de 5 de Julho, introduz o Programa de Generalização do Ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do EB, constituindo o primeiro passo da introdução de *Actividades de Enriquecimento Curricular* no panorama educativo português. Pretendia-se, então, de entre vários objectivos que o Programa desenvolvesse

“[...] uma estratégia de generalização progressiva do ensino precoce da língua estrangeira que seja descentralizada, flexível e consistente, atribuindo-se especial importância ao envolvimento das escolas, dos agrupamentos, das autarquias[...] na construção de respostas diversificadas [...]”.

Neste passo, vemos claramente espelhadas a concepção de territorialização da educação (“descentralização”) e de autonomia escolar (no envolvimento que se pretende de vários agentes).

No entanto, ao calcorrear o Despacho, não encontramos quaisquer indicações relativas a um programa ou orientações curriculares disciplinares, nem sugestões de *como* se concretizará essa prática em termos de articulação com outros profissionais da escola, do agrupamento, ou que com a escola trabalhem, o que, no nosso entender, constituiria um passo fundamental para se conhecer os alunos e, conseqüentemente, proceder a uma intervenção diferenciada articulada coerentemente.

Por outro lado, o Despacho inclui a possibilidade dessa AEC poder ser leccionada por profissionais sem habilitação académica profissionalizada, o que, em termos pedagógicos não parece ser adequado e, em termos éticos, não parece ser correcto. Se perspectivarmos a questão do ponto de vista da flexibilização curricular, que defendemos, relevamos que esta deve ser responsável e coerente, pois a formação e prática docente implicam, necessariamente, um saber para flexibilizar, uma saber para intervir, diferenciando, respeitando desse modo, os desafios desse público heterogéneo e complexo que são os alunos.

Em 3 de Agosto do mesmo ano, surge o Despacho n.º 16795/2005, que vem definir a obrigatoriedade dos estabelecimentos do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo estarem abertos até às 17 horas e trinta minutos, alegando, entre várias considerações, “a necessidade de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias.

Constatamos, uma vez mais, que este Despacho é omissivo no respeitante ao que referimos supra sobre formação docente adequada e directrizes, em termos de prática pedagógica, nos termos a que nos referimos e que defendemos.

Ainda no mesmo ano, em 12 de Outubro, ficamos a conhecer o Despacho n.º 21440/2005, que dá nova redacção ao Despacho n.º 14753/2005, aditando, ao artigo 11.º, um conjunto de novas habilitações para o ensino de Inglês no 1.º ciclo do EB.

Cerca de oito meses depois, o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho¹⁹, vem definir as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos do

¹⁹ É importante assinalar que, com este Despacho, são revogados os três Despachos anteriores já apontados.

ensino pré-escolar e do 1.º ciclo, bem como na oferta das actividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular.

O Despacho em questão introduz e precisa uma série de aspectos que nos parece pertinente relevar, no âmbito deste estudo, a saber: a selecção das AEC deve estar “de acordo com os objectivos definidos no Projecto Educativo do agrupamento e devem constar do respectivo plano anual de actividades (no n.º 8 do Diploma); o apoio ao estudo passa a ser uma das duas actividades a contemplar no referido plano (n.º 10, alínea a) do Despacho)²⁰; a planificação das AEC “deve envolver obrigatoriamente os educadores titulares de grupo e os professores titulares de turma” (conforme o previsto n.º 19 deste Diploma); aos mesmos docentes titulares de grupo e de turma compete, de acordo com o referido no n.º 31 deste Despacho, o zelo “pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades [...] de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do EB”; são discriminados os aspectos a desenvolver nas actividades de supervisão pedagógica”, no n.º 32 do Despacho.

O Despacho n.º 12591/2006 já denota, no que acabámos de referir uma preocupação pedagógica que centra a responsabilização da planificação das AEC no professor titular de turma.

A experiência de dois anos lectivos leva à redacção de um novo Diploma, o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio. Uma vez que revoga os quatro Despachos anteriores, sendo o único em vigor, importa reflectir se as alterações introduzidas são geradoras de melhoria da prática lectiva, quais as suas limitações ou omissões, naquilo que consideramos crucial em termos de flexibilização e diferenciação curricular.

No preâmbulo deste Despacho pode ler-se:

*“[...] Considerando, por último, a importância [...] de garantir que os tempos de permanência na escola são **pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas** [...]”²¹*

²⁰ A outra AEC obrigatória é o Ensino do Inglês, o que constitui também uma novidade, ainda que apenas para alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

²¹ O relevo é da responsabilidade da autora deste Projecto.

Posto que a incidência no enriquecimento do *core curriculum* é feita neste documento de um modo mais claro do que nos Despachos precedentes, considerando ainda que o presente Despacho continua a prever o que já referimos sobre o professor titular de turma a propósito da planificação das AEC, e dado que no documento se prevê, sem alteração, que a selecção das AEC esteja em estreita relação com o PEE e devam “constar do respectivo plano anual de actividades” (conforme o previsto no n.º 8), parece-nos que este Despacho pode constituir um documento facilitador da concretização de propostas ao nível da gestão flexível do currículo, da pedagogia diferenciada e de práticas pedagógicas articuladas e reflectidas.

Na verdade, o que pretendemos concluir, não obstante a legislação respeitante às AEC ser recente e denotar uma falta de maturação sobre diversas matérias educativas que hoje não podem ser ignoradas (*e.g.* a concepção e exequibilidade de respostas a um público heterónimo e por vezes *invisível*²² porque negligenciado pela legislação da qual depende o sistema educativo português, de que é exemplo os alunos com DEA, conforme apontámos já neste trabalho), é que o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio pode, paradoxalmente, revelar-se um dos eixos que sustentam respostas educativas que se pretendem inclusivas.

Os percursos curriculares que, deliberadamente, traçámos até ao momento participam de uma reflexão articulada da tríade basilar: territorialização da educação, autonomia escolar e flexibilização curricular, da qual dependem as AEC, quer pelo seu enquadramento legal, quer pelos ensejos educacionais que nelas vislumbramos

Sustentamos, pois, a opinião de que é no que prevê e naquilo em que é omissivo que o Despacho em questão se apresenta como um facilitador de intervenção pedagógica, designadamente no que a uma intervenção diferenciada em crianças com Dislexia diz respeito, como explanaremos no *Contributo* final deste projecto.

²² No sentido que, em parte, Ralph Waldo Ellison atribuiu ao adjectivo em *Invisible Man*.

SEGUNDA PARTE: ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este projecto pretende explicar a questão nuclear - *Qual o contributo das Actividades de Enriquecimento Curricular na intervenção diferenciada de crianças com Dislexia?* - e as que gravitam à sua volta -

Que conhecimentos possuem os docentes das Actividades de Enriquecimento Curricular sobre a Dislexia?

Com quem, como e quando é feita a articulação da planificação do seu trabalho?

O que pode obstaculizar a intervenção diferenciada nas Actividades de Enriquecimento Curricular em crianças com dislexia?

Só assim pode culminar numa proposta que desejamos coerente e articulada de intervenção.

Como tal, em termos metodológicos, só poderíamos optar por uma paradigma de investigação que fosse eclético – o *Novo Paradigma da Investigação* - sobre o qual Reason e Reason (cit. por Pereira in Oliveira *et al.* (org.), 2004:49) se pronunciam deste modo:

“We are drawing from a number of sources to put together a coherent statement about the principles and practices which lead towards more valid inquiry within the research paradigm.”

Com efeito, as fontes (“*sources*”) a que estes autores se referem provêm dos paradigmas quantitativo e qualitativo de investigação.

Verifica-se, neste *Novo Paradigma* a combinação da abordagem epistemológica, empírica, apanágio do primeiro paradigma referido, com uma abordagem de carácter fenomenológico.

A interacção quantitativo-qualitativo está claramente presente neste recente modo de investigar, convergindo a utilização de técnicas provindas, quer do paradigma quantitativo (*e.g.* os inquéritos por questionário), quer da abordagem qualitativa, que veio acrescentar à investigação a possibilidade de “*apreender a riqueza e especificidade de cada situação e compreender as ocorrências, induzindo novas formas de estar, na investigação, mais implicadas com as realidades e contextos sociais*” (Leite e Terrasêca, 2001:67 (*e.g.* a entrevista e a análise de conteúdo), ultrapassar as fronteiras das perspectivas meramente quantitativas.

Atendendo ao exposto, percebemos que a resposta metodológica que consideramos mais adequada aos objectivos da nossa pesquisa e à triangulação de dados que visamos, é este *Novo Paradigma*.

Os instrumentos metodológicos, por que optámos, como sublinham Albarello *et al* (2005), não foram escolhidos independentemente das referências teóricas da investigação, mas sim adaptados ao tipo de dados a recolher, tendo sempre presentes os objectivos que apontámos inicialmente:

- constatar a existência ou inexistência de uma intervenção diferenciada e articulada em crianças com Dislexia, no 1.º ciclo do Ensino Básico (EB), ao nível das Actividades de Enriquecimento Curricular (depois de respondida a nossa pergunta de partida - Qual o contributo das Actividades de Enriquecimento Curricular na intervenção diferenciada de crianças com Dislexia?); e

- elencar eventuais obstáculos a uma intervenção diferenciada a essas crianças (designadamente no que respeita aos conhecimentos que possuem os docentes das Actividades de Enriquecimento Curricular sobre a Dislexia; com quem, como e quando é feita a articulação da planificação do seu trabalho; e o que pode

obstaculizar a intervenção diferenciada nas Actividades de Enriquecimento Curricular em crianças com dislexia).

Por conseguinte, reflectimos sobre qual seria a amostra mais adequada para a recolha de dados, circunscrevendo o nosso campo de análise para prosseguimos para a recolha e à análise dos dados obtidos.

4.1. A amostra

Antes de mais importa referir que a restrição da amostra e o número de indivíduos abrangidos pela nossa investigação dependeu primeiramente do tempo que dispusemos para a realização deste projecto.

A amostra incidiu, nuclearmente, num grupo de indivíduos que representasse a totalidade de professores das AEC, de um agrupamento de escolas de um concelho da Coordenação Educativa do Porto. No caso em questão, o grupo perfazia 10 professores.

Com este questionário pretendemos perceber o conhecimento que estes docentes detêm sobre a Dislexia e da articulação e actuação, ao nível das estratégias e actividades com alunos disléxicos, designadamente com o professor titular de turma conforme preconiza o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio.

Um segundo grupo da amostra é, não podia, por estes motivos, deixar de ser a totalidade de professores titulares de turma de uma Escola Básica de 1.º Ciclo com Jardim de Infância, neste caso 7 indivíduos.

Era crucial compreender também que conhecimentos adquiriram sobre a dificuldade de aprendizagem específica da leitura em questão neste estudo, mas sobretudo confirmar a existência de trabalho articulado entre estes e os professores das AEC, pelo supra mencionado.

Tratava-se, portanto, de recolher dados e entender percepções de dois grupos que personificam a flexibilização curricular, enquanto todo articulado, na perspectiva de um trabalho cooperativo.

Para completar a amostra, e tendo em conta o que acabámos de referir, bem como lembrando que no enquadramento teórico deste trabalho também reflectimos sobre as

implicações da territorialização da educação e do conceito de autonomia escolar, incluímos na nossa amostra uma terceira voz, a da autarquia local, dado ser a única entidade promotora das AEC, conforme o demonstrou os dados recolhidos do inquérito por questionário aplicado aos professores das AEC.

Definido o campo conceptual que situa o estudo, e seleccionada a amostra sobre a qual este recai, passámos aos procedimentos de aplicação, *i.e.* à aplicação das técnicas de recolha de dados.

4.2. Técnicas de recolha de informações

4.2.1. O inquérito por questionário

O questionário é uma técnica de abordagem quantitativa, e por isso, empírica, que, neste estudo, foi aplicado a dois grupos que consideramos representativos, pelos indicadores de resposta que recolhemos e sobre os quais falaremos no capítulo *ad hoc*.²³

Optámos por incluir esta técnica no nosso estudo, também pelas razões elencadas por Quivy (2008:189); de acordo com este autor, o questionário é especialmente adequado para conhecer uma população enquanto tal (designadamente ao nível dos valores e opiniões); para analisar um fenómeno social (no nosso caso marcadamente de cariz educacional e de políticas educativas), que se julga poder compreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão; e por último para cumprir objectivos de representatividade, nunca absoluta, como ressalva ainda Quivy (*idem*), e generalização de dados (que com uma amostra mais alargada, veríamos certamente cumpridos).

Por conseguinte, o questionário confere a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a várias análises de correlação.

²³ Como diremos adiante somos de opinião que a mostra seja consideravelmente alargada no futuro pelos motivos que aí enunciámos.

Na formulação das questões desta técnica, optámos por três categorias diferentes: as *questões fechadas*, para que a informação recolhida não comportasse qualquer ambiguidade; as *questões abertas*, para que o sujeito pudesse responder livremente, uma vez que a resposta não está prevista²⁴; e as *questões semiabertas*, que submeteram aos inquiridos algumas possibilidades de resposta, mas deixaram em aberto uma última categoria²⁵ (e.g. no questionário aplicado ao professores das AEC, Parte III, 1: “Outras entidades. Especifique.”).

Pretendemos que o questionário constituísse um todo relativamente homogéneo, de modo que obtidos os resultados, fosse possível responder à questão de partida e às subquestões, tal como sugerem Albarello *et al* (2005:53).

Na verdade, o que visávamos era confirmar, através do questionário aplicado aos professores titulares de turma, os resultados obtidos pelo questionário dos professores das AEC. Para, numa fase *a posteriori*, os dados recolhidos de ambos se completarem com as percepções das questões abertas e semiabertas dos próprios questionários e as percepções do entrevistado, veiculadas e interpretadas a partir da entrevista realizada à da coordenadora da equipa da educação, na autarquia local.

4.2.2. A entrevista

As razões da escolha da entrevista prendem-se pelas vantagens que esta técnica revela: uma verdadeira troca entre o investigador e o interlocutor; o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos (Quivy, 2008: 194); uma grande adaptabilidade (Bell, 2008:137), que permite explorar ideias, investigar motivos, algo que não é possível pelo questionário.

Pretendíamos, pois, a sua utilização, não numa óptica de verificação ou de teste de uma teoria ou de hipóteses preexistentes, mas numa lógica exploratória, como um meio

²⁴ Este tipo de questões implicou uma fase prévia de pré-codificação, como o concebem Albarello *et al* (2005).

²⁵ Para além deste tipo de questões por que optámos, Albarello *et al* (2005) distinguem ainda outras categorias de questões: as *questões-escalas*; as *questões-cenários*; e as questões que utilizam *suportes imagéticos*.

de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade (Albarello *et al.*, 2005:117).

A entrevista foi pensada, como assinalam Bogdan e Biklen (1994:134) para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Optámos pela entrevista semi-estruturada²⁶ por permitir que o entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objecto perspectivado, e, por isso, ter um aspecto parcialmente “não directivo”, no entender de Albarello *et al* (2005:87).

Na condução deste tipo de entrevista, o entrevistador deverá “zelar pela pertinência das afirmações relativamente ao objecto de pesquisa, pela instauração de um clima de confiança”, sugerem os mesmos autores (*idem*:95). Consequentemente, acrescentam, é de importância capital a capacidade de facilitar no outro um processo de descoberta sem com isso induzir ao mesmo tempo elementos de conteúdo (*idem*:99).

Por conseguinte, optámos por seleccionar três tópicos principais²⁷ que permitissem que o entrevistado explorasse novas facetas do objecto em estudo e, desse modo, enriquecesse o nosso estudo.

4.3. Técnicas de análise das informações

De acordo com Bell (2008:183), a propósito da interpretação e apresentação dos dados,

“Os dados em estado bruto, proveniente de inquéritos, esquemas de entrevistas (...) têm que ser registados, analisados e interpretados. Uma centena de informação solta não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizadas por categorias. O trabalho do investigador

²⁶ Este termo corresponde ao de *entrevista semidirectiva* de Albarello *et al.* (2005).

²⁷ A política curricular e a territorialização da educação; a flexibilização curricular e as AEC; as AEC e um público escolar heterogéneo. Que respostas para as crianças com DAE e, em particular, para as disléxicas?

consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa.”

No processo de análise dos dados recolhidos, recorreremos a duas técnicas distintas para o efeito.

No que respeita aos inquéritos por questionário, foi utilizado um programa de cálculo, *Microsoft Excel 2000*, uma vez que o volume de dados não justificava a utilização de um programa de tratamento estatístico mais sofisticado.

A análise de conteúdo²⁸ foi utilizada como técnica complementar nos inquéritos por questionário, nas questões abertas e também nas semi-abertas.

Esta foi também a única técnica de análise utilizada para a entrevista, com base na categorização do conteúdo das respostas dadas pelos inquiridos e pelo entrevistado.

No nosso entender, a análise de conteúdo adequa-se ao não dito, ao implícito, acrescentando uma outra profundidade ao estudo.

De acordo com Albarello *et al* (2005:157), os conteúdos não são textos nem discursos. São o que *existe dentro*.” Este é, indubitavelmente, o objecto da análise de conteúdo.

Foi precisamente com este enfoque que procedemos à análise de conteúdo, com o intuito de compreender o que se exprime, sente e percebe nesses mesmos textos e discursos.

As categorias que primeiramente nos ocorreram constituíram um começo no processo de comparação de dados. À medida que a análise foi prosseguindo, outras categorias foram emergindo do material existente.

²⁸ **Quivy (2008:226-227)** assinala com pertinência que: “ *Contrariamente à linguística, a análise de conteúdo em ciências sociais não tem como objectivo compreender o funcionamento da linguagem enquanto tal. Se os mais diversos aspectos formais do discurso podem ser tidos em conta e, por vezes, examinados com uma minúcia e uma paciência de santo, é sempre para obter um conhecimento relativo a um objecto exterior a eles mesmos. Os aspectos formais da comunicação são então considerados indicadores da actividade cognitiva do locutor, dos significados sociais ou políticos do seu discurso ou do uso social que faz da comunicação.*”

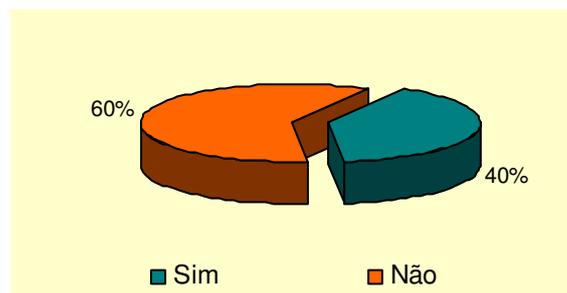
5. ALGUMAS CONCLUSÕES SOBRE OS DADOS OBTIDOS

Será pertinente incluir neste momento, de um modo mais detalhado, algumas constatações a que chegámos ao compararmos os dados obtidos.

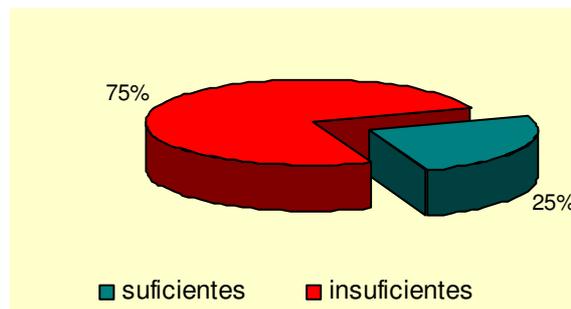
Coloquemos o enfoque nas seguintes categorias: os conhecimentos sobre a Dislexia; a importância que lhes é conferida; a articulação docente que é efectivada; a crucialidade que os docentes atribuem ao PCT; a intervenção diferenciada em dislexia.

- Os conhecimentos que os professores das AEC têm sobre a Dislexia são claramente insuficientes.

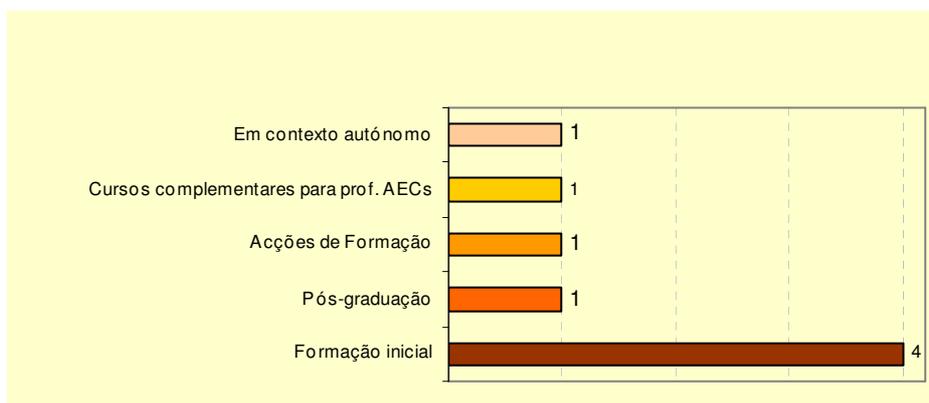
Os dados revelam que a formação inicial da maior parte dos professores das AEC não contemplou conteúdos sobre NEE.



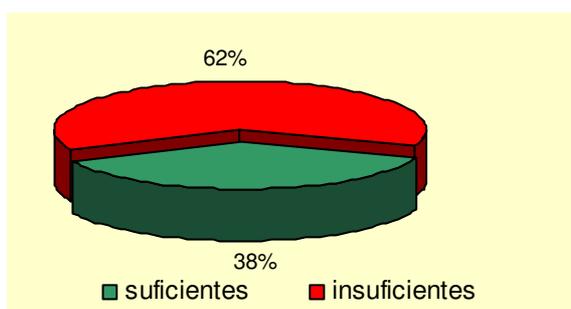
Nos casos em que a formação inicial os contemplou, os docentes consideram-nos insuficientes.



A aquisição de conhecimentos sobre esta DAE da leitura foi feita, nesses caso, sobretudo, na formação inicial. Regista-se, todavia, uma preocupação em adquiri-los posteriormente

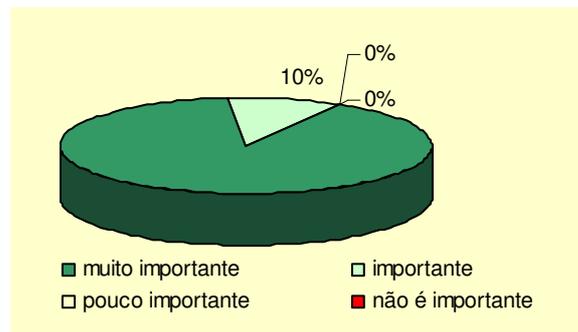


Não obstante, estes professores consideram que os conhecimentos adquiridos são insuficientes.

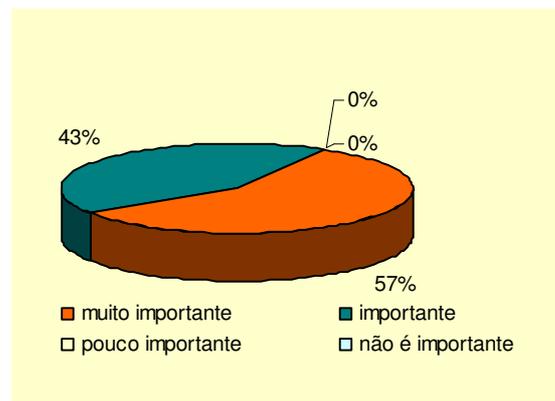


- Os professores das AEC e os professores titulares de turma conferem muita importância ao conhecimento sobre a Dislexia.

Noventa por cento dos **professores das AEC inquiridos** considera que possuir conhecimentos sobre a dislexia é muito importante.

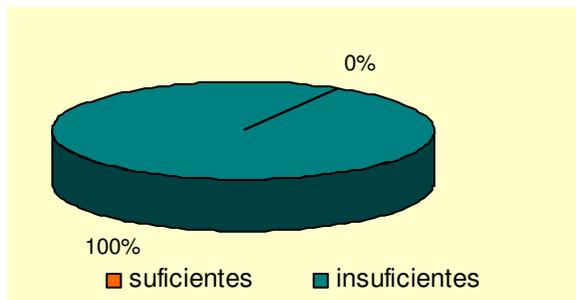


Também 57% dos **professores titulares de turma** inquiridos considera muito importante possuir conhecimentos sobre esta DAE.

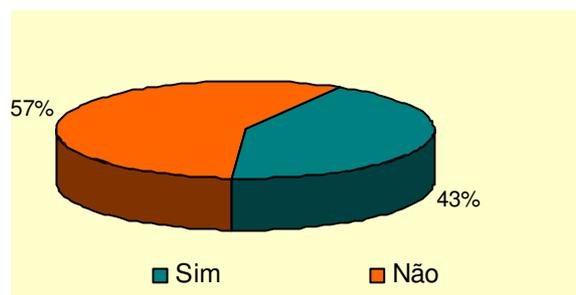


Muitos dos **professores titulares de turma** alegam que deter conhecimentos sobre a dislexia, contribuirá para a melhoria da sua prática lectiva ao nível da intervenção e da compreensão destes alunos.

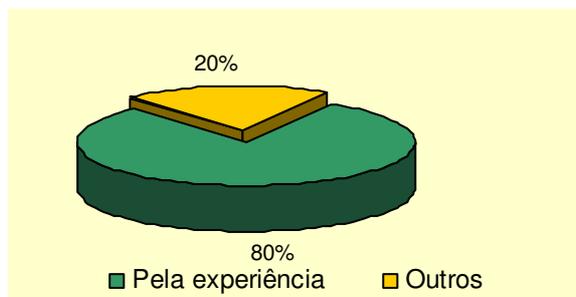
Na verdade, os dados recolhidos nos inquéritos aplicados aos **professores titulares de turma** indicam que os seus conhecimentos sobre a dislexia são claramente insuficientes, um factor que consideramos inibidor da articulação e intervenção diferenciada nesta DAE.



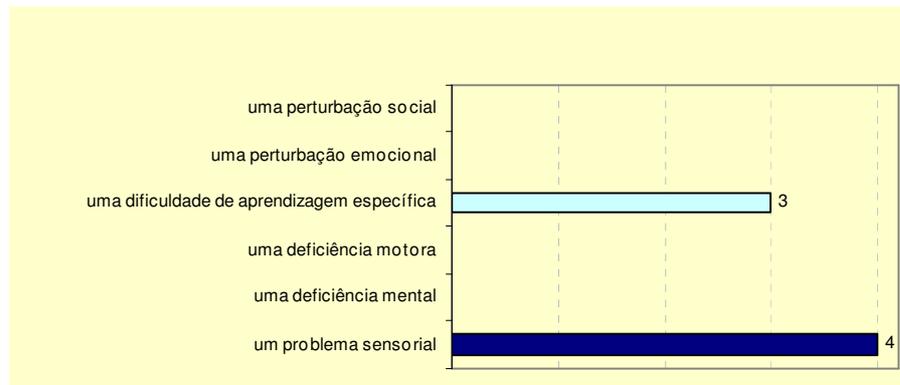
A formação inicial de 57% dos **professores titulares de turma** questionados não contemplou conteúdos sobre NEE...



...e os conhecimentos de muitos destes docentes provêm da sua experiência lectiva...

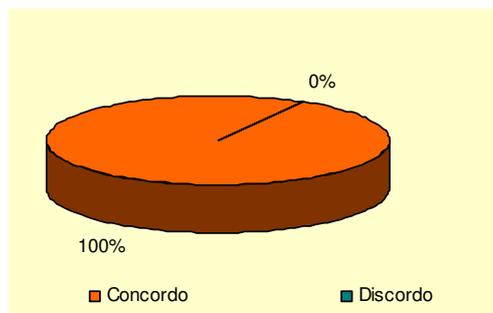


...não lhes permitindo inclusive identificar a dislexia como uma DAE.

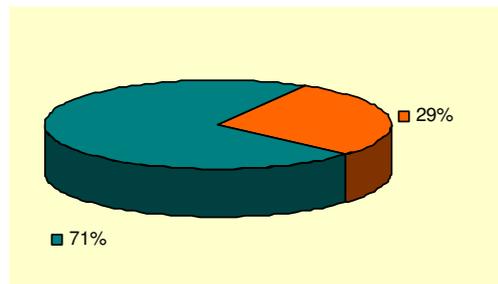


Esta é uma realidade preocupante, uma vez que também a **autarquia** (entidade promotora das AEC) é de opinião de o professor titular de turma é a figura de maior responsabilidade: pela articulação pedagógica; pelo diagnóstico, prevenção e intervenção diferenciada em dislexia.

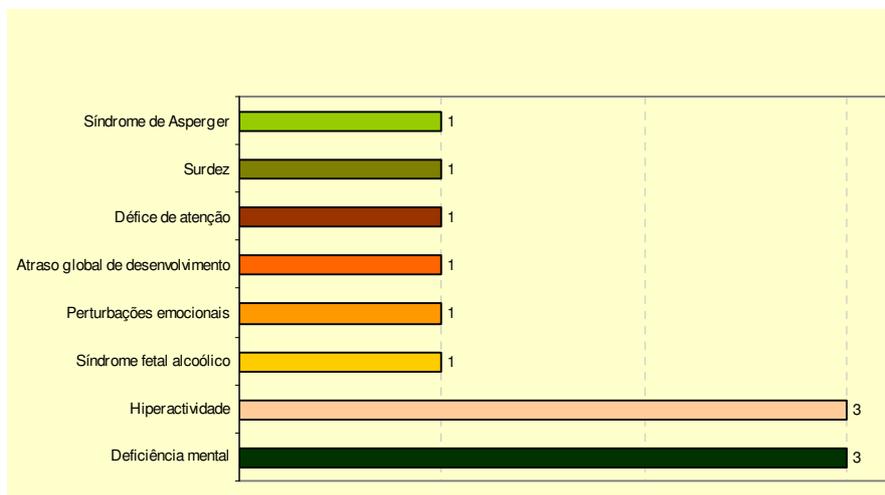
Por conseguinte, apurámos que os **professores titulares de turma** concordam que as crianças com dislexia necessitam de uma intervenção individualizada especializada...



... por reconhecerem a inexistência de conhecimentos que lhes permita intervir adequadamente.



A este propósito, é crucial dizer que quando os Professores Titulares de Turma mencionam os alunos com NEE que integram as suas turmas, nenhum aponta os alunos com dislexia:



Não obstante, no enquadramento teórico deste estudo, sublinhámos que pela literatura e investigação na área, estes são alunos com NEE.

Depreendemos, pois, pelo seu discurso e pela triangulação de dados que esses alunos não foram elegíveis para a Educação Especial.

- A articulação docente é rara, mas há indicadores que revelam que os docentes das AEC desejam um trabalho colaborativo.

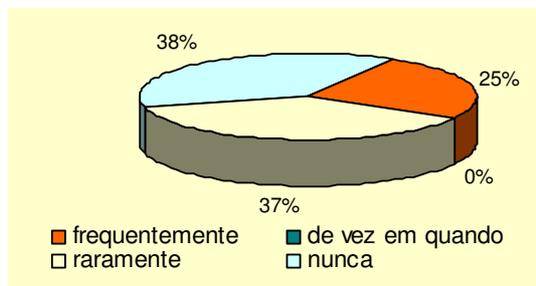
Constatámos, pois, que os **professores das AEC** planificam as suas actividades e estratégias sobretudo sozinhos, como o gráfico demonstra.

		Sozinho					
		Sim	Não	Sim	Não		
Professor titular de turma	Sim	0	0	0	0	Prof. mesma AEC	
	Não	0	0	0	0		
	Sim	0	0	1	1		
	Não	1	4	3	0		
		Sim	Sim	Não	Não	Outros docentes/profissionais	

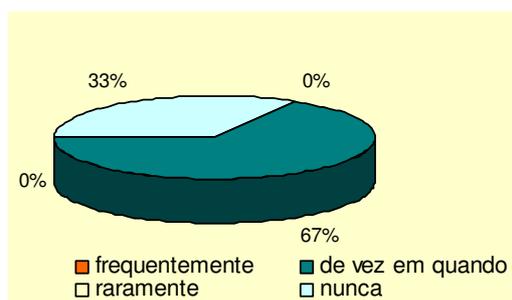
...e esta constatação é confirmada pelas afirmações dos **professores titulares de turma**, quando referem com quem planificam as actividades e estratégias para a sua turma:

		Sozinho					
		Sim	Não	Sim	Não		
Outros docentes/profissionais	Sim	0	0	0	0	Prof. AEC	
	Não	0	0	0	0		
	Sim	3	0	1	0		
	Não	2	0	1	0		
		Sim	Sim	Não	Não	Docentes de Educação Especial	

Os professores das AEC referem a raridade com que as reuniões que envolvem **professor das AEC e professor titular de turma** acontecem,

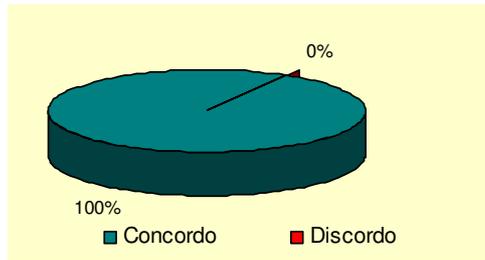


...o que não coincide com a resposta dada pelos **professores titulares de turma**:

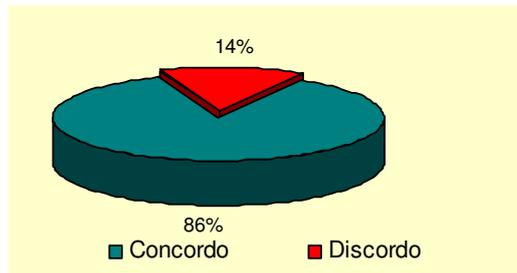


- O PCT é um documento importante de flexibilização curricular e um orientador da articulação docente e pedagogia diferenciada.

Os **docentes que leccionam as AEC** concordam que o PCT deve ser um documento orientador de uma prática lectiva articulada com o **professor titular de turma**, com referências específica à intervenção com alunos disléxicos.



Os **professores titulares de turma** partilham a mesma opinião...

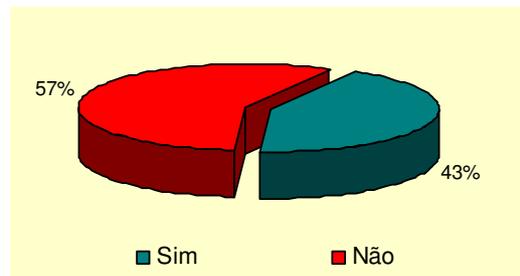


...e elencam razões várias:



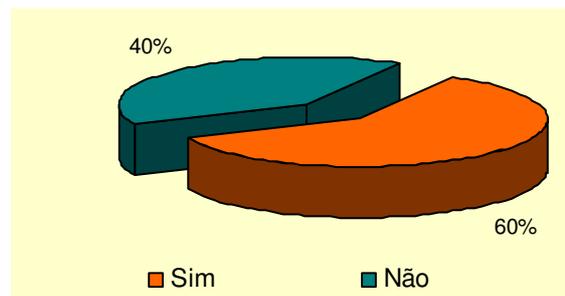
O contributo das AEC na intervenção diferenciada em dislexia é deficitário.

Na maioria dos casos, as estratégias de intervenção diferenciada em dislexia, não é contemplada na planificação do **professor da AEC**, como podemos constatar abaixo:



Curiosamente, não atribuem esse facto a uma formação inadequada, mas a outros factores.

Quanto aos **professores titulares de turma** que já leccionaram alunos disléxicos, indicaram que a sua planificação contemplava estratégias específicas para estes alunos.



Leccionar alunos com dislexia é, para 90% dos professores das AEC inquiridos, um pólo de enriquecimento profissional e pessoal. Eis as razões apontadas:



Da **análise de conteúdo** da entrevista, em particular, emergiram as categorias que passamos a discutir.

A - A territorialização da educação – vantagens e constrangimentos da autonomia curricular

A **territorialização da educação é tida como uma vantagem** na “construção de um processo de proximidade com os agrupamentos de escola”, “uma mais valia” para a educação porque o “poder local está muito mais próximo” da escola “para resolver problemas de cariz pedagógico, inclusive.

A autarquia tem a percepção de que os Directores de Agrupamento partilham a mesma opinião.

Não obstante, a **autonomia** também é considerada **geradora de “alguns problemas”**, uma vez que se projecta ao nível pedagógico e financeiro.

Parece-nos que estas duas facetas da autonomia, dependem na perspectiva da entrevistada, das características do director de escola ou agrupamento, da capacidade de

liderança, que no seu entender, é variável e difícil. Na sua opinião, a gestão da autonomia é uma competência que carece de tempo, de aprendizagem, e de vontades de mudança., “porque liderar é estar por dentro”.

A autonomia reflecte-se na escola, no agrupamento de escolas de um modo multifacetado, uma vez que esta se assemelha a uma “micro empresa”, que hoje tem que lidar com muito mais do que problemas pedagógicos.

B – A flexibilização curricular, as AEC e o currículo – uma relação paradoxal

Do discurso da entrevistada sobressaem alguns indícios dos paradoxos que abordámos no nosso enquadramento teórico, relativamente a uma tensão entre como se estabelecem as relações entre o currículo e a gestão flexível do mesmo.

O projecto de Escola a Tempo Inteiro, o de implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular, surgiu como projecto-piloto, num contexto específico que a entrevistada descreve, de um modo particularmente rico, pedagogicamente, e articulado na tríade: autarquia, escola e a comunidade.

Após uma proposta do Ministério da Educação para a implementação do projecto, a autarquia fez um trabalho prévio no sentido de transferir para os agrupamentos a responsabilidade pedagógica, proporcionando apoio financeiro para o projecto. A vantagem revelou-se, então, no entender da entrevistada, no facto das escolas terem pensado na resposta adequada ao seu contexto específico, criando uma grande diversidade na oferta das Actividades, indo buscar recursos já existentes na comunidade, no contexto, contratando os professores para o efeito.

Hoje, essa diversidade de oferta não é possível, sobretudo por motivos financeiros, como aponta a entrevistada.

Na verdade, curiosamente assistimos a uma progressiva redução desta oferta, se ponderarmos que o Ensino do Inglês e o Apoio ao Estudo são, neste momento, Actividades de Enriquecimento Curricular de frequência não obrigatória, mas de cariz obrigatório, no que respeita à oferta das AEC; ademais o Ensino do Inglês foi alargado a todo o 1.º ciclo. Percebemos ainda intenções maiores, provindas do poder central, de

que o Ensino do Inglês, como assinala a entrevistada, seja escolarizado, integrado no currículo.

Analisado este fenómeno, entendemos que podemos referir que do currículo caminhámos para a flexibilização curricular e nesta prevemos caminhos nos quais espreitam indícios de uniformização.

Ainda uma preocupação patente no discurso da entrevistada é a possível escolarização das Actividades de Enriquecimento Curricular, a retirada do aspecto lúdico destas Actividades, dado que na sua opinião, “as crianças não (...) têm estrutura para que o currículo se comece a desenvolver das nove até às cinco e meia”. Não obstante, deparamo-nos com a lembrança de que estas actividades foram criadas no âmbito do alargamento do horário escolar, que no nosso entender, de algum modo as privou de muitos tempos lúdicos,- menos orientados.

C – As AEC nos PEE, no PCE e no PCT – uma obrigatoriedade

Tal como os professores das AEC opinaram, também a autarquia revelou que é imperioso que as AEC estejam contempladas nos projectos e outros documentos orientadores da prática pedagógica e de práticas de autonomia. Do discurso da entrevistada, percebemos a importância que atribui à articulação docente, institucional, que deseja feita quer horizontal quer verticalmente.

De notar também que é atribuída à figura do professor titular de turma uma responsabilidade maior na planificação, acompanhamento e articulação destas Actividades, revelando uma concordância nítida com o previsto no Despacho 14460/2008 de 26 de Maio, no que concerne ao papel deste docente, inclusive no aos alunos com NEE , também os alunos com dislexia, diz respeito..

D – A formação do professor das AEC– uma necessidade de adequação

Da análise que fizemos, revelou-se como uma preocupação da entrevistada, a adequação da formação docente ao ciclo de escolaridade que leccionam. Essa pareceu-nos ser a prioridade da autarquia.

Contudo, outros projectos de cariz pedagógico, designadamente no âmbito da intervenção precoce na área da leitura e da escrita, foram expressos, denotando uma preocupação de ordem pedagógica, que muito poderá enriquecer as nossas escolas.

Seria agora oportuno discutir se os objectivos que visámos com este estudo foram alcançados.

Quanto ao primeiro, *constatar a existência ou inexistência de uma intervenção diferenciada e articulada em crianças com Dislexia, no 1.º ciclo do Ensino Básico (EB), ao nível das Actividades de Enriquecimento Curricular*, pudemos constatar a inexistência de uma intervenção diferenciada e articulada em crianças com Dislexia, no 1.º ciclo do Ensino Básico (EB), ao nível das Actividades de Enriquecimento Curricular, e conseqüentemente responder à pergunta de partida:

Qual o contributo das Actividades de Enriquecimento Curricular na intervenção diferenciada de crianças com Dislexia?

Os dados obtidos permitem-nos ainda elencar alguns dos obstáculos a uma intervenção diferenciada a essas crianças, alcançando, deste modo, o segundo objectivo que definimos - *elencar eventuais obstáculos a uma intervenção diferenciada a essas crianças* - respondendo, assim, às outras questões colocadas:

Que conhecimentos possuem os docentes das Actividades de Enriquecimento Curricular sobre a Dislexia?

Com quem, como e quando é feita a articulação da planificação do seu trabalho?

O que pode obstaculizar a intervenção diferenciada nas Actividades de Enriquecimento Curricular em crianças com dislexia?

Existem vários factores inibidores dessa intervenção diferenciada, a saber:

- a formação insuficiente que os professores das AECs e os professores titulares de turma possuem ao nível de conhecimentos sobre a dislexia, o que inibe claramente a articulação de uma pedagogia diferenciada;

- a rara articulação entre os professores das AEC e os professores titulares de turma, reveladora de uma desvalorização da DAE em questão, ou de um não saber fazer;

- apesar da importância que conferem aos conhecimentos sobre a Dislexia, os professores titulares de turma não adquiriram formação sobre esta de um modo formal, apenas pela experiência;

- também os professores das AEC conferem importância à aquisição de conhecimentos sobre a dislexia, mas a formação por que enveredam focaliza-se na adequação da sua prática ao ciclo de escolaridade que leccionam. A este respeito, a representante da **autarquia** mencionada neste trabalho, referiu que muitos destes docentes possuem formação adequada para outros níveis de ensino, necessitando de fazer formação a fim de a adequar ao 1.º ciclo do EB.

- um dos documentos orientadores da prática docente e um instrumento de flexibilização curricular ao nível micro, com incidência na diferenciação pedagógica dos alunos, o PCT não inclui as Actividades de Enriquecimento do currículo nacional, uma vez que o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio também não o prevê. Esta constatação revela-se não só um factor que invalida a diferenciação curricular nas AEC, como também um paradoxo ao nível das políticas curriculares: as AEC são uma consequência da territorialização da educação e autonomia escolar para enriquecer os alunos, desenvolvendo as competências básicas do currículo (e esta é uma premissa que a autarquia revelou compreender claramente, ainda que advogue que as questões pedagógicas são da “responsabilidade das escolas, dos agrupamentos e dos professores titulares de turma”, cabendo a estes também a responsabilidade da intervenção diferenciada com alunos disléxicos.

Para concluir esta reflexão, entendemos que seria pertinente num próximo trabalho de investigação, aplicar estas técnicas de recolha de informação a uma amostra

consideravelmente mais alargada,²⁹ com o intuito de que o estudo proporcione uma análise profunda e cirúrgica sobre os objectivos traçados, a questão nuclear colocada e os resultados obtidos.

Deste modo, acreditamos que poderíamos, com os resultados obtidos, alcançar um nível consistente de generalização, que alicerçasse um projecto interventivo em educação.

²⁹ Concordamos com Albarello *et al* (2005:58), quando, a propósito do inquérito, referem que “a partir de um certo limiar, para diminuir ligeiramente a margem de erro, é necessário aumentar sensivelmente a dimensão da amostra”.

TERCEIRA PARTE: CONTRIBUTO PARA UMA INTERVENÇÃO SINÉRGICA

No nosso entender, este trabalho só faz sentido se o pensarmos para o presente que é o nosso, na acepção de que o futuro é, em Educação, frequentemente um mito - sonhado, desejado mas de projectos que frequentemente não se conciliam e nem se concretizam.

Por isto, e ao contrário do que Pacheco assinala³⁰, cremos que quando analisamos a questão do insucesso escolar, sobretudo do insucesso escolar de alunos com Dislexia, há variáveis que devem ser analisadas de imediato, dado que se nos afiguram indissociáveis: se o enquadramento legal contribui para o insucesso, no que omite em respostas credíveis e diferenciadoras; se as condições intrínsecas do funcionamento da escola propiciam o combate ao insucesso destes alunos, ao nível de uma avaliação precoce ou da articulação docente, por exemplo; se a formação (inicial) de professores é suficiente e adequada, revelando, conseqüentemente, se há um diálogo periódico, responsável e profícuo entre a investigação, as instituições que formam e continuam a oferecer uma formação continuada, a escola e o poder político.

A discussão sobre o insucesso escolar das crianças com Dislexia é, nesta perspectiva, claramente, uma discussão também sobre as decisões curriculares que se tomam.

Com base nestes pressupostos, e em consonância com o que foi problematizado, interpretado e explicitado ao longo deste estudo, sobretudo a partir da

³⁰ No entender de Pacheco, “Quando se trata de analisar a questão do insucesso, frequentemente se esquece que estamos perante uma variável que deve ser explicada, em primeiro lugar, pelas condições intrínsecas do funcionamento da escola” (*in* Pacheco (2000:15))

leitura que fizemos dos dados recolhidos e já enunciados, proporíamos o que discriminamos infra.

Uma ressalva, contudo, impõe-se-nos fazer – esta é uma proposta que se pretende dinâmica e articulada, tendo em consideração que o *core curriculum* e a gestão flexível não são, de modo algum, dicotómicos.

Posto isto, consideramos que é fundamental que, ao nível do **enquadramento legal**, se maturem decisões educacionais. Parece-nos fundamental que se consignem claramente nos diplomas a inclusão das AEC no PEE, no PCE e no PCT - uma vez que o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio ainda não o contempla. Uma medida deste teor promoveria a articulação curricular horizontal e vertical da prática lectiva e, neste caso, ao nível da intervenção em Dislexia. A figura de um coordenador que faça a ligação entre o 1.º e o 2.º ciclos parece-nos pertinente para o efeito.

É ainda importante que a legislação preveja horas de trabalho remuneradas para os docentes destas AEC poderem reunir e articular, em primeira instância, com o professor titular de turma e com um professor de educação especial, condição essencial no que respeita a alunos com Dislexia.

Ao nível da **escola**, seria basilar preceder-se a uma intervenção precoce de diagnóstico da leitura, da escrita e do cálculo ou das competências básicas de desenvolvimento que se encontrem perigadas. Como pudemos verificar pela entrevista feita, esta é uma proposta que pode ser concretizada em parceria com a autarquia local, que poderá disponibilizar técnicos para o efeito ou, como é o caso, ser mentora de um projecto próprio.

A posteriori, é importante que os dados recolhidos pela avaliação diagnóstica, realizada, o mais precocemente possível com incidência nas áreas apontadas, conduza à destriça entre os casos de *Dificuldades de Aprendizagem* e *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*, a fim de que, a partir destas se clarifique a prevalência na escola ou agrupamento dos casos com dislexia e se possa intervir de um modo adequado e com a clareza que a seriedade do tema merece.

Concomitantemente, cremos como pertinente um levantamento e registo dos alunos com Dislexia que, pese embora não tenham sido contemplados pelo **Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro**, já o tenham sido pelo **Decreto-Lei 319/91 de 23 de**

Agosto, vagueando numa “*no man’s land*” escolar, sem qualquer tipo de apoio previsto.

Esta recolha de dados parece-nos crucial, no sentido de que também contribuiria para estudos de prevalência das DAE, até à data inexistentes no nosso país.

Na nossa perspectiva, é crucial, ainda ao nível da **escola** ou **agrupamento**, que se contemplem **tempos** para que o trabalho entre docentes se efectue.

Especificando, é fundamental que os professores das AEC articulem as suas aulas com o professor titular de turma, de acordo com o preconizado no PCT. Para tal, é necessário que a autarquia também conceda esse tempo ao docente da AEC.

Ainda no que concerne, à intervenção com alunos disléxicos, a opção de estratégias diferenciadas adequadas dependerá grandemente de um trabalho que, no nosso entender, deve incluir um professor de Educação Especial, ainda que o aluno não tenha sido elegível para a Educação Especial, uma vez que, como focámos no enquadramento teórico deste trabalho, não deixa, de acordo com a literatura e investigação especializadas na área, de ser uma criança com Necessidades Educativas Especiais.

O trabalho a realizar com este docente seria de extrema necessidade, pois as estratégias de intervenção dependeriam da AEC em si. Isto é, para a estimulação das áreas fracas da criança (se se tratasse de uma estimulação a este nível), optar-se-ia pelas estratégias de intervenção que melhor se adequassem à AEC oferecida.

Deixemos como exemplo as três AEC que, pelos dados obtidos, corporizam a oferta mais frequente: o Ensino do Inglês (uma das duas AEC de oferta obrigatória, recentemente para todos os anos de escolaridade do 1.º ciclo do EB); a Educação Física e Desportiva e a Música. Se fosse necessário desenvolver competências, nas áreas fracas ou emergentes, ao nível psicomotor, poderia prever-se para a Actividade Física e Desportiva actividades de intervenção diferenciada relativas ao esquema corporal, lateralidade e orientação espaço-temporal; ao nível do Ensino do Inglês e da Música, actividades de educação multissensorial, entre outras estratégias de intervenção que se adequassem a serem implementadas pelo docente da AEC respectiva.

Importa sublinhar que a implementação de estratégias diferenciadas de intervenção em alunos com Dislexia tem a possibilidade de ser uma prática continuada e coerente (pelo menos no que respeita ao Ensino do Inglês).

No que concerne à **formação** dos docentes das AEC, é determinante que a sua formação inicial contemple conhecimentos e práticas na área da Dislexia; e quando já seja contemplada no currículo, seja mais exigente, uma vez que o nosso estudo revelou que não é suficiente.

Por outro lado, há um aspecto a considerar, os professores titulares de turma também não possuem conhecimentos suficientes e adequados sobre a Dislexia, não podendo, por essa razão, ser um apoio a este nível para os professores das AEC.

Consideramos ainda que a **formação contínua** com investigadores na área será proveitosa, para tornar exequíveis estratégias de intervenção que resultem dos pressupostos teóricos.

A **investigação na área da dislexia** e a **escola** devem promover um diálogo sistemático e aberto a novas questões que possam dar resposta a este público escolar – as crianças com *dislexia*.

EM SÍNTESE

As crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas merecem e necessitam, como aponta Heward (cit. *in* Correia, 2003:5), de uma Educação Especial sistemática e eficaz, que só será concretizada pela articulação e colaboração docente, com base no contemplado pelos documentos orientadores de uma escola ou de um agrupamento, pela formação docente adequada, de preferência, especializada.

Como apontámos no início deste trabalho, a educação, plasmada nos vários contextos educativos, vive com os seus próprios limites, mas é na abertura das suas fronteiras e na procura de outros caminhos que poderá encontrar a resposta justa, porque diferenciada, para a “homodiversidade” (Charlot, 2007:135), da qual fazem parte as crianças com dislexia - uma Necessidade Educativa Especial.

A escola defende a justiça ou a equidade formal e universal, mas reproduz de forma velada situações de injustiça escolar, quando é portadora de um discurso socialmente neutro, universal e não arbitrário.

Este trabalho pretende abalar um pouco esse discurso e ser um contributo para uma intervenção que se quer sinérgica, vivenciada no *locus* escolar pelos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular e as crianças com Dislexia.

SIGLAS E ACRÓNIMOS

EB – Ensino Básico

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCE – Projecto Curricular de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

PEE – Projecto Educativo de Escola

PEI – Programa Educativo Individual

QI – Quociente de Inteligência

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBARELLO, Luc *et al.* (2005), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva, 2.^a Edição.

AFONSO, Natércio (2005), *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto, Edições Asa, 1.^a Edição.

ALVES, José Matias, (2003), *Organização, Gestão e Projectos Educativos das Escolas*, Porto, Asa Editores, S.A., 6.^a edição.

BAUTISTA, Rafael (coord.) (1997), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa Dinalivro. 1.^a edição.

BELL, Judith (2008), *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa, Gradiva, 4.^a Edição.

BOGDAN, Robert, **BIKLEN**, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Porto Editora.

CHARLOT, Bernard (2007), “Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate”, *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n.º 4, pp. 129-136.

CORREIA, Luís de Miranda (org.) (2003), *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser que uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no seu Perfeito Juízo*. Porto, Porto Editora, 1.^a Edição.

CORREIA, Luís de Miranda (2008), *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE. Considerações para uma Escola com Sucesso*. Porto, Porto Editora, 1.^a Edição.

CORREIA, Luís de Miranda (2008a), *Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Contributos para uma Definição Portuguesa*. Porto, Porto Editora, 1.^a Edição.

CRUZ, Víctor (2007), *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa, Lidel, 1.^a Edição.

CRUZ, Víctor (2009), *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa, Lidel, 1.^a Edição.

DÍAZ-AGUADO, Maria José, (2000), *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*, Porto, Asa Editores, S.A., 1.^a edição.

ESTEVÃO, Carlos V., (2004), *Educação, Justiça e Autonomia: os Lugares da Escola e o Bem Educativo*, Porto, Asa Editores, S.A., 1.^a edição.

ELLISON, Ralph, (1965), *Invisible Man*, Londres, Penguin Books, S.A., 1.^a edição.

FONSECA, Vitor da (2005), *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa, Âncora Editora, 1.^a Edição.

FONSECA, Vitor da (2008), *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar*. Lisboa, Âncora Editora, 4.^a Edição.

FONSECA, Vitor da (1999), *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa, Âncora Editora, 2.^a Edição.

FONSECA, Vitor da (2005), *Psicomotricidade. Perspectivas*. Lisboa, Âncora Editora, 1.^a Edição.

FONSECA, Vitor da (2007), *Manual de Observação Psicomotora. Significação Psiconeurológica dos Factores Psicomotores*. Lisboa, Âncora Editora, 2.^a Edição.

FORMOSINHO, João, **MACHADO**, Joaquim (2008). “Currículo e Organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica”, *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 8, n.º 1, pp. 5-16 [www.curriculosemfronteiras.org.], disponível em 7/1/09.

KIRK, Samuel A., **GALLAGHER**, James J. (1996). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1.^a Edição.

LESSARD-HÉBERT *et al.* (1994), *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Instituto Piaget.

LEITE, Carlinda (2001). “Reorganização Curricular do Ensino Básico – problemas e oportunidades”, [www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/asa.doc], disponível em 4/1/09.

LEITE, Carlinda (2006). “Políticas de currículo em Portugal e (impossibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente)”, *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 6, n.º 2, pp. 67-81 [www.curriculosemfronteiras.org.], disponível em 4/1/09.

LEITE, Carlinda; **GOMES**, Lúcia e **FERNANDES**, Preciosa (2003). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, gerir e avaliar*, Porto, Edições Asa, 5.^a edição.

LOPES, João A. (2005), *Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Perspectivas de Avaliação e Intervenção*. Porto, Edições Asa, 1.^a Edição.

LLAVADOR, F. Beltrán, ALONSO, A. San Martín (2001), *Desenhar a Coerência Escolar*. Bases para um Projecto Curricular de Escola e de Turma Porto, Edições Asa, 1.^a Edição.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991) *Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de Agosto*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001) *Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008) *Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005) *Despacho n.º 14753/2005* (2.^a série), de 5 de Julho

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005) Despacho n.º 16795/2005, de 3 de Agosto

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005) Despacho n.º 21440/2005, de 12 de Outubro

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005) Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005) Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio

MIRANDA, José A. Bragança de (2007). *Teoria da Cultura*, Lisboa, Edições Século XXI, 2.^a edição.

PACHECO, José Augusto (Org.) (2000), *Políticas de Integração Curricular*. Porto, Porto Editora, 1.^a Edição.

PACHECO, José Augusto, MORGADO, José Carlos (2002), *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto, Porto Editora, 1.^a Edição.

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva, 5.^a Edição.

REBELO, José Augusto da Silva (2001), *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto, Edições Asa, 2.^a Edição.

ROBALO, Fernanda (2004), *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Alfragide, Texto Editores,^a Edição.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999), *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto, Porto Editora, 1.^a Edição.

SERRA, Helena, **NUNES**, Glória, **SANTOS**, Clara (2005). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem*. Porto, Edições Asa, 1.^a Edição.

SPRINTHALL, Norman A., **SPRINTHALL**, Richard C. (1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Amadora, MacGraw-Hill de Portugal, Lda., 1.^a Edição.

TORRES, Rosa María Rivas, **FERNANDÉZ**, Pilar (2001), *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda..

VIANA, Fernanda Leopoldina, **TEIXEIRA**, Maria Margarida (2002), *Aprender a Ler – da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto, Edições Asa, 1.^a Edição.

ANEXOS

ANEXO I



QUESTIONÁRIO

Apresentação:

Este questionário é parte integrante de um projecto de investigação, no âmbito de uma Pós-Graduação em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor.

Destina-se a professores que leccionam as Actividades de Enriquecimento Curricular, do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tencionamos perceber o conhecimento que detêm sobre a Dislexia e como articulam e actuam ao nível das estratégias e actividades com alunos disléxicos.

As informações prestadas são anónimas e confidenciais.

Agradecemos o seu tempo e colaboração.

Ana Paula do Nascimento da Cruz

Junho 2009

INSTRUÇÕES:

Solicitamos que responda às questões colocadas o mais fidedignamente possível.

Assinale com uma cruz (X) a sua resposta, complete-a sempre que lhe é solicitado.

Parte I – Dados pessoais e profissionais.

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Habilitações académicas

Bacharelato em _____

Licenciatura em _____

Pós-graduação em _____

Mestrado em _____

Doutoramento em _____

4. Indique a Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC) que lecciona:

Parte II – Conhecimentos sobre a Dislexia.

1. A sua formação inicial contemplou conteúdos sobre as Necessidades Educativas

Especiais (N.E.E.) ?

Sim Não

1.1. Se respondeu afirmativamente, indique se os conteúdos foram:

Suficientes.

Insuficientes.

2. Detém conhecimentos sobre a Dislexia?

Sim. Não.

Se respondeu afirmativamente,

indique como os adquiriu:

refira se os seus conhecimentos sobre a Dislexia são:

suficientes.

insuficientes.

3. Para um professor que leccione as Actividades de Enriquecimento Curricular, possuir conhecimentos sobre a Dislexia é:

muito importante.

importante.

pouco importante.

não é importante.

4. A Dislexia é:

um problema sensorial.

uma deficiência mental.

uma deficiência motora.

uma dificuldade de aprendizagem específica.

uma perturbação emocional.

uma perturbação social.

Parte III – A Actividade de Enriquecimento Curricular e a articulação e intervenção em alunos disléxicos.

1. Quem é a entidade promotora da Actividade de Enriquecimento Curricular que lecciona?

Autarquias locais.

Associação de Pais e de Encarregados de Educação.

Outras entidades. Especifique: _____

2. Com quem costuma planificar as actividades e estratégias de intervenção da A.E.C. que lecciona?

Sozinho.

Com o professor titular de turma.

Com outros docentes/ profissionais. Especifique: _____

3. No caso de leccionar ou já ter leccionado alunos disléxicos, indique:

- 3.1. Quando é que tomou conhecimento de que o aluno era disléxico:

- 3.2. Com que frequência se reúne(ia) com o professor titular de turma para planificar as estratégias e actividades para estas crianças:

frequentemente.

de vez em quando.

raramente.

nunca.

4. Na eventualidade de leccionar ou já ter leccionado alunos disléxicos, refira se:

a sua planificação contempla(va) estratégias específicas para alunos disléxicos?

Sim.

Não.

Se respondeu *não*, aponte apenas uma razão que o justifique:

5. O *Projecto Curricular de Turma* deve referir como se concretiza a articulação entre o professor da Actividade de Enriquecimento Curricular e o professor titular de turma, no que respeita à intervenção a adoptar para alunos disléxicos.

Concordo.

Discordo. Indique uma razão: _____

6. Leccionar alunos disléxicos:

é enriquecedor.

não é enriquecedor.

6.1. Queira justificar a sua resposta, apontando até 3 razões:

ANEXO II

QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DAS AECs

Quantidade de questionários preenchidos

Parte I – Dados pessoais e académicos.

1. Sexo do inquirido:

Masculino	5
Feminino	5

2. Idade:

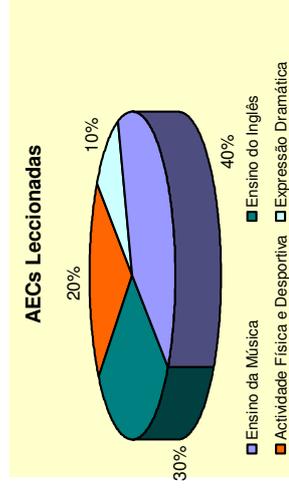
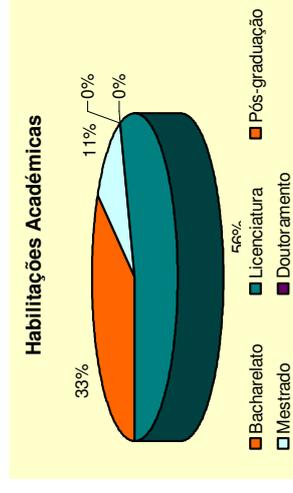
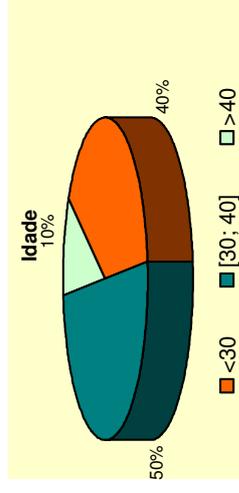
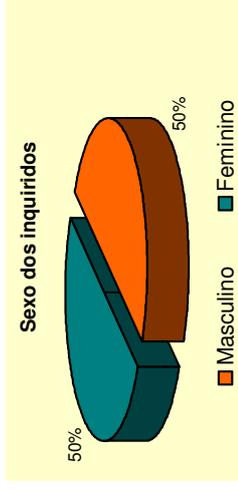
<30	4
[30; 40]	5
>40	1

3. Habilitações académicas:

Bacharelato	0
Licenciatura	5
Pós-graduação	3
Mestrado	1
Doutoramento	0

4. Indique a Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC) que lecciona:

Ensino da Música	4
Ensino do Inglês	3
Actividade Física e Desportiva	2
Expressão Dramática	1



QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DAS AECs

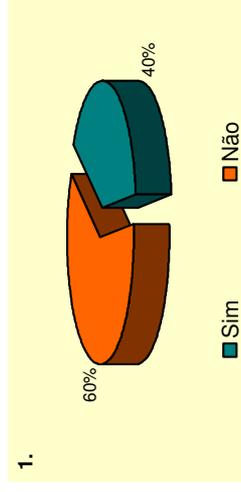
Quantidade de questionários preenchidos

10

Parte II – Conhecimentos sobre a Dislexia

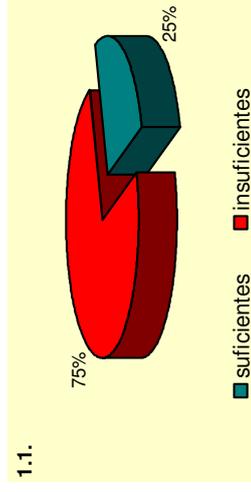
1. A sua formação inicial contemplou conteúdos sobre as Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) ?

Sim	4
Não	6



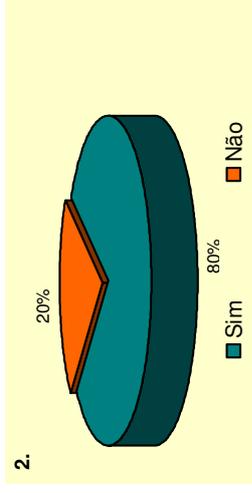
1.1. Se respondeu afirmativamente, indique se os conteúdos foram:

suficientes	1
insuficientes	3



2. Detém conhecimentos sobre a **Dislexia**?

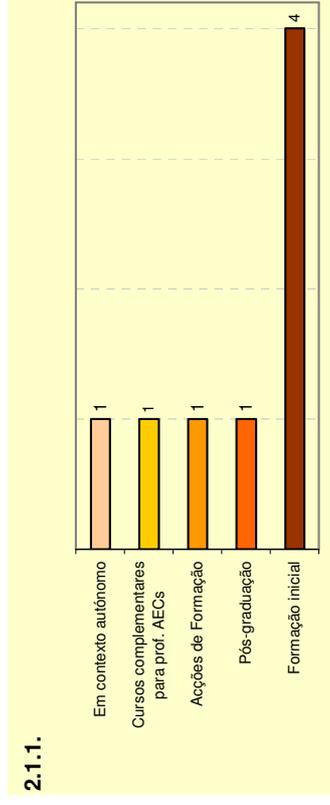
Sim	8
Não	2



2.1. Se respondeu afirmativamente,

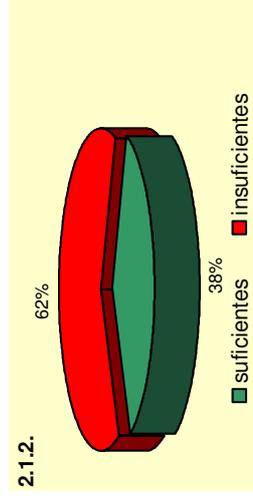
2.1.1. indique como os adquiriu: (resposta aberta)

Formação inicial	4
Pós-graduação	1
Ações de Formação	1
Cursos complementares para prof. AECs	1
Em contexto autónomo	1



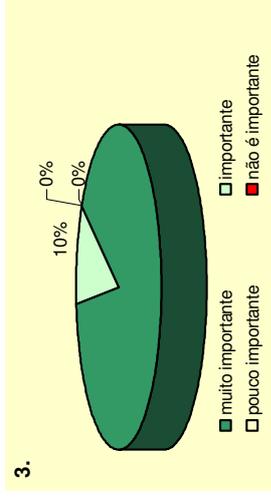
2.1.2. refira se os seus conhecimentos sobre a Dislexia são:

suficientes	3
insuficientes	5



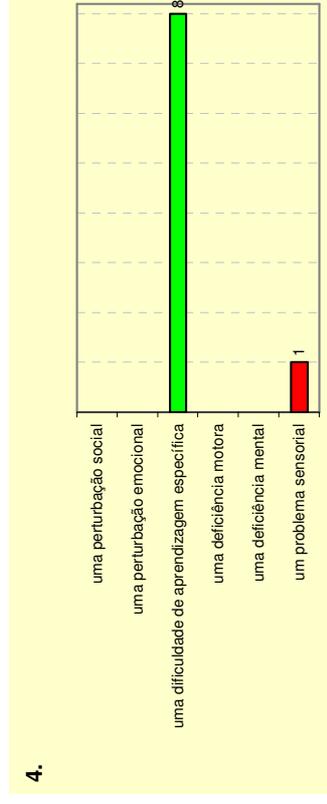
3. Para um professor que leccione as Actividades de Enriquecimento Curricular, possuir conhecimentos sobre a Dislexia é:

muito importante	9
importante	1
pouco importante	0
não é importante	0



4. A Dislexia é:

um problema sensorial	1
uma deficiência mental	0
uma deficiência motora	0
uma dificuldade de aprendizagem específica	8
uma perturbação emocional	0
uma perturbação social	0



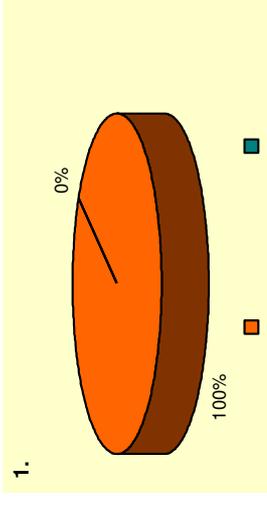
QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DAS AECs

Quantidade de questionários preenchidos **10**

Parte III – A Actividade de Enriquecimento Curricular e a articulação e intervenção em alunos disléxicos

1. Quem é a entidade promotora da Actividade de Enriquecimento Curricular que lecciona?

Autarquias locais	10
Assoc. de pais e encarregados de educação	0
Outros	0



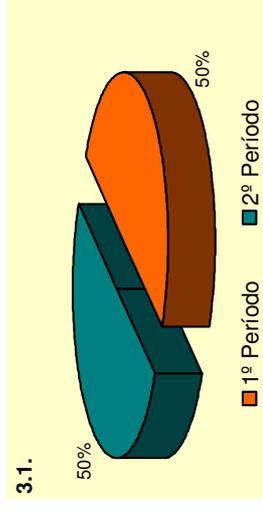
2. Com quem costuma planificar as actividades e estratégias de intervenção da A.E.C. que lecciona?

	Sozinho				Prof. mesma AEC
	Sim	Não	Sim	Não	
Professor titular de turma	Sim	0	0	0	Sim
	Não	0	0	0	Sim
	Sim	0	1	1	Não
	Não	1	4	3	Não
	Sim	Sim	Não	Não	
	Outros docentes/profissionais				

3. No caso de leccionar ou já ter leccionado alunos disléxicos, indique:

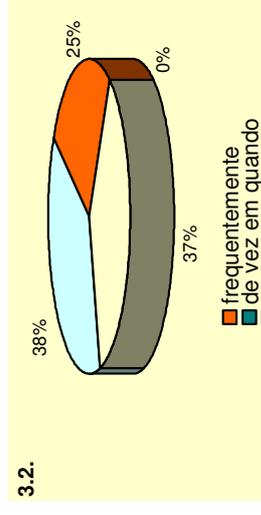
3.1. quando é que tomou conhecimento de que o aluno era disléxico.
(resposta aberta)

1º Período	1
2º Período	1
Não respondeu/ resposta nula	6
Total	8



3.2. Com que frequência se reúne(ia) com o professor titular de turma para planificar as estratégias e actividades para estas crianças:

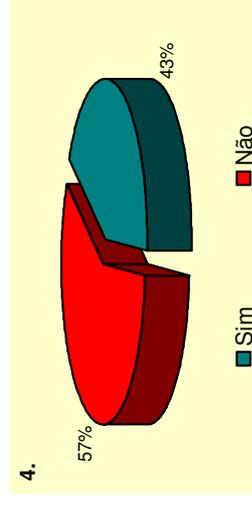
frequentemente de vez em quando	2
raramente	0
nunca	3
Total	8



4. Na eventualidade de leccionar ou já ter leccionado alunos disléxicos, refira se:

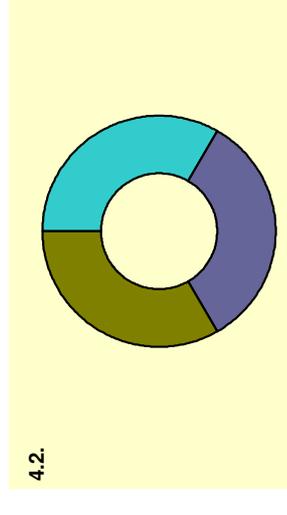
4.1.a sua planificação contempla(va) estratégias específicas para alunos disléxicos?

Sim	3
Não	4
Não respondeu	1



4.2. Se respondeu não, aponte apenas uma razão que o justifique: (resposta aberta)

A iniciativa tem que partir do prof. Titular de turma	1
O acompanhamento é feito individualmente, na sala de aula	1
Por adaptação ao aluno	1
Não respondeu	1



5. O Projecto Curricular de Turma deve referir como se concretiza a articulação entre o professor da Actividade de Enriquecimento Curricular e o professor titular de turma, no que respeita à intervenção a adoptar para alunos disléxicos.

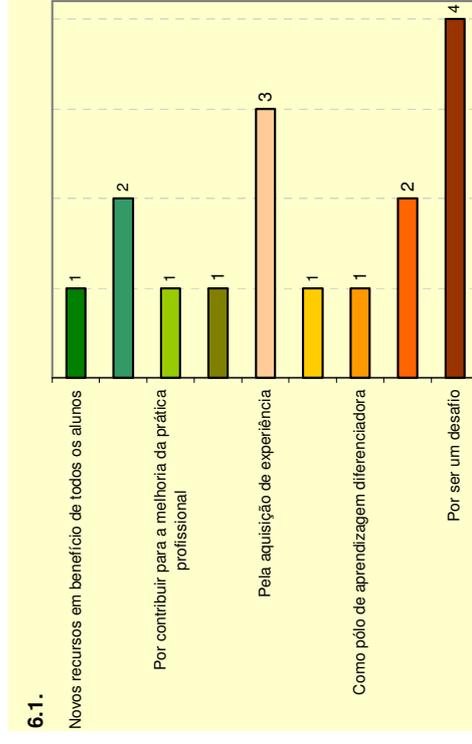
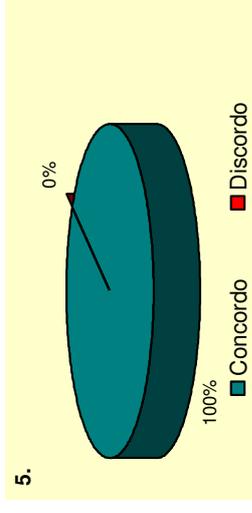
Concordo	10
Discordo	0

6. Leccionar alunos disléxicos:

é enriquecedor	9
não é enriquecedor	0
Não respondeu	1

6.1. Queira justificar a sua resposta, apontando até 3 razões: (resposta aberta)

Por ser um desafio	4
Pela aprendizagem	2
Como pólo de aprendizagem diferenciadora	1
Pela aquisição de competências profissionais	1
Pela aquisição de experiência	3
Por contribuir para a formação de um indivíduo	1
Por contribuir para a melhoria da prática profissional	1
Por implicar estratégias de intervenção diferenciadas	2
Novos recursos em benefício de todos os alunos	1



ANEXO III



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

Questionário n.º _____

QUESTIONÁRIO

Apresentação:

Este questionário é parte integrante de um projecto de investigação, no âmbito de uma Pós-Graduação em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor.

Destina-se a professores titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tencionamos perceber o conhecimento que detêm sobre a Dislexia e da articulação existente com os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, no que respeita a alunos disléxicos.

As informações prestadas são anónimas e confidenciais.

Agradecemos o seu tempo e colaboração.

Ana Paula do Nascimento da Cruz

Junho 2009

INSTRUÇÕES:

Solicitamos que responda às questões colocadas o mais fidedignamente possível.

Assinale com uma cruz (X) a sua resposta, complete-a sempre que lhe é solicitado.

Parte I – Dados pessoais e académicos.

7. Sexo:

Masculino Feminino

8. Idade: _____ anos

9. Habilitações académicas:

Bacharelato em _____

Licenciatura em _____

Pós-graduação em _____

Mestrado em _____

Doutoramento em _____

Parte II – Conhecimentos/percepções sobre a Dislexia.

5. A sua formação inicial contemplou conteúdos sobre as **Necessidades Educativas Especiais** (N.E.E.) ?

Sim Não

1.1. Se respondeu afirmativamente, indique se os conteúdos foram:

suficientes.

insuficientes.

6. Detém conhecimentos sobre a **Dislexia**?

Sim. Não.

Se respondeu afirmativamente,
indique como os adquiriu:

refira se os seus conhecimentos sobre a **Dislexia** são:

suficientes.

insuficientes.

7. Para um professor titular de turma, possuir conhecimentos sobre a **Dislexia** é:

muito importante.

importante.

pouco importante.

não é importante.

3.1. Queira justificar a sua resposta, apontando até 3 razões:

8. A **Dislexia** é:

um problema sensorial.

uma deficiência mental.

uma deficiência motora.

uma dificuldade de aprendizagem específica.

uma perturbação emocional.

uma perturbação social.

5. As crianças e jovens disléxicos necessitam de uma intervenção individualizada especializada.

Concordo.

Discordo.

5.1. Queira justificar a sua resposta, apontando até 3 razões:

Parte III – Articulação e intervenção em alunos disléxicos.

5. A sua turma contempla alunos com **Necessidades Educativas Especiais**?

Sim Não

1.1. Se respondeu afirmativamente, indique a deficiência/ perturbação/ problema/ distúrbio/síndrome de que são portadores:

6. Planifica as actividades e estratégias de intervenção para a turma que lecciona:

Sozinho.

Com os professores das A.E.C.s.

Com um docente de Educação Especial.

Com outros docentes/ profissionais.

Especifique: _____

7. Já leccionou alunos disléxicos?

Sim

Não

Não soube identificar

3.1. Se respondeu afirmativamente:

3.1.1. refira quando é que tomou conhecimento de que o aluno era disléxico.

3.1.2. indique se sua planificação contemplava estratégias específicas para estes alunos.

Sim

Não Indique até 3 razões que o justifiquem:

3.1.3. Com que frequência se reunia com os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular para planificar a intervenção para estas crianças:

- frequentemente.
- de vez em quando.
- raramente.
- nunca.

4. O *Projecto Curricular de Turma* deve referir como se concretiza a articulação entre o professor da Actividade de Enriquecimento Curricular e o professor Titular de Turma, no que respeita à intervenção a adoptar para alunos disléxicos.

- Concordo
- Discordo.

4.1. Queira justificar a sua resposta, apontando até 3 razões:

ANEXO IV

QUESTIONÁRIO A PROFESSORES TITULARES DE TURMA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

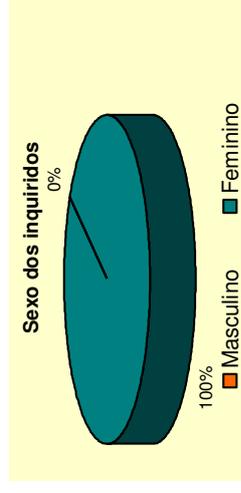
Quantidade de questionários preenchidos

7

Parte I – Dados pessoais e académicos

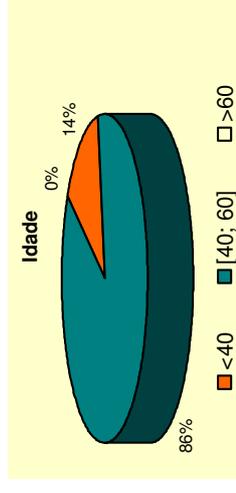
1. Sexo do inquirido:

Masculino	0
Feminino	7



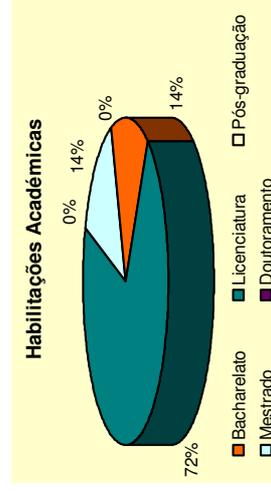
2. Idade:

<40	1
[40; 60]	6
>60	0



3. Habilitações académicas:

Bacharelato	1
Licenciatura	5
Pós-graduação	0
Mestrado	1
Doutoramento	0



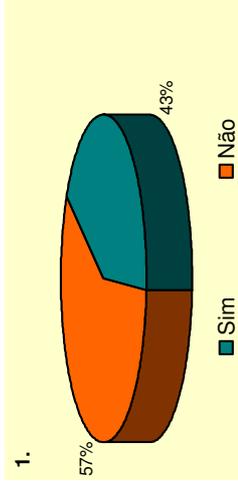
QUESTIONÁRIO A PROFESSORES TITULARES DE TURMA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Quantidade de questionários preenchidos 7

Parte II – Conhecimentos/percepções sobre a Dislexia

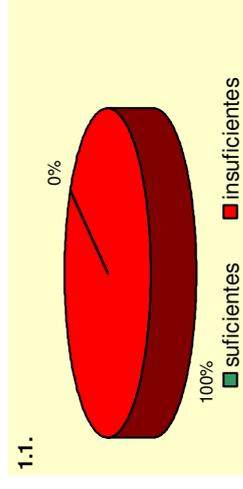
1. A sua formação inicial contemplou conteúdos sobre as Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) ?

Sim	3
Não	4



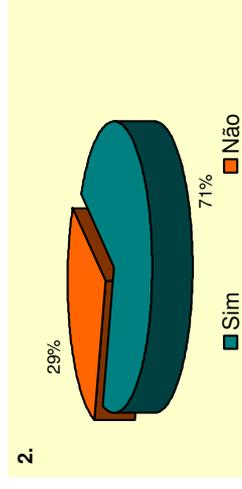
1.1. Se respondeu afirmativamente, indique se os conteúdos foram:

suficientes	0
insuficientes	3



2. Detém conhecimentos sobre a Dislexia?

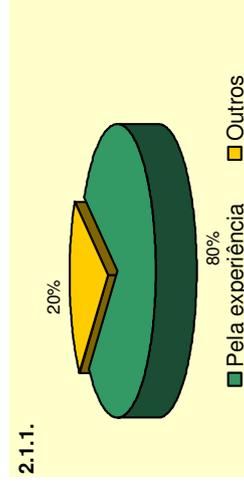
Sim	5
Não	2



2.1. Se respondeu afirmativamente,

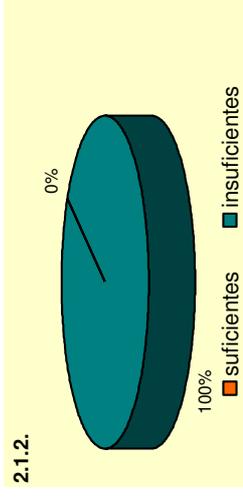
2.1.1. indique como os adquiriu:
(resposta aberta)

Pela experiência	4
Outros	1



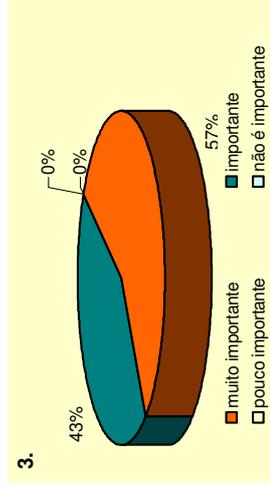
2.1.2. refira se os seus conhecimentos sobre a Dislexia são:

suficientes	0
insuficientes	5

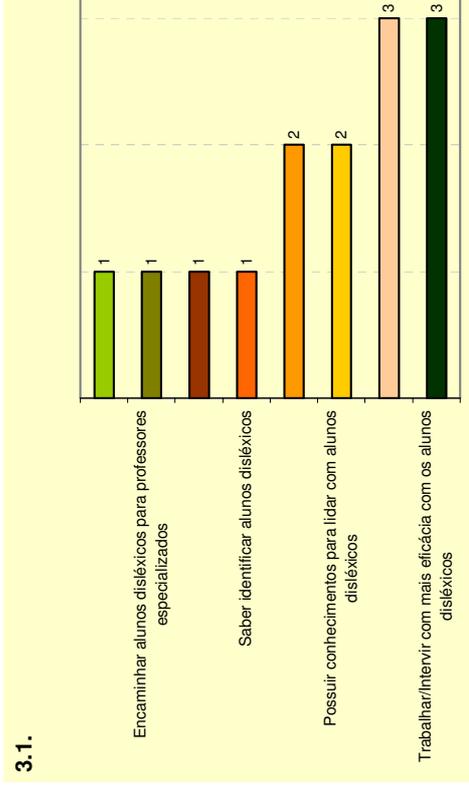


3. Para um professor titular de turma, possuir conhecimentos sobre a **Dislexia** é:

muito importante	4
importante	3
pouco importante	0
não é importante	0



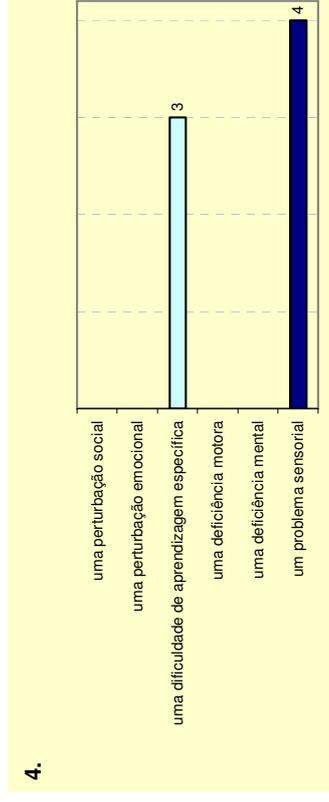
3.1. Queira justificar a sua resposta, apontando até 3 razões: (resposta aberta)



Trabalhar/Intervir com mais eficácia com os alunos disléxicos	3
Melhor compreensão das dificuldades de alunos disléxicos	3
Possuir conhecimentos para lidar com alunos disléxicos	2
Criar estratégias adequadas a alunos disléxicos	2
Saber identificar alunos disléxicos	1
Saber avaliar alunos disléxicos	1
Encaminhar alunos disléxicos para professores especializados	1
Fomentar a articulação para ajudar o aluno disléxico	1
Total de respostas	14

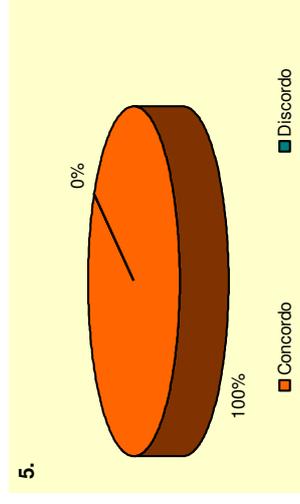
4. A Dislexia é:

um problema sensorial	4
uma deficiência mental	0
uma deficiência motora	0
uma dificuldade de aprendizagem específica	3
uma perturbação emocional	0
uma perturbação social	0



5. As crianças e jovens disléxicos necessitam de uma intervenção individualizada especializada.

Concordo	7
Discordo	0



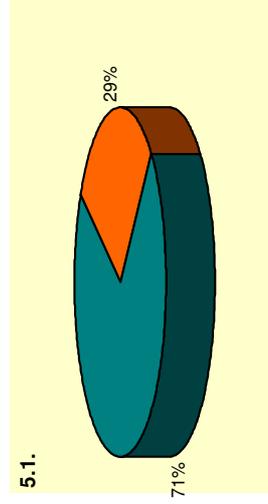
5.1. Queira justificar a sua resposta, apontando até 3 razões: (resposta aberta)

Falta de conhecimentos do professor titular de turma para intervir adequadamente

2

Outras razões

5



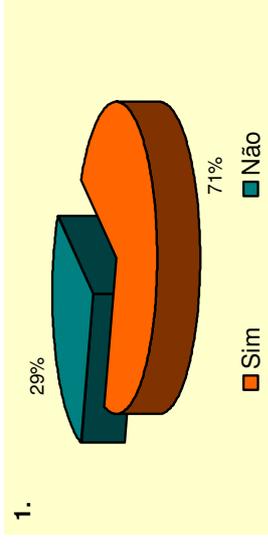
QUESTIONÁRIO A PROFESSORES TITULARES DE TURMA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Quantidade de questionários preenchidos **7**

Parte III – Articulação e intervenção em alunos disléxicos

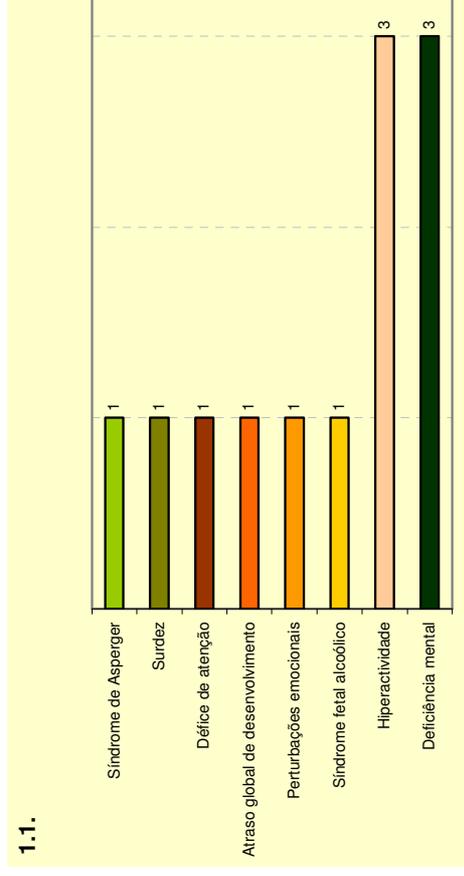
1. A sua turma contempla alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Sim	5
Não	2



1.1. Se respondeu afirmativamente, indique a deficiência/ perturbação/ problema/ distúrbio/síndrome de que são portadores:
(resposta aberta)

Deficiência mental	3
Hiperactividade	3
Síndrome fetal alcoólico	1
Perturbações emocionais	1
Atraso global de desenvolvimento	1
Défice de atenção	1
Surdez	1
Síndrome de Asperger	1
Total de casos apontados	12

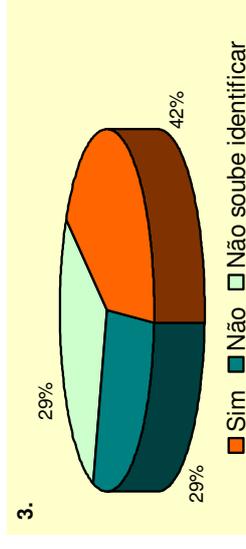


2. Planifica as actividades e estratégias de intervenção para a turma que lecciona:

		Sozinho					
		Sim	Não	Sim	Não		
Outros docentes/ Profissionais	Sim	0	0	0	0	Sim	Prof. AEC
	Não	0	0	0	0	Sim	
	Sim	3	0	1	0	Não	
	Não	2	0	1	0	Não	
		Sim	Sim	Não	Não	Docentes de Educação Especial	

3. Já leccionou alunos disléxicos?

Sim	3
Não	2
Não soube identificar	2



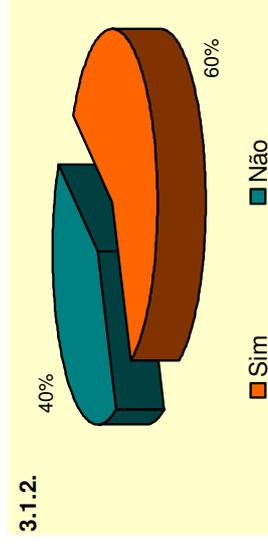
3.1. Se respondeu afirmativamente:

3.1.1. refira quando é que tomou conhecimento de que o aluno era disléxico.
(resposta aberta)

no início do ano lectivo

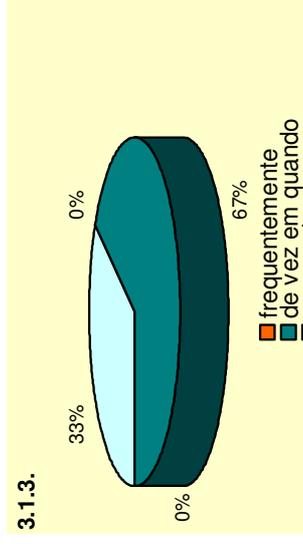
3.1.2. indique se a sua planificação contemplava estratégias específicas para estes alunos.

Sim	3
Não	2



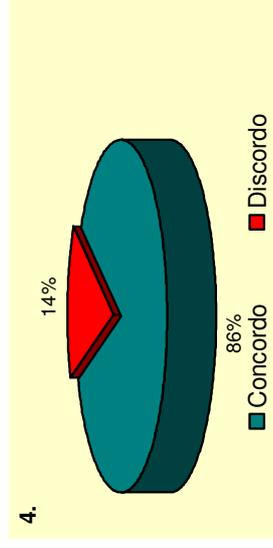
3.1.3. Com que frequência se reunia com os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular para planificar a intervenção para estas crianças:

frequentemente	0
de vez em quando	2
raramente	0
nunca	1



4. O Projecto Curricular de Turma deve referir como se concretiza a articulação entre o professor da Actividade de Enriquecimento Curricular e o professor Titular de Turma, no que respeita à intervenção a adoptar para alunos disléxicos.

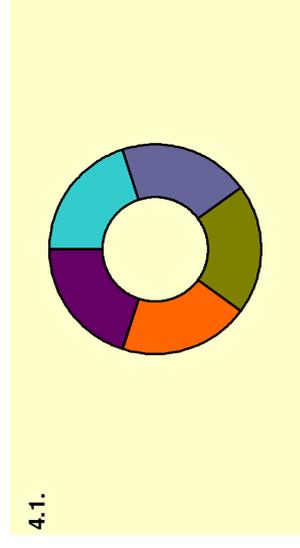
Concordo	6
Discordo	1



4.1. Queira justificar a sua resposta, apontando até 3 razões: (resposta aberta)

Razões de concordância

Articulação entre professor TT e professor da AEC	1
Articulação com todos os docentes	1
Desenvolvimento de um programa único em benefício do aluno	1
Melhor compreensão das atitudes do aluno pelo professor da AEC	1
Promoção de um conhecimento mais profundo da singularidade da turma	1



Razões de discordância

1

Os conteúdos leccionados nas AECs não são relevantes para a intervenção em dislexia

ANEXO V

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

ENTREVISTA

Este guião de entrevista semi-estruturada é parte integrante do projecto de investigação *As Actividades de Enriquecimento Curricular e a Dislexia. Contributo para uma Intervenção Sinérgica*, no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor.

Destina-se à Chefe de Divisão de Educação e Formação, de uma Câmara Municipal, responsável pelas *Actividades de Enriquecimento Curricular* de um agrupamento de escolas de um concelho da Coordenação Educativa do Porto.

TÓPICOS:

1. A política curricular e a territorialização da educação.
2. A flexibilização curricular e as AEC.
3. As AEC e um público escolar heterogéneo.

Que respostas para as crianças com DAE e, em particular, para as disléxicas?

ENTREVISTA - EXCERTOS:

“Ana Cruz (A.C.) : *Não estaríamos aqui, hoje, a ter esta conversa, se não fosse por causa da territorialização da educação? Que benefícios trouxe?*

Entrevistada (E.): (...) Em relação à questão que me colocou, é muito importante porque o poder local está muito mais próximo para resolver as situações...

Importante também pela construção de um processo de proximidade com os nossos agrupamentos de escola... e isto é fundamental para a resolução dos problemas educativos, sejam de ordem pedagógica (que também já vamos resolvendo alguns. Seja a nível de projectos de carácter pedagógico, seja a nível de técnicos, seja a nível de projectos como é o caso dos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular. Portanto é assim... (...) na minha perspectiva é uma mais valia desde que o poder local invista ou tenha como objectivos, como prioridades a educação, que é o nosso caso. (...) E eu penso que os nossos Directores de Agrupamento, como se designam agora, pensam exactamente desta forma. Desde que se priorize, desde que se crie esta prioridade... só pode ser uma mais valia e eu só consigo interpretar assim.

A.C.: *Considera que esta política de autonomia é geradora de consensos?*

E.: Não... que não é ... mas eu tenho uma opinião, relativamente ao trabalho que estou a desenvolver, muito própria em relação a isso (...).

A autonomia gera sempre alguns problemas ...

Com a política que esta Câmara está a desenvolver e a implementar junto das nossas escolas, a questão da autonomia levanta-se sempre a dois níveis: o pedagógico e o financeiro. E eu acho que as nossas escolas, os nossos directores fizeram um grande percurso; aliás, é assim, nós estamos neste momento a analisar algumas, alguns relatórios que a inspecção tem vindo a colocar e a avaliar relativamente às inspecções que têm feito (...) às nossas escolas, ao nosso conselho...a avaliação é feita a nível pedagógico mas também a nível de liderança e é atribuído uma nota qualitativa. E o que é que pudemos verificar? Que esta questão da autonomia varia muito de acordo com a capacidade de liderança que é implementada.

E isto reflecte-se também na financeira, da forma como se gerem os investimentos que se fazem, a transferência de verbas (...).

Como é que isto se articula, como é que estas coisas são trabalhadas nos conselhos de docentes ...Agora, esta autonomia tem que ser trabalhada (...)

Que é da competência da câmara Municipal, e isto é um percurso que ainda tem que ser trabalhado.

Os nossos agrupamentos de escolas não estão muito direccionados...; pelo contrário, penso que alguns, há situações em que se calhar não queriam tanto essa autonomia. E o facto de ...

A.C.: É uma questão de aprendizagem? De *como* se gere essa autonomia?

E.: É, é! É essencialmente isso! É, porque se calhar era mais fácil...

Deixe-me ser um bocadinho mazinha, mas se calhar era mais fácil para alguns deles dizer: nós não temos condições, do que, se calhar, meter os pés ao caminho...

A.C.: *Considera...*

E.: Porque isto dá trabalho!

A.C.: *Considera que isto deve ser feito hierarquicamente ou de uma forma articulada?*

E.: Isto, em termos hierárquicos, com o Director... a hierarquia está nas mãos do director!

(...) É que muito pouca coisa mudou em termos (...). Por exemplo, o Director existe, mas depois as questões do pré-escolar e do 1.º ciclo são direccionadas para os coordenadores (...). A figura do Director é a figura de charneira que tem que dirigir, que tem que liderar. O que nós percebemos também é que isto é difícil de se fazer... tem que se delegar...mas (...) liderar, estar por dentro, pedir-se à escola novos projectos de intervenção, isto também não foi construído ainda e há um percurso que tem que se fazer.

A.C.: *É necessária formação para os Directores?*

E.: Eu acho que tem havido formações nessa área. Hoje o agrupamento de escolas tem um trabalho muito grande a ser feito. Hoje em dia, gere várias vertentes: a pedagógica, a financeira, os nossos agrupamentos de escolas, em termos financeiros, são umas micro empresas que têm que ser geridas financeiramente. (...)

Organiza-se o módulo é para as capacidades, se não for ligada à prática, ela perde-se um bocadinho. Formação, sim, mas com alguma ligação do que está a acontecer. (...)

Mas também abertura para ...(...)

O ministério fez reuniões, anunciou esta boa nova...

Agora, eu acho que é mesmo as equipas, as equipas que fazem parte da Direcção da escola, reorganizarem-se de uma outra forma e depois...

Enquanto professores, enquanto directores, porque não deixam de ser professores, há questões de ordem pedagógica que precisavam de ser implementadas, dirigidas, nomeadamente as reuniões dos conselhos de docentes, mais direccionadas para a leitura de Decretos, de estratégias, e eu acho que nós, enquanto professores ainda não conseguimos fazer isso, essa articulação!

A.C.: *É precisamente sobre articulação a questão que lhe quero colocar agora. Depois de analisado, de onde partem as directrizes de trabalho para os professores das AEC? Existe um gabinete que acompanhe o seu trabalho?*

E.: Neste caso e penso que serão a nível ...penso que é o poder local a entidade promotora e já vamos saber porquê.

O ministério da educação, no 1.º ano, e no último período, o ME propôs a esta autarquia uma experiência piloto (...) quer o nosso presidente quer o nosso vereador foram chamados a Lisboa. (...) E foi possível nesses 3 meses implementar o tal projecto de Escola a Tempo Inteiro. Mas implementar de maneira diferente. A proposta que eles trouxeram do ME, era que nós proporcionássemos, em termos financeiros, toda a colaboração necessária aos nossos agrupamentos de escolas, no sentido de serem eles a construir esta resposta e então este período, este último período lectivo, como é que foi feito?

Reunimos primeiro com os Conselhos Executivos, na altura ainda eram Conselhos Executivos., fizemos-lhes esta proposta, eles pensaram a sua resposta adequada ao contexto e foram eles que propuseram.

E, portanto, nesses três meses foi assim dum riqueza porque eles conseguiram adequar as necessidades dos alunos. E foi assim que surgiu esta experiência no nosso Conselho. Houve uma diversidade muito grande de oferta quer em quantidade quer em...não vou dizer qualidade porque algumas também não foram implementadas com a qualidade... Diversificadas, mas muitas! E isto não podia acontecer.

A escola a tempo inteiro, no nosso concelho, surge desta forma. A Câmara seria a entidade que financiava, fazia a transferência de verbas para os agrupamentos de escolas que pensavam as actividades. Eram eles que contratavam os professores (...).

A.C.: *Estavam então articulados...?*

E.: Articulados com a comunidade porque foram buscar recursos que já existiam na comunidade, no contexto onde o agrupamento de escolas está implementado...

A.C.: *Pode dar-me um exemplo?*

E.: Por exemplo, ...tivemos o recurso do ténis, o caso da natação; outro, patinagem (...) tinha a ver com as ofertas que havia na comunidade (...) e a aplicação das escolhas financeiras(...).

...Ou seja, a implementação deste projecto foi construída nesta base... Eu penso que haverá poucos concelhos que fizeram isso, e isso é importante.

Portanto, o trabalho que esta equipa fez inicialmente era o que tinha que ser feito, no sentido de criar nos próprios agrupamentos, nos titulares de turma, nos coordenadores esta de serem eles a gerir o próprio projecto.

A.C.: *E em termos pedagógicos?*

E.: ... e pedagógicos também... foi-lhes dado todas as orientações nesse sentido. Quer dizer o que nós fizemos foi transferir para os agrupamentos essa responsabilidade, porque tem que ser; porque, de outra forma, como é que os professores das Actividades de Enriquecimento ganhavam este espaço? Não ganhavam! E foi assim que foi feito.

E, neste momento, eu tenho a certeza que há muita coisa para fazer, e devo-lhe dizer uma das grandes preocupações neste momento enquanto Equipa da Educação desta autarquia, é assim, o que nos preocupa neste momento, é a escolarização.

Nós não gostaríamos que isso viesse a acontecer com as nossas AECs, não é? E isso é que nós precisávamos de começar a trabalhar neste momento. A formação, como eu falava há bocadinho, que temos proporcionado aos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, tem ido nesse sentido, tem ido ao encontro dessa preocupação.

Mas, por exemplo, como sabe, o Inglês provavelmente daqui a dois anos fará parte do currículo do 1.º ciclo. Portanto, está-se a trabalhar nesse sentido.

A.C.: *O que considera que se ganha e o que acha que se perde ?*

E.: Em que aspectos?

A.C.: *Se as AE , vamos dar o exemplo do inglês, forem introduzidas no currículo...*

E.: Neste momento, só se fala na questão do inglês...

A.C.: *Neste momento...*

E.: ... porque as outras existem no currículo! As outras estão lá! As expressões, a música, a educação física...

A.C.: *De qualquer modo, quando dadas pelo professor titular de turma, é diferente, pois fazem parte das actividades curriculares...*

E.: Mas é que isso levava-nos a outra questão. Mas nem todos os professores fazem com a intencionalidade que tem que ser feita, essas actividades.

Mas a gente não pode desligar este projecto numa coisa que é importante que é o alargamento do horário da escola. (...)

A.C.: *Quais as vantagens de o Inglês vir a ser integrado no currículo, vir a ser obrigatório?*

E.: E é assim, Considerando que o inglês é uma mais valia no contexto mundial e não só que existe seria, digo por experiência própria de filhos de pessoas conhecidas que normalmente até se começa no pré-escolar, não é? É uma mais valia, é uma segunda língua e portanto eu acho que isso é importante. (...)

Agora pode é perguntar: porquê para o Inglês e não para as outras actividades? Mas repare, nós estamos a falar de meninos, e tenho de falar como professora, nós estamos a falar de meninos com idades dos seis aos oito nove anos. E portanto é assim, de alguma forma estas actividades têm que ser enquadradas, e continuar a ser enquadrado o aspecto lúdico, porque senão as nossas crianças não aguentam, não têm estrutura, não têm, para que o currículo se comece a desenvolver das nove até às cinco e meia!

A.C.: *A preocupação de formação mais adequada para leccionar as AECs foi bastante notória no inglês, uma vez que Despacho 14753, de 2005, prevê um conjunto de novas habilitações para o Inglês, no 1.º ciclo. Considera que a formação dos docentes que leccionam as AEC, em termos científicos, da actividade que leccionam, é fundamental, tal como é outro tipo de formação que eles devam ter ao nível das NEE?*

E.: (...) Só para completar o que me perguntou, é uma preocupação! Porquê? Porque são professores e a formação, eles trazem das Universidades...

A.C.: *Da formação inicial?*

E.: Exactamente! É evidente que, pegando precisamente exemplo do Inglês, são professores que estão vocacionados para o 2.º e 3.º ciclo e secundário, não vamos, não vamos empatar.

Agora, eu não posso deixar de referir uma coisa, desde o primeiro ano da implementação deste projecto que esta câmara tem feito formação, precisamente porque temos a consciência de que é preciso adequar ao contexto, à realidade do 1.º ciclo, e essa formação tem sido *cautelosamente* programada para ir de encontro a essas situações. Porque trabalhar com meninos de primeiro ciclo, pegando sempre nas orientações que o próprio ministério traçou para estas Actividades, mas é uma preocupação desta autarquia, porque senão por que é que nós todos hoje fazemos tanta formação? Precisamente por isso porque em termos de estratégias de sala de aula, de metodologias, é completamente diferente!

A.C.: *Acha que, em termos ministeriais, verificaram que haveria a necessidade de adequar...?*

E.: Relativamente ao Inglês sim, eles fazem todos os anos imensa formação *on-line*, com estes professores. Relativamente às outras actividades não tenho...

Paralelamente, nós temos vindo a investir, de facto, em todas as actividades que estão, neste momento, a ser implementadas neste concelho e, para além dessa preocupação, no sentido de adequar à idade e nível de ensino em que os meninos estão, para todas as actividades de enriquecimento curricular.

Há outra preocupação que envolve essa formação que é a *articulação*, (...) perceber qual é o trabalho...como é que o professor das AECs se posiciona relativamente ao agrupamento de escolas (...)

A.C.: *Considera que há a necessidade repensar o lugar do professor das AEC em relação à escola, ao agrupamento em termos documentais, de documentos orientadores da prática pedagógica. Deve ser concretizado no lugar que a ocupar no projecto curricular de turma e noutros documentos orientadores?*

E.: (atenta confirmando) Tem que ser, tem que ser! Está previsto, tem que estar previsto a responsabilidade é do agrupamento! (...)

Nós, enquanto autarquia temos que participar nos conselhos gerais. Está lá escrito. E portanto, é assim, desde que os conselhos gerais foram constituídos, que esta Câmara tem sempre (por obrigatoriedade também, não é?), um elemento que participa, no ano passado até tínhamos dois, o vereador ou o presidente e um técnico de educação. Este ano, como houve redução dos elementos que fazem parte do Conselho Geral, optou-se por retirar um elemento autárquico, e quem fica? Fica o Sr. Vereador ou o presidente da junta de freguesia. Só que efectivamente o Sr. Vereador, claro tem uma enorme agenda, faz-se representar, e, normalmente, quem o substitui, é pelo chefe de divisão ou o director do departamento e portanto e eu sei daquilo que estou a falar. Particpei em quase todos os conselhos gerais e, é assim, isto está previsto no regulamento interno, assim como está previsto em muitos dos projectos educativos e está previsto ...porque é assim que orienta, que as orientações do ministério apontam, nos projectos curriculares de turma. Até porque é assim, é o professor titular que tem que planificar e ... e... supervisionar a própria actividade!

A.C.: *E isso acontece?*

E.: Acontece! A grande preocupação desta equipa é, vai de encontro à *escolarização*. O medo que nós que estas actividades sejam demasiado escolarizadas. E essa é a nossa preocupação porque, por aquilo que eu disse. (...)

A.C.: *E quanto à intervenção de crianças com DEA, em particular, com dislexia?*

E.: Isso é da responsabilidade do professor titular de turma. Ele é que tem que ter conhecimento dos alunos disléxicos. Agora, é essencial que haja um diagnóstico e prevenção.

Mas nós temos um projecto de “Intervenção Precoce na área da Leitura e da Escrita” (...) e temos uma proposta de articulação com o Plano Nacional de Leitura e a Rede de Bibliotecas Escolares, no sentido de adequar estratégias, equipamento, materiais a esses problemas...”