



Anabela Lajas Cancela

**AS IMPLICAÇÕES DA DISLEXIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA
PERSPETIVA DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2014



Anabela Lajas Cancela

**AS IMPLICAÇÕES DA DISLEXIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA
PERSPETIVA DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2014



Anabela Lajas Cancela

**AS IMPLICAÇÕES DA DISLEXIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA
PERSPETIVA DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Assinatura: _____

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial sob orientação da Prof.^a Doutora Tereza Ventura

RESUMO

A “Escola para Todos” é na realidade um caminho que nem sempre é fácil de percorrer. Não basta dizer que se aceita a diversidade, urge criar espaços formativos, lideranças eficazes, professores motivados e confiantes, que façam face a uma escola cada vez mais desafiante que, ainda hoje, nem sempre responde eficazmente a todas as crianças, como, há anos, referia Fonseca (1996).

Não basta decretar que as práticas educativas da escola regular passem a ajustar-se às características e às necessidades de toda a população escolar. A Escola para Todos tem implicações concretas ao nível do trabalho a desenvolver na sala de aula, que se tornou cada vez mais heterogénea, ao nível das necessidades de formação de professores, ao nível de novas formas de trabalhar dos professores, que deverão ser estabelecidas numa base colaborativa.

O estudo que se apresenta aborda a problemática em torno de uma das várias subcategorias das Dificuldades de Aprendizagem (DA) que surge atualmente no contexto da nossa sociedade, do ensino em Portugal e das NEE mais em particular: a Dislexia. Esta investigação pretende explorar as perceções dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico sobre a dislexia e compará-las com o que a investigação tem dado a conhecer. Implícito a todo o trabalho está o objetivo, de acordo com os resultados obtidos, desencadear uma reflexão que encare o que falta fazer, para superar as dificuldades que as crianças com dislexia sentem em relação às aprendizagens, porque são determinantes do sucesso ou insucesso do aluno.

No presente estudo adoptou-se uma metodologia de investigação que combinou as abordagens qualitativa e quantitativa tendo sido aplicados questionários a 121 Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que exercem funções em escolas públicas ou privadas em Portugal. Constituiu-se a amostra maior possível pelo método de amostragem em bola de neve, a partir de um núcleo de professores contactável diretamente pela investigadora.

Os resultados obtidos nesta investigação permitem dizer que os professores inquiridos não se sentem preparados para trabalhar com as crianças disléxicas. Os mesmos consideram que o contexto de formação dos professores no âmbito da dislexia influencia significativamente a autoperceção das suas competências para trabalharem com alunos disléxicos, nomeadamente na identificação e intervenção junto destes alunos. De facto, entende-se que os programas de formação inicial devem proporcionar um conhecimento atualizado sobre métodos e estratégias de

ensino diferenciado para alunos com dislexia e formas de aprendizagem tendo em conta as especificidades destes alunos, por sua vez a formação contínua e/ou especializada deve ser pensada a partir da escola, centro de acção do professor e, deste ponto de vista, deve ter como objetivo principal o aperfeiçoamento dos actos profissionais e a melhoria das situações de trabalho.

É responsabilidade do Estado proporcionar as condições necessárias nas escolas para que a inclusão seja o presente e não o futuro. Os dados do estudo referem que os inquiridos consideram que o elevado número de alunos por turma dificulta a implementação de uma estratégia de intervenção adequada às especificidades dos alunos com dislexia. Também a falta de recursos humanos e materiais nas escolas dificulta a criação de contextos educativos e pedagógicos individualizados que estimulem o desenvolvimento pessoal e social, a aprendizagem, e o sucesso escolar das crianças disléxicas. Pode assim concluir-se que os recursos humanos e materiais estão fortemente associados às práticas individuais dos professores pelo que é crucial investir nestes recursos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Dificuldades de Aprendizagem, Dificuldades de Aprendizagem Específica; Dislexia, Perceção de Professores, Formação de Professores, Superação das Dificuldades dos Alunos.

ABSTRACT

The "School for All" is actually a path that is not always easy to navigate. It is not enough to say that one accepts diversity, it urges to create formative spaces, effective leadership, motivated and confident teacher's who face the increasingly challenging school that, even today, does not respond effectively to all children as, some years ago, refer Fonseca (1996).

The School for All has concrete implications on work in classroom, as it became increasingly heterogeneous, and in terms of teachers training needs, in terms of new ways of teacher's work, which should be established in collaborative basis.

The study that is presented tackles the problem around one of several subcategories of Learning Disabilities (DA) which currently appears in the context of our society, the education of SEN in Portugal and more particularly: Dyslexia. This research aims to explore the perceptions of teacher's of 1st. cycle of basic education about dyslexia and their learning needs to overcome the difficulties of dyslexic children.

We adopted a research methodology that combines qualitative and quantitative approaches, questioning 121 teachers of the 1st cycle of basic education on public or private schools, in Portugal.

The results show that teachers inquired do not feel to be prepared to work with dyslexic children. They consider that the context of teacher's education about dyslexia significantly influences autoperception of their skills for working with dyslexic students, particularly in identifying and acting with these students. In our view, the initial formation programs should provide an updated knowledge on methods and strategies to differentiate instruction for students with dyslexia and ways of learning taking into account the specificities of these students, in turn continuous and / or specialized training should be done thought from school, the center of action of the teacher and, from this point of view, should be directed to the improvement of professional acts and improvement of work situations.

It is the responsibility of the State to provide the necessary conditions in schools so that the inclusion is the present and not the future. The study data indicate that the respondents believe that the high number of students per class hinders the implementation of a strategy appropriate to the

specific intervention on students with dyslexia. Also the lack of human and material resources in schools hinders the creation of individualized educational and pedagogical contexts that encourage personal and social development, learning, and academic success of dyslexic children. We can thus conclude that human and material resources are tightly associated with individual teacher practices and that it is critical to invest in these resources.

KEYWORDS: Inclusion, Learning Disabilities, Specific Learning Disabilities, Dyslexia, Perception of Teacher's, Teacher's Training, Overcoming Difficulties of Students.

DEDICATÓRIAS

A todos os alunos com DAE, com os seus pontos fortes e fracos, com as suas esperanças e expetativas, que trabalham todos os dias para minimizar e ultrapassar as suas dificuldades.

AGRADECIMENTOS

O meu profundo e sentido agradecimento a todos os colegas e amigos que deram o seu contributo para que esta investigação fosse concretizada.

À professora Doutora Tereza Ventura, pela sua preciosa orientação e disponibilidade.

A todos os professores que prescindiram de algum do seu precioso tempo para responder ao questionário tornando possível a realização deste estudo.

A todos os meus alunos das várias escolas por onde passei que me despertaram a curiosidade e interesse pelas DAE.

Ao meu namorado pelo carinho, paciência e compreensão disponibilizada e pelo seu encorajamento constante.

A todos vocês!

Muito Obrigada

ÍNDICE GERAL

RESUMO V

ABSTRACT VII

DEDICATÓRIAS IX

AGRADECIMENTOS X

ÍNDICE GERAL XI

ÍNDICE DE FIGURAS XV

ÍNDICE DE GRÁFICOS XV

ÍNDICE DE TABELAS XVI

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS XVIII

INTRODUÇÃO 1

1. INCLUSÃO 5

i. Escola Inclusiva 5

ii. Atualidade e relevância da educação inclusiva no contexto nacional 6

iii. A Inclusão da Diversidade e o Processo de Ensino-Aprendizagem 8

2. AS IMPLICAÇÕES DA DISLEXIA NO PROCESSO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM

12

i. Dificuldades de Aprendizagem 12

ii. A dislexia como Dificuldade de Aprendizagem Específica 16

iii. Abordagem histórica da dislexia 18

iv. Evolução do conceito dislexia	20
v. Principais tipos e subtipos de dislexia	24
vi. Causas da dislexia	27
Outros termos e perturbações associados à dislexia	29
vii. Disgrafia	29
viii. Disortografia	30
ix. Discalculia	31
3. O PAPEL DO PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	32
i. O papel do professor na deteção da dislexia	32
ii. Perceção dos professores	35
iii. Formação de professores	38
iv. Formação inicial de professores	39
v. Formação em Educação Especial	42
vi. Formação de professores no âmbito da Dislexia	45
vii. Formação contínua de professores	48
viii. Formação inter-pares	52
4. SUPERAR AS DIFICULDADES QUE A DISLEXIA SUSCITA NOS ALUNOS	54
i. Ajudar a criança com dislexia	54
ii. Primeira sinalização para diagnóstico	55

iii. Avaliação Psicopedagógica	55
iv. Intervenção	58
v. Alguns Métodos e Recursos de Reeducação Pedagógica	60
II - ESTUDO EMPÍRICO	64
1. OBJETIVOS DO ESTUDO E PERGUNTA DE PARTIDA	65
i. Hipóteses	67
ii. Hipóteses gerais	67
iii. Hipóteses operacionais	67
iv. Variáveis	68
3. DESENHO DO ESTUDO	68
i. População alvo e Participantes	68
ii. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados e Informação	72
iii. Procedimentos	74
IV. Apresentação dos Resultados e sua Análise	75
V. Discussão dos resultados	92
i. Verificação das hipóteses	92
VI. Conclusões, limitações e recomendações para prosseguimento da investigação	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXO I - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.	124

ANEXO II - DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES INQUIRIDOS PARA LIDAR COM UM ALUNO DISLÉXICO.	132
ANEXO III - PRODUÇÕES ESCRITAS DOS PROFESSORES INQUIRIDOS QUE SE SENTEM PREPARADOS PARA LIDAR COM ALUNOS DISLÉXICOS.	133
ANEXO IV - TESTES ESTATÍSTICOS	134

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Classificações das Dificuldades de Aprendizagem (Adelman & Taylor, 1992).....	15
Figura 2 - Tipos de dislexia em função do momento em que surgem.....	25
Figura 3 - Áreas cerebrais envolvidas no processo de leitura.....	29
Figura 4 - Caraterísticas específicas da dislexial.....	35
Figura 5 - Tipos de avaliações a realizar até ao diagnóstico definitivo de dislexia.....	59
Figura 6 - Apresentação síntese da organização do estudo.....	66
Figura 7 - Apresentação síntese da organização da estrutura do questionário.....	76
Figura 8 - Apresentação síntese da etapa de recolha e tratamento de dados, objetivos e instrumento de recolha subjacentes a esta investigação.....	77

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Caraterização da amostra em função do género.....	72
Gráfico 2: Caraterização da amostra em função de idades.....	73
Gráfico 3: Caraterização da amostra por situação profissional.....	73
Gráfico 4: Caraterização da amostra em função da escolaridade.....	74
Gráfico 5: Caraterização da amostra em função do tempo de serviço.....	74
Gráfico 6: Superação das dificuldades de alunos disléxicos.....	92

Gráfico 7: Dificuldades / lacunas, dos professores inquiridos, em trabalhar com crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE), em particular crianças disléxicas.....94

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Crianças diagnosticadas com dislexia na escola onde os inquiridos trabalham.....	79
Tabela 2 - Alunos sinalizados com DAE/Dislexia na turma que os inquiridos lecionam.....	79
Tabela 3 – Alunos sinalizados com dislexia que beneficiam de apoio.....	79
Tabela 4 – Experiência com alunos com dislexia formalmente diagnosticada.....	80
Tabela 5 – Atitudes face à inclusão de alunos com dislexia.....	80
Tabela 6 – Formação dos professores inquiridos na área da dislexia.....	80
Tabela 7 - Contexto de formação dos professores inquiridos na área da dislexia.....	81
Tabela 8 - Causas referidas pelos professores inquiridos para a realização da formação em dislexia.....	82
Tabela 9 - Importância das formações realizadas pelos inquiridos.....	82
Tabela 10 - Capacidade dos professores do 1º Ciclo inquiridos para identificar um aluno disléxico.....	83
Tabela 11 - Capacidade dos professores do 1º Ciclo inquiridos para lidar com um aluno disléxico.....	83
Tabela 12 – Definição de dislexia segundo os respondentes.....	84

Tabela 13 - Implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à leitura.....	85
Tabela 14 - Implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à escrita.....	85
Tabela 15 - Maiores dificuldades dos professores inquiridos face à situação de ensino aprendizagem de uma criança com dislexia.....	86
Tabela 16 - Aspetos que os professores inquiridos consideram mais importantes na escola para uma resposta educativa adequada às crianças com dislexia.....	86
Tabela 17 - Materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem para crianças com Dislexia existentes nas escolas.....	87
Tabela 18 - Conhecimento de métodos e recursos de reeducação pedagógica adequados e aferidos para alunos com dislexia.....	87
Tabela 19 - Superação das dificuldades de alunos disléxicos.....	89
Tabela 20 - Dificuldades / lacunas em trabalhar com crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE), em particular crianças disléxicas.....	91

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

CEB – Ciclo de Ensino Básico

DA – Dificuldade de Aprendizagem

DAE – Dificuldade de Aprendizagem Específica

DGAE – Direção Geral de Administração Escolar

DILE – Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita

DL - Decreto-lei

DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

DAM - Dificuldades na Aprendizagem da Matemática

ECD – Estatuto da Carreira Docente

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NJCLD - National Joint Committee on Learning Disabilities

NICHD – National Institute of Child Health and Human Development

QI – Quociente de Inteligência

RM - Ressonância Magnética

SNC – Sistema Nervoso Central

TC – Tomografia Computorizada

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

INTRODUÇÃO

As Dificuldades de Aprendizagem (DA) são um tema frequente entre professores e outros profissionais de educação. Ainda assim, continuamos a verificar que o conceito implícito ao termo DA não é percecionado de igual modo por todos os que o utilizam (Martins, 2006). É provável que nenhuma outra área da educação especial tenha suscitado tanta diversidade de pesquisas e tenha despertado tantos debates (Kirk *et alii*, 2005; Fonseca, 2008; Cruz, 1999), ao ponto de ter sido designada como uma área misteriosa e complexa (Campanudo, 2009; Correia, 2008; Lerner & Kline, 2005; Citoler, 1996).

A opção pelo estudo e desenvolvimento deste tema revelou-se pertinente já que, as DA, em Portugal, continuam a ser negligenciadas e a não ser consideradas como um problema geral de educação (Fonseca, 1996). Esta situação torna-se mais grave se considerarmos que, dentro do grande grupo das NEE, as Dificuldades de Aprendizagem são a problemática com maior taxa de prevalência (48%). Dados da Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas revelam que o número de alunos com estes distúrbios tem vindo a aumentar, registando-se atualmente uma prevalência de 5% a 10% da população total de alunos (Coelho, 2013).

De entre todas as DA, o estudo das dificuldades da leitura e da escrita, em particular da dislexia, vem suscitando, desde há muito tempo, o interesse dos professores empenhados na investigação dos fatores implicados no sucesso e/ou insucesso escolar. É um facto que os professores de diversos graus de ensino, mas em particular os do 1º Ciclo do Ensino Básico, enfrentam o estranho dilema de certos alunos, aparentemente com um desenvolvimento dentro dos parâmetros normais, sem carências do tipo sociocultural e com ausência de distúrbios emocionais, apresentarem, apesar de tudo, graves dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, que os acompanham pelos diferentes graus de ensino, chegando mesmo até à idade adulta.

É frequente a dislexia ser confundida com outros problemas de adaptação escolar, principalmente com os de atraso de desenvolvimento, de dificuldades iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita, de problemas de ordem afetiva, de imaturidade,

entre outros. Os dados da investigação neste domínio apontam para a necessidade de uma intervenção precoce junto destes alunos sob pena de evoluírem posteriormente em trajetórias que, no mínimo, se traduzem no insucesso e/ou abandono escolares, que mais tarde, trazem consequências sérias na idade adulta resultando em desvantagem que poderá levar a problemas sociais e psicológicos (Bairrão, 1998).

A necessidade dessa clarificação é uma urgência imperiosa, não só para que a escola possa compreender este tipo de dificuldade, mas também para que o aluno disléxico possa ser ajudado a superar a sua dificuldade a fim de ultrapassar os seus medos e ansiedades. A escola, nomeadamente os professores, devem transmitir segurança, compreender esta dificuldade e valorizar os aspetos positivos dos trabalhos destes alunos.

A preocupação atual das sociedades refere-se, sobretudo, ao sucesso educativo e à aquisição de um mínimo de competências sobre os principais domínios das aptidões cognitivas. É esta a conceção da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos adotada em Jomtien, em 1990, que aponta a necessidade de uma escolaridade básica – “uma educação digna para todos que forneça, ao mesmo tempo, uma base sólida para as aprendizagens futuras e as competências essenciais que permitam uma participação ativa na vida da sociedade” (Unesco, 1996, p.108).

Portugal vive atualmente um período de grande mudança na área da educação. No entanto, a maior parte das vezes, as alterações propostas não são consequentes. São, em primeiro lugar de cariz técnico pedagógico exigindo prosseguimento da formação ao longo da vida e maior atenção à investigação científica na formação inicial e contínua dos professores; em segundo lugar de cariz organizacional exigindo a diversificação das responsabilidades e tarefas a realizar na escola e, por último exigem-se alterações de cariz social ao constatar a necessidade de a escola cooperar com outros parceiros, nomeadamente os pais embora, tal necessidade não seja acompanhada das necessárias mudanças ao nível da formação e organização escolar, o que conduz a perceções diferentes por parte dos professores.

Face ao exposto esta investigação para além da sua relevância científica e social, supracitadas constituiu, também um desafio pessoal e profissional, para a autora, enquanto professora do 1º CEB, dado que veio pôr à prova o seu grande interesse por aqueles seus alunos que, apesar de apresentarem um desenvolvimento normal, apresentam, contudo, profundas dificuldades na aprendizagem e aplicação das competências da escrita e da leitura.

Com efeito, os professores, enquanto responsáveis pelo ensino que conduz à aquisição daquelas competências, desempenham um papel fundamental.

Então, quais as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem na perspectiva dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Qual o papel do Professor do 1º ciclo do Ensino Básico, perante as dificuldades de aprendizagens específicas, neste contexto, a dislexia?

Como apoiar o aluno na superação das dificuldades que a dislexia suscita?

Foi propósito do presente estudo responder a estas questões, analisando-se as conceções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a dislexia e sobre as formas de atuar face a ela.

O presente estudo encontra-se organizado em duas partes distintas, mas complementares. Na primeira parte apresenta-se o enquadramento teórico da problemática em estudo. No primeiro capítulo, começa-se por fazer uma breve abordagem da Inclusão fazendo referência à Escola Inclusiva; atualidade e relevância da educação inclusiva no contexto nacional e, por fim tecendo algumas considerações sobre A Inclusão da Diversidade e o Processo de Ensino-Aprendizagem. No segundo capítulo faz-se a abordagem às implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem começando por se apresentar a perspectiva de vários investigadores sobre o conceito Dificuldades de Aprendizagem, assim como em relação à dislexia como Dificuldade de Aprendizagem Específica. A seguir aborda-se a temática da dislexia: percurso histórico; evolução do conceito, tipos e subtipos e causas desta mesma problemática. No terceiro capítulo priorizou-se o desenvolvimento de algumas

considerações acerca da relevância do papel do professor do 1º Ciclo para justificar a sua pertinência na deteção da dislexia, assim como as suas perceções e formação seja ela, inicial, especializada, no âmbito da dislexia, contínua e/ou inter-pares. Por fim, no quarto capítulo, são apresentadas algumas estratégias para minimizar/ultrapassar algumas das dificuldades que a dislexia suscita nos alunos.

Na segunda parte apresenta-se o estudo empírico, a metodologia usada, explicitando a questão de partida que motivou esta investigação, assim como os objetivos que pretende alcançar. A metodologia de carácter misto (quantitativo e qualitativo), recorreu para a recolha de dados e informação à técnica de inquérito por questionários. No desenho do estudo, a população alvo é o conjunto dos Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, tendo sido inquirida a amostra maior possível, constituída pelo processo de bola de neve. Os procedimentos e resultados do estudo empírico são apresentados e discutidos, seguindo-se as suas conclusões, limitações e recomendações para aprofundamento futuro da investigação.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA

1. Inclusão

“A Educação Inclusiva não é um evento, é um processo.

Não sei se haverá alguma escola totalmente inclusiva em que a educação de todos os alunos seja a melhor que seria possível proporcionar.

A Educação Inclusiva é uma meta que, de vários modos, utilizando vários caminhos, seguindo diferentes ritmos, muitos países do mundo vão tentando alcançar.

Mas a Educação Inclusiva não é uma utopia desligada da realidade, sem qualquer hipótese de concretização.

O processo para a inclusão está em curso, são inúmeras as práticas de qualidade existentes em inúmeros países....”

(Costa, 1999, p. 35)

i. Escola Inclusiva

A compreensão e o conhecimento acerca da necessidade da construção de uma educação e de uma escola inclusivas, têm a sua origem num movimento internacional de carácter político, social, cultural e pedagógico, baseado em princípios de justiça social, de igualdade, de busca da equiparação de oportunidades e inclusão social de todas as pessoas. Conforme Pacheco (2007, pp. 15-21) afirma, “*o princípio no qual a educação inclusiva se baseia foi considerado pela primeira vez como lei na Dinamarca, em 1969, e nos Estados Unidos, em 1975. [...] e obteve ímpeto na Europa a partir dos anos noventa*”. Este autor salienta também que o termo “*inclusão*” é percebido aqui, para além do debate sobre as diferentes compreensões possíveis relativas ao seu sentido em diversos contextos, principalmente como um movimento em direção à “*equiparação de oportunidades*”.

Assim, de acordo com Glat & Oliveira (2003, pp. 11- 43):

«*A educação inclusiva entendida sob a dimensão didático-curricular é aquela que proporciona ao aluno com necessidades educativas especiais participar das atividades quotidianas da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros, mesmo que de modos diferentes. Como agente mediador do*

processo ensino-aprendizagem, cabe ao professor o papel de fazer as adaptações necessárias no currículo escolar».

Fica assim claro que o currículo para uma escola inclusiva, não se reduz apenas a ajustamentos feitos para atender os alunos com necessidades educativas especiais. A escola inclusiva procura uma nova forma de conceção curricular, que tem que dar conta da diversidade dos vários alunos. Ferreira (2003, pp. 9-35), utilizando-se da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), considera como escola inclusiva aquela que *"reconhece e satisfaz as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos..."*.

Na opinião de Rose (1998, p. 62) *"os professores que estão a trabalhar para desenvolver salas de aula inclusivas têm de desempenhar um papel ativo na pesquisa de metodologias práticas que se centrem nas necessidades dos alunos"*.

Neste contexto, a escola tem *"como função principal gerir, e criar condições de processos democráticos, funcionando como centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. Deve promover-lhes o desenvolvimento integral numa perspectiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e construtivos"* acrescenta (Santos, 2007, p. 19).

Esta forma de se pensar a escola, segundo Ferreira (2003), representa um novo paradigma, para o qual ainda não há suficiente experiência acumulada. A escola inclusiva é, portanto, uma nova escola, uma escola que precisa ser cada vez mais inovada e recriada. Segundo o mesmo autor a universidade pode e deve atuar na formação e capacitação de professores e demais agentes educativos, bem como na produção de conhecimento por meio de investigações e projetos que validem e espalhem ações educativas bem-sucedidas que atendam a esta nova proposta.

ii. Atualidade e relevância da educação inclusiva no contexto nacional

A democracia é um valor fundamental da União Europeia, dos Estados-Membros e uma educação de qualidade e eficiente para todos é, acima de tudo, um assunto de Direitos Humanos e Justiça Social.

No entender de Correia (2001, pp. 123-142), a *“educação deve ser inclusiva e apropriada porque ambas são necessárias e meios privilegiados de promoção de igualdade de oportunidades, sucesso educativo e resposta às necessidades específicas de cada criança”*.

Sanches (2005), por sua vez, refere que a educação inclusiva só existe se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas diferentes daquelas que tradicionalmente se praticam.

No que concerne aos benefícios que a educação inclusiva traz aos alunos Correia (2005, p. 54) advoga:

“que a filosofia da inclusão tem benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais, mas também traz vantagens para os alunos sem necessidades educativas especiais, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites.” (...) *“a inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Como tal, a sociedade percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal”* (Idem, p. 55).

Com a valorização destes pressupostos defende-se que, para que a sociedade e a educação sejam verdadeiramente inclusivas, é necessário proporcionar a todos os cidadãos as mesmas oportunidades, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, culturais ou sociais. Como tal, as escolas devem adaptar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas e outras. Assim, tendo por base a linha orientadora da inclusão, estas são indubitavelmente, algumas das diretrizes emanadas em diversos diplomas legais internacionais e nacionais e para tal, as escolas têm de criar condições para pôr em prática aquilo que lhes é pedido e até de certa forma, imposto. Reconheça-se, no entanto, que as dificuldades com que se deparam as escolas resultam frequentemente do desfasamento entre o diploma legal e a realidade no terreno educativo, conduzindo à pouca flexibilidade na adaptação das diretrizes legais à realidade das escolas. Por outro lado, verifica-se também a desadequação dos recursos humanos e materiais colocados à disposição da escola, quer qualitativa, quer quantitativamente.

iii. A Inclusão da Diversidade e o Processo de Ensino-Aprendizagem

“Uma aplicação e desenvolvimento ótimo do currículo dependerá não só de que os professores conheçam as necessidades dos seus alunos e as estratégias de ensino de acordo com essas necessidades. Exigirá, também, ter habilidades para manejar de forma efetiva a aula, o uso apropriado dos recursos, num compromisso para a plena participação dos alunos e o emprego cuidadoso do apoio na classe (...) Os professores que trabalham para desenvolver um currículo que satisfaça as necessidades de todos os alunos estão a contribuir para desenhar um veículo para a inclusão. Aqueles que pretendem que os seus alunos se adaptem às estruturas existentes estão provavelmente a construir uma alavanca para a sua exclusão” (Rose, 2003, p.70).

A escola prepara o futuro, assim sendo é premente e pertinente as crianças, desde cedo, aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças na sala de aula, pois só assim serão adultos bem diferentes da geração adulta atual, que tem de se empenhar para entender e viver a experiência da inclusão.

Segundo um relatório da European Agency for Development in Special Needs Education (2003) em educação inclusiva e práticas de sala de aula, trabalhar com a diferença é um dos maiores problemas nas escolas de hoje.

Contudo, no contexto de uma escola dita inclusiva, baseada na cooperação e diferenciação, as dificuldades de aprendizagem não devem passar despercebidas, cabendo à escola constituir um espaço que privilegie e fomente a adoção de práticas educativas interativas capazes de proporcionar aos alunos aprendizagens ativas, socializadoras, integradas, diversificadas e significativas. Como tal, *“pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura das vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos” (Roldão, 2003, cit. in Sanches, 2005, p. 132).*

Pensar no outro, no diferente, na diversidade, é pensar na eventualidade de conviver juntos mesmo que no grupo possa existir a diferença. Apesar da sociedade ter sido durante muitos anos cega à diferença, ou como diria Sousa Santos (1995, cit. in

Cortesão, 2000, p. 8) ter vivido um período “*indiferente à diferença*” e, de mais tarde ter percecionado apenas as “*diferenças óbvias*” onde se incluem as deficiências, atualmente entende - se que a diferença e a diversidade constituem valores positivos e elementos potenciadores de progresso anunciando uma nova fase de “*valorização das diferença*” (Rodrigues, 2001, p. 9).

Assim sendo, é essencial que as práticas pedagógicas desenvolvidas tenham em conta, que, “*os alunos são diferentes pela sua origem, aquisições anteriores, características, projetos, interesses e qualidades pessoais mutáveis e por isso se diz que cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem*”. (Engberg & Orvalho, 1995, p. 105).

Os alunos devem ser participantes ativos no seu processo de aprendizagem tomando consciência do percurso que têm de fazer, das aprendizagens que terão de efetuar: objetivos, conteúdos e atividades. Como tal, o professor deve percecionar a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem e, por outro lado, proporcionar estratégias individualizadas a partir das dificuldades diagnosticadas. Adotar este compromisso leva a uma pedagogia diferenciada.

Segundo Warnock Report, (1994), os alunos que necessitem de adaptações curriculares individualizadas poderão precisar de mais tempo para realizarem as tarefas/atividades, mais apoio; recursos específicos ou atenção especial, apesar das metodologias de ensino não serem diferentes daquelas que se usam com os restantes alunos.

A salientar que ao elaborarem-se adaptações curriculares é crucial ter por base o currículo oficial, de modo a selecionar os objetivos fundamentais e conteúdos mínimos que o aluno com NEE deve aceder na etapa educativa em que se encontra; no projeto educativo de escola; na realidade sócio educativa do seu grupo/turma e nas características individuais dos alunos que o integram. Com estes requisitos pretende-se que o aluno reforce a sua autonomia de modo a alcançar a máxima qualidade de vida.

Portanto, é importante que através destas adaptações curriculares o aluno ou grupo de alunos consigam usufruir da escolaridade básica obrigatória e que alcancem com algum sucesso o final do percurso escolar. Tal como afirma, Leite (2003, p. 23)

“Se queremos uma “escola para todos”, e não apenas para o tal “cliente ideal”, temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes.”.

Em matéria de Diferenciação Pedagógica, Segundo Allan e Tomlinson (2002, p. 21), o currículo pode ser diferenciado a três níveis: conteúdos, processo e produtos:

- Por conteúdos compreende-se “ (...) *factos, conceitos, generalizações ou princípios, atitudes e competências relacionadas com uma disciplina, bem como os materiais que permitem aceder a esses elementos*”. Todos estes aspetos são tidos em consideração pelo professor quando planifica a aprendizagem dos alunos, para além de adequar os conteúdos aos conhecimentos, compreensão e competências previstas no Currículo Nacional de cada Área Curricular Disciplinar do Ensino Básico.
- O processo, um conceito próximo do de atividade, pode ser diferenciado pelo professor e relaciona-se com o significado que o aluno atribui a algo. Logo, o significado vai condicionar a compreensão e a assimilação de factos, conceitos, generalizações e competências.
- Quanto aos produtos, estes também podem e devem ser diferenciados pelos professores e referem-se ao modo como o aluno pode demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer. Para sintetizar os conhecimentos adquiridos, o aluno poderá realizar um portfólio relativo a uma unidade temática, ou a um semestre ou um teste.

No entanto, frisa-se que é necessário para que os professores implementem uma diferenciação pedagógica, ter em atenção algumas características dos alunos que são suscetíveis de influenciar todo este processo, nomeadamente: a recetividade, o interesse e o perfil de aprendizagem, pois, ainda segundo o autor supracitado:

“ (...) os alunos diferem quanto (1) à sua recetividade em trabalhar, num dado momento, com uma ideia ou competência específicas; quanto (2) às atividades ou tópicos que consideram interessantes e quanto (3) aos perfis de aprendizagem que podem ser influenciados por fatores como o sexo, a cultura, o estilo de aprendizagem ou o tipo de inteligência.” (Idem, p. 24)

No que diz respeito ao primeiro, a recetividade, o professor terá a seu cargo a tarefa de adequar diferentes graus de dificuldade idealizados para uma tarefa ou conjunto de tarefas. Assim, o professor desempenha uma tarefa árdua na medida em que *“devido às diferenças a nível de desenvolvimento e de experiência, nem todas as crianças da mesma idade se situam nas mesmas zonas de desenvolvimento próximo face a uma determinada competência ou compreensão específicas.”* (Idem, p. 37)

O interesse é uma característica que visa promover a diferenciação pedagógica. Como tal, o professor deve planificar as atividades assentes nas competências do Currículo Nacional da área que leciona, de modo a despertar a curiosidade/interesse dos alunos. Enquanto auxiliares de todo este processo, deverão ser colocados à disposição dos alunos uma vasta gama de materiais e tecnologias que lhes permita explorar um tópico ou um conteúdo específico em áreas de interesse dos mesmos. Logo, o interesse promove competências necessárias ao desenvolvimento do indivíduo, ao nível da curiosidade, concentração, independência emocional e persistência.

Não obstante, ainda na opinião de Allan e Tomlinson: *“Os alunos que são incentivados a trabalhar a partir das suas áreas de interesse acabarão provavelmente por captar e desenvolver competências importantes no âmbito de cada uma das disciplinas escolares”* (p. 38).

Por fim, a diferenciação pedagógica também se aplica ao nível do perfil de aprendizagem: o professor deverá direcionar a sua atenção para os estilos de aprendizagem, o talento dos alunos e o seu tipo de inteligência. Todavia, deve promover um ambiente de aprendizagem agradável, onde os alunos ponham em prática aprendizagens flexíveis, trabalho colaborativo, experiências competitivas, cooperativas e autónomas, bem como *“providenciar oportunidades capazes de estimular aprendizagens autênticas relacionadas com o tipo de inteligência ou o talento dos alunos.”* (Idem, p. 26).

De acordo com (Gomes 1997, *cit. in* Santos, 2007):

“Ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro” (p. 201).

Conclui-se referindo que ao processo de ensino e aprendizagem subjaz a aplicação de uma diferenciação pedagógica, indo ao encontro das características individuais dos alunos, isto é, realçando-os como seres idênticos a todos os níveis. Pode-se assim dizer que a inclusão é vista como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e restringir a exclusão da educação e dentro da educação. Isso pressupõe alteração de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino.

2. As implicações da dislexia no processo de ensino/aprendizagem

“Tão devastadora como qualquer vírus que afeta tecidos e órgãos, a dislexia consegue infiltrar-se em cada um dos aspetos da vida do indivíduo.”

Sally Shaywitz, (2008, p. 13).

i. Dificuldades de Aprendizagem

No sentido etimológico do termo dificuldade significa dispersão ou desvio em relação ao que há a fazer, isto é, não conseguir fazer, não atingir o objetivo que se pretende alcançar. *“Dificuldades são, portanto, obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar”* (Rebelo, 1993, p. 70) sendo eventualmente muito diferentes entre si no que concerne à sua tipologia e etiologia.

Como tal, começa-se por abordar resumidamente a temática das DA, referindo as opiniões de vários autores acerca das várias definições do termo usadas ao longo dos tempos, assim como etiologia, classificação e características.

Sugerem alguns (Martins, 2006; Lopes, 2005; Rebelo, 1993), que as dificuldades de aprendizagem constituem um grupo heterogéneo de problemas pelo que se torna difícil a delimitação da área de referência, uma vez que com a mesma designação é possível

referir características diversas e os investigadores não chegam a acordo sobre quais os critérios diferenciais. Por outro lado, encontramos para esta problemática várias outras denominações como incapacidade para a aprendizagem, dificuldades cognitivas ou intelectuais, dificuldades específicas de aprendizagem e ainda outras designações que indiciam causa orgânica de etiologia cerebral como lesão cerebral, imaturidade neurológica, disfunção cerebral mínima. No nosso país, Fonseca (1984) utilizou pela primeira vez o termo Dificuldades de Aprendizagem como tradução do original Learning Disabilities no seu livro “Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.” Posteriormente, outros autores como Correia (2008, 2004, 1991), Correia & Martins (1999), Fonseca (1999), Cruz (1999, 2009), entre outros, debruçaram-se sobre esta temática, contribuindo para o seu aprofundamento.

Correia (2008) e Correia & Martins (1999), referem que o termo DA tem sido utilizado, predominantemente, em dois sentidos: um sentido mais lato e um sentido mais restrito. Enquanto o primeiro pode ser sinónimo de insucesso escolar, fracasso escolar ou até necessidades educativas especiais, o segundo refere-se a um conjunto de incapacidades ou impedimentos específicos para aprendizagens, como as académicas. A este propósito Cruz (2009, 1999); Fonseca (1999) e Correia (1991) de um modo muito genérico, sugerem que os alunos com DA apresentam uma discrepância acentuada entre o seu potencial estimado (inteligência na média ou acima desta) e a sua realização escolar (que é abaixo da média numa ou mais áreas académicas, mas nunca em todas, como é o caso da deficiência mental).

Nesta sequência de ideias, Correia (2004, p. 372) refere que a definição de DA que comunga de maior consenso é a do National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (1994, pp. 65 - 66):

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

discapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.»

Face a tudo isto, a primeira tarefa a iniciar é determinar as causas das dificuldades de aprendizagem. No entanto, dado que o conceito de DA tem sido aplicado a uma população muito heterogénea de indivíduos, tem havido dificuldade em definir um critério de classificação suscetível de reduzir a confusão conceptual existente neste campo da psicopedagogia (Fonseca, 1994, *cit. in* Campanudo, 2009).

Rebelo (1993) tendo subjacente a classificação de Adelman e Taylor, de 1986, utiliza uma perspetiva transaccional de causas dos problemas de aprendizagem para os classificar. Estes autores sugerem a existência de três tipos principais de problemas de aprendizagem, que se situam ao longo de um *continuum* de problemas de aprendizagem (figura 1).

Figura 1 – Classificações das Dificuldades de Aprendizagem (Adelman & Taylor, 1992).

Locus Primário de causas

Problemas causados por fatores do desenvolvimento			Problemas causados por fatores da pessoa (P)
E	(E ↔ P)	(E ↔ P)	(E ↔ P).
Tipo I de problemas de aprendizagem		Tipo II de problemas de aprendizagem	Tipo III de problemas de aprendizagem (e.g., DAE)

Fonte: Cruz, (2009, p. 88)

No entanto, são as teorias baseadas num enfoque neurológico as que mais estudos, (Cohen *et alii*, 2000, 2002; Dehaene, Le Clec`H, Poline, Le Bihan & Cohen, 2002, Dehaene *et alii*, 2001, McCandliss, Cohen & Dehaene, 2003, Moore & Price, 1999, *cit. in* Lyon *et alii*, 2003; Cruz, 2009, 1999; Martín, 1994; Rourke, 1993, 1990, 1989, entre outros), têm suscitado até hoje. Esta perspetiva defende que o comportamento humano é função do funcionamento neurológico e cerebral do indivíduo tentando encontrar uma relação entre as DA e as disfunções ou lesões do SNC (Campanudo, 2009).

Partindo para a classificação concebida em função do padrão académico que os indivíduos demonstram nas diferentes áreas curriculares, refere-se a classificação do DSM-IV:

“As perturbações de aprendizagem são diagnosticadas quando o rendimento individual nas provas habituais de leitura, aritmética ou escrita for substancialmente inferior ao esperado para a idade, para o nível de escolaridade ou para o nível intelectual” (DSM IV – TR, 2006, pp. 49- 50).

Mais recentemente, a *American Psychiatric Association* (2013), no DSM-V-TR, estabelece seis categorias na classificação dos indivíduos com desordem de aprendizagem ou dificuldades nas competências académicas: dificuldade na leitura de palavras; dificuldade na fluência de leitura; dificuldade na compreensão da leitura; dificuldade na expressão escrita; dificuldade no cálculo matemático e dificuldade na resolução de problemas matemáticos.

Pode-se assim inferir que existem várias maneiras de organizar ou classificar os indivíduos com DA, as quais, tendo por base o critério utilizado, podem ter como enfoque a etiologia (Cruz, 2009, 1999; Rebelo, 1993; Adelman & Taylor, 1986; Rebelo, 1993); a abordagem neuropsicológica (Cohen *et alii*, 2000, 2002; Dehaene, Le Clec`H, Poline, Le Bihan & Cohen, 2002, Dehaene *et alii*, 2001, McCandliss, Cohen & Dehaene, 2003, Moore & Price, 1999, *cit. in* Lyon *et alii*, 2003; Rourke, 1993, 1990, 1989) ou estarem relacionadas com as aprendizagens escolares (classificação do DSM-V-IR, 2013, DSM-IV-IR, 2006; Correia, 2004).

Em síntese, estas e outras definições, fruto de um esforço concentrado entre investigadores, professores e pais, deram lugar, nos últimos vinte anos, a um conjunto de programas educacionais que se demonstraram eficazes, fazendo das DA uma problemática bem compreendida e com bons prognósticos. Como tal é de extrema importância, para o professor, ter ideias claras e objetivas sobre a natureza das dificuldades de aprendizagem (DA) para as poder identificar e diagnosticar e, para, de seguida, promover a intervenção adequada nos alunos que lhe são confiados.

ii. A dislexia como Dificuldade de Aprendizagem Específica

Muitas são as crianças que revelam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Dando continuidade ao ponto anterior, torna-se pertinente desde já fazer uma ressalva, tal como advoga Rebelo (1993, *cit. in* Lopes, 2001): há que distinguir entre dificuldades gerais na aprendizagem da leitura e escrita e aquelas sobre as quais recai o presente estudo: as dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e escrita ou dislexia. Cada caso é um caso, cujas características específicas (por exemplo, problemas graves centrados na área da leitura, ou na da leitura e escrita, ou na da matemática, ou em aptidões sociais) determinam o tipo de desordem (dislexia, disgrafia, discalculia, dispraxia, dificuldades de aprendizagem não verbais, entre outras). Este facto amplamente apoiado pela investigação e retratado na literatura mais recente (Correia, 2009, 2008; Cruz, 2007, 2009; Lopes, 2000; Fonseca, 1999; NJCLD, 1996 e 1993, entre outros) fez com que se começasse a utilizar o termo Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Como tal, a palavra dislexia tem sido cada vez mais discutida, entre os principais investigadores nesta área, sendo inúmeras as tentativas até chegar à terminologia de Dificuldades de Aprendizagem Específica. Não obstante, é pertinente mencionar que são muitos os autores (Hennigh, 2003; Schawitz, 2003; Citoler, 1996; Rebelo, 1993, *cit. in* Lopes, 2000; Morais, 1997; Caldas, 2002; Das *et alii* 2001, *cit. in* Cruz, 2007; Cruz, 2009) que sugerem que as DAE são, cada vez mais, relacionadas com uma disfunção ao nível do sistema nervoso central, como tal afetando funções cerebrais específicas, necessárias para concretizar determinadas tarefas.

Segundo Rebelo (1993, *cit. in* Lopes, 2000), as DAE, não têm explicação evidente, situando-se ao nível cognitivo ou neurológico. Muitos defendem que provêm de uma condição patológica, outros, de um atraso ou distúrbio de desenvolvimento de alguns centros cerebrais, e, outros, de disfunções mínimas. Ou seja, quando o indivíduo reúne condições favoráveis para a aprendizagem da leitura e, mesmo assim, manifesta inesperadas dificuldades severas de aprendizagem daquela, então, tem dificuldades específicas de leitura (Hennigh, 2003; Schawitz, 2003; Citoler, 1996).

Outros também (Morais, 1997; Caldas, 2002 e Das *et alii* 2001 *cit. in* Cruz, 2007) comungam da opinião dos autores acima referidos ao mencionarem que as dificuldades específicas de aprendizagem são fruto de questões de carácter cognitivo e neurológico. Anos mais tarde, Serra (2008, p. 28) acrescenta que a dislexia enquanto DAE “*refere-se à dificuldade extrema na aquisição de competências de leitura: prende-se não só com o ato de ler, como também com a compreensão da leitura*”.

É no âmbito de todo o contexto que envolvem as dificuldades evidenciadas pelos alunos que surgiram outras opiniões, como por exemplo, a que se segue:

“Dificuldades de Aprendizagem Específica dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem podem assim manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e /ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.” (Correia, 2008, p. 46).

Assume-se a concordância com a opinião anteriormente citada, que vai ao encontro das opiniões anteriormente mencionadas e contém todas as características comuns às definições que até à data têm recebido maior consenso por parte de especialistas e associações envolvidas na defesa dos direitos dos indivíduos com DAE. Em suma, o termo dislexia é aceite como referindo-se a um subgrupo de desordens dentro do grupo das DAE, contudo é frequentemente usado de um modo abusivo, pois tem sido dada a ideia incorreta de que todos os indivíduos com problemas de leitura ou de instrução, de um modo geral, têm dislexia (Kirk *et alii*, 2005). Considera-se ainda pertinente referir os resultados de estudos realizados em alguns países relativos aos alunos com NEE que apontam que as crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), corporizam uma percentagem significativa da população escolar com NEE (cerca de 48%). No caso específico de Portugal, as DAE continuam a ser negligenciadas e a não ser consideradas um problema geral de educação, como já o referiu Fonseca (*cit. in* Cruz, 2009, p. 2). Por sua vez, Correia (2008a) acrescenta que o termo DAE não é mais

do que um “chapéu-de-chuva” que acomoda um conjunto de desordens específicas (daí utilizar – se o termo DAE) de entre as quais se destaca a dislexia por ser a desordem mais prevalente de todas elas. Segundo este autor (Correia, 2008a), cerca de 80% das crianças com DAE são crianças com dislexia.

iii. Abordagem histórica da dislexia

Inicialmente as dificuldades no domínio da leitura e da escrita forma caracterizadas por afasia. Este termo existe desde o início do século XIX e, significa perda ou diminuição da capacidade para usar ou compreender palavras, devido a uma lesão cerebral. Vários investigadores oriundos de países diferentes, mas com formação de base semelhante, a medicina, tentaram explicar os sintomas de alguns dos seus pacientes que perderam a capacidade de ler após lesões cerebrais ou traumatismos craneo-encefálicos. A primeira referência parece datar de 1877: Kussmaul utilizava o conceito *word – blindness* - “Cegueira – verbal” para caracterizar situações em que adultos deixaram de ler apesar de manterem outras habilidades intelectuais e linguísticas. Anos mais tarde Morgan (1896), oftalmologista britânico, usa o mesmo termo para se referir a casos de problemas de leitura que tiveram a sua génese no desenvolvimento da criança com uma incapacidade seletiva e uma etiologia reconhecível. No final do séc. XIX eram largamente relatadas as semelhanças comportamentais entre os problemas de leitura adquiridos e os congénitos (Carvalho, 2011).

Em 1887, Rudolf Berlin, médico alemão de Estugarda usou pela primeira vez o termo dislexia (Richardson,1989)definindo-a como uma condição adquirida, desenvolvida após o nascimento.Contudo, Berlin sugeriu que esta dificuldade no domínio da leitura se podia dever a uma “doença cerebral”, em vez de a uma lesão cerebral. A dislexia era vista como característica de um grupo especial de pacientes que sentiam grande dificuldade em ler, devido a uma doença cerebral (Richardson, 1989 *cit.in* Hennigh, 2003).

Posteriormente, James Hinshelwood , cirurgião e oftalmologista dedicou-se ao estudo da cegueira verbal congénita e adquirida (final do séc.XIX e início do séc. XX). A primeira publicação em livro de casos de cegueira verbal aconteceu em 1900, após

vários artigos publicados em revistas científicas. Em 1917 publicou um livro sobre cegueira verbal congénita. Este investigador focou-se no conceito central que subjaz àquilo que hoje se entende por dislexia do desenvolvimento: uma dificuldade inesperada em aprender a ler (Carvalho, 2011).

Ao longo do séc.XX houve um debate contínuo acerca da natureza e da terminologia da dislexia, assim como dos aspetos mais relevantes para o seu diagnóstico. Contudo, Orton, neurologista, viria a ser considerado por muitos como o investigador mais importante na área da dislexia. Inclusive, em 1949, em homenagem a este investigador foi fundada a “Orton Dyslexia Association”, precursora da atual “Internacional Dyslexia Association”. Esta associação tem tido um contributo muito importante na investigação e divulgação dos conhecimentos científicos (Leong, 2000). Orton considerava a dislexia uma desordem essencialmente psicológica e via-a como um problema de carácter desenvolvimental e não inteiramente congénito. Reforça que apesar de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural e ausência de distúrbios cognitivos fundamentais, a criança falha no processo de aquisição da linguagem. A dislexia independe de causas intelectuais, emocionais e culturais. É hereditária e a maior incidência é em meninos na proporção de três para um (Orton, 1925).

Mais tarde, nos anos 30 e 40 as perspetivas neurológicas perderam importância e deram lugar às perspetivas de cariz educacional e social. As dificuldades leitoras passaram a ser percecionadas no quadro de problema social, e não no quadro de um problema médico.

Posteriormente, nos finais dos anos 40 e nos anos 50 o “Instituto de Cegos para as Palavras”, de Copenhaga, colocou ênfase ao estudo das causas de dislexia e à implementação de programas reeducativos. Em 1950, Hallgren efetuou vários estudos de famílias com dificuldades de leitura e escrita e criou a designação de “Dislexia Constitucional” (Hallgren, 1950).

Por sua vez, nos anos 60, os aspetos biológicos da dislexia foram minimizados, destacando-se os aspetos emocionais, afetivos e a imaturidade como causa das

dificuldades na aprendizagem da leitura. Já nos anos 70 os psicolinguístas realçam a estreita relação entre a linguagem escrita e a linguagem falada. Assim sendo a suspeita da existência de um “défice linguístico”, ao nível do processamento fonológico, começou a ser considerado, uma vez que os resultados de diversos estudos revelaram que as crianças com dislexia demonstravam dificuldades em relacionar o nome das letras com os seus sons, sendo este um pré-requisito fundamental para a descodificação das palavras escritas.

Nas últimas décadas, com o avanço da tecnologia, os pesquisadores começaram a utilizar PET scan, RM e TC para investigar como a área esquerda do cérebro processa a informação, ligando problemas de leitura, escrita, ortografia e aritmética a vias neurais incompletas, que são as áreas de Broca (Pierre Broca) e de Wernicke (Carl Wernicke), descobertas em 1880. Então o foco dos profissionais especializados passou a ser a dislexia como consequência de uma causa neurológica. No portal da Clínica de Dislexia (pertença institucional de Paula Teles, psicóloga educacional, especialista em dislexia) pode ler-se que os resultados desses estudos vieram proporcionar uma prova visível e incontornável, da existência de uma “*Perturbação da Leitura e Escrita - Dislexia e Disortografia*”, perturbação de génese neurobiológica, causada por um défice no funcionamento das zonas cerebrais intervenientes nas atividades de leitura, um défice fonológico. Os resultados apresentados por Sally Shaywitz, neurocientista da Universidade de Yale, em “*Overcoming Dyslexia*”, 2003, têm sido consistentes com os resultados dos estudos de muitos outros cientistas como Frith (1986); Bradley *et alii* (2000, 1983); Hulme (1992); Snowling (2001, 1992); Høien (2000, 1999); Lundberg (1999), entre outros.

iv. Evolução do conceito dislexia

O conceito de dislexia foi sofrendo uma evolução ao longo dos tempos. Segundo Ekwai & Shanker (1983) vários investigadores foram sentindo algumas dificuldades em definir a dislexia desde que o termo foi usado pela primeira vez em 1887.

De forma simplista, o prefixo grego “*dis*” significa “dificuldade, perturbação” e o elemento grego de composição “*lexia*” remete para “*ler*”. Dislexia significa, assim, “*dificuldade em ler*”, tratando-se de um distúrbio na leitura e/ ou linguagem.

Grande parte dos estudiosos costumava utilizar o termo Dislexia para caraterizar uma dificuldade na aprendizagem da leitura, no entanto, nos últimos anos, este conceito começa a aplicar-se com um maior rigor. Surge então associado a uma síndrome determinada que, apesar de uma instrução adequada e de oportunidades socioculturais, se manifesta como uma dificuldade para a distinção, memorização de letras ou de grupos de letras, falta de ordem e ritmo na colocação e má estruturação de frases, que prejudicam tanto a leitura como a escrita, na ausência de qualquer outra limitação ou alteração das capacidades intelectuais. Por isso, interessa conhecer melhor os desenvolvimentos por que passou o conceito de dislexia (Ribeiro, Baptista, 2006). Como tal, de seguida, vamos apresentar algumas das definições consideradas mais representativas.

Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia reconheceu a dislexia do desenvolvimento, definindo-a como:

“ uma desordem que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar da instrução ser a convencional, a inteligência normal, e independente das oportunidades socioculturais. Depende de distúrbios cognitivos fundamentais que são, frequentemente, de origem constitucional...” (Federação Mundial de Neurologia, 1968, *cit. in* Rebelo, 1993, p. 101).

Esta não é uma definição que ajude a identificar ou a fazer um diagnóstico de uma criança com dislexia, dado que é uma definição por exclusão, como tal a dislexia ocorre quando há dificuldade em ler depois de várias condições serem eliminadas: má escolarização, baixo nível intelectual, fracas condições culturais e deficiências sensoriais.

Ao contrário da definição exclusiva, a definição inclusiva delimita as competências específicas e as deficiências que caraterizam os indivíduos portadores de dislexia (Kamhi, 1992). Neste contexto podemos aludir à definição de Kamhi (1992 *cit. in* Hennigh, 2005), que defende que:

“A dislexia é uma desordem a nível de desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica. Esta dificuldade envolve codificar, recuperar e usar de memória códigos fonológicos e implica défices de consciência fonológica e de produção do discurso. Esta desordem, com frequência geneticamente transmitida, está por via de regra presente à nascença e persiste ao longo de toda a vida. Uma característica marcante desta desordem manifesta-se nas deficiências a nível da oralidade e da escrita” (Kamhi, 1992 cit. in Hennigh 2005, p. 18).

Esta e outras definições seguindo a mesma linha de pensamento têm vindo a ganhar importância, dado que colocam enfoque nos fatores linguísticos: *dyslexia is a disturbance in dealing with the code of the written language based on a deficit in the phonological system of the spoken language* (Lundberg, 1999, p. 10).

Presentemente a definição mais consensual, entre toda a comunidade científica, é a da Associação Internacional de Dislexia (2003) e do Nacional Institute of Child Health and Human Development – NICHD:

*“A dislexia é uma **incapacidade específica de aprendizagem** que é de origem neurológica. É caracterizada por dificuldades com o reconhecimento de palavras precisas e / ou fluente e soletração pobre e habilidades de decodificação. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que muitas vezes é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas e de prestação de sala eficazes. Consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão de leitura e experiência de leitura reduzida que pode impedir o crescimento do vocabulário e conhecimento de fundo” (Lyon et alii, 2003, p. 2).*

Definição que se considera relevante e se vai adotar ao longo desta investigação. Nesta definição há pontos – chave (Carvalho, 2011, p. 55) a considerar:

1. A dislexia é uma **dificuldade específica de aprendizagem**: pretende - se assim diferenciar a dislexia das outras dificuldades de aprendizagem mais gerais.
2. A dislexia tem uma **etiologia neurobiológica**.
3. A dislexia é caracterizada por **dificuldades no reconhecimento exato e/ou fluente das palavras e por défices na soletração e nas habilidades de descodificação** – Agregam-se não só a dificuldade em reconhecer palavras, como

a descodificação de pseudopalavras, assim como a inabilidade do disléxico para a leitura fluente.

4. Estas dificuldades resultam de um défice nas componentes fonológicas da linguagem – vários estudos (Fletcher *et alii*, 1994; Stanovich & Siegel, 1994; Shawitz *et alii*, 1999; Morris *et alii*, 1998, *cit. in* Swawitz, 2003) revelam as inúmeras dificuldades que a criança disléxica tem em perceber que as palavras podem ser divididas em sílabas e que as letras da palavra escrita, representam essas sílabas.

5. A dislexia é muitas vezes inesperada em relação a outras capacidades cognitivas e à existência de uma instrução adequada na sala de aula. – De acordo com Carvalho (2011) este pressuposto pode revelar duas questões centrais na dislexia:

(1) o **critério da discrepância**, segundo o qual é relativamente consensual que o disléxico tem um desempenho inesperadamente abaixo do previsto tendo em conta outras áreas de aprendizagem ou o seu nível intelectual. Inclusive, Shawitz (2003) diz que depender do critério de discrepância entre o QI e o desempenho da leitura para efetuar o diagnóstico perdeu a sua utilidade. Por sua vez,

(2) o **critério da exclusão**, segundo o qual se infere que as dificuldades de aprendizagem são intrínsecas ao indivíduo e que a sua inteligência tem de ser normal. Estudos recentes, Lyon *et alii* (2001) revelaram que o número de crianças identificadas como leitores fracos e que necessitam de educação especial poderia ser reduzido em 70 % se fossem diagnosticados precocemente e implementados programas de intervenção adequados.

6. As consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão de leitura e redução da experiência de leitura que são capazes de impedir o crescimento do vocabulário e de conhecimentos de base. Esta afirmação remete-nos para as consequências a longo prazo das dificuldades fonológicas, nomeadamente problemas na precisão e fluência da leitura e lacunas nos conhecimentos de base.

v. Principais tipos e subtipos de dislexia

Ao longo dos anos muitos estudos têm sido concebidos e realizados um pouco por todo o mundo, chegando a conclusões que nem sempre são coincidentes, uma vez que a dislexia se revela num grupo bastante heterogéneo de crianças, pois se algumas são incapazes de ler, soletrando foneticamente todas as letras de uma palavra, outras podem revelar problemas de expressão e compreensão oral. Como tal, são várias as classificações que têm sido sugeridas para a segmentação do grande grupo de disléxicos.

Em primeiro lugar, é importante distinguir as **dislexias adquiridas** das **dislexias evolutivas ou de desenvolvimento** (Critchley & Cristchley, 1978 *cit. in* Torrez & Fernández, 2001) e (Citoler, 1996 *cit. in* Cruz, 2009), sendo as últimas aquelas que do ponto de vista educacional mais interessam. As primeiras são um distúrbio adquirido que ocorre geralmente em adultos devido a uma lesão cerebral; no segundo grupo as perturbações na leitura e na escrita manifestam-se desde a infância: apesar de não existir uma lesão cerebral (pelo menos conhecida), está-se portanto na presença de uma inteligência normal, estando excluídos outros problemas, nomeadamente alterações emocionais severas; contexto sociocultural desfavorecido; carência de oportunidades educativas adequadas ou desenvolvimento insuficiente da linguagem oral (Cruz, 2009, 2007; Cuberos *et alii*, 1997; Morais, 1997; Temple, 1997; Citoler, 1996).

Embora existam vários tipos de **dislexia adquirida** apenas será feita referência a três dela, a **fonológica**, a **superficial** e a **profunda**, pois atualmente começam a surgir provas de que elas também existem nas dislexias de desenvolvimento e inclusive apresentam características semelhantes (Citoler, 1996) (Figura 2).

Figura 2 - Tipos de dislexia em função do momento em que surgem.

Dislexia Adquirida	Fonológica	Dificuldade no uso do procedimento subléxico por lesão cerebral.
	Superficial	Dificuldade no uso do procedimento léxico por lesão cerebral.
	Profunda	Dificuldade no uso de ambos os procedimentos por lesão cerebral.
Dislexia evolutiva	Fonológica	Dificuldade na aquisição do procedimento subléxico por problemas fonológicos, perceptivo – visuais e neurobiológicos.

Superficial	Dificuldade na aquisição do procedimento léxico por problemas fonológicos, perceptivo – visuais e neurobiológicos.
Mista	Dificuldade na aquisição de ambos os procedimentos por problemas fonológicos, perceptivo – visuais e neurobiológicos.

Fonte: Cruz, 2009

Tendo por base a tabela anterior pode inferir-se que os três tipos de dislexia de desenvolvimento têm características idênticas aos três tipos de dislexia adquirida. Não obstante a opinião deste autor, aquando a revisão da literatura poder-se-á encontrar muitas outras categorizações das dislexias de desenvolvimento, pelo que a seguir se faz alusão a algumas das principais classificações apresentadas ao longo dos últimos anos (desde 1970 até à presente data).

Segundo (Boder, 1973 *cit. in* Oviedo, 2002; Torres & Fernández, 2001) a dislexia evolutiva pode ser classificada quanto à sua natureza e às características observadas:

- **disfonética ou auditiva:** as crianças com este tipo de dislexia apresentam uma dificuldade na integração letra - som, revelando erros de discriminação auditiva; têm dificuldade em ler palavras desconhecidas, confundindo-as com vocábulos semelhantes; os erros mais frequentes são de carácter semântico (“mulher” em vez de “senhora”);
- **diseidética ou visual:** as crianças com este tipo de dislexia apresentam dificuldades em perceber globalmente as palavras; não conseguem unir o conjunto de letras que as compõem, apresentando uma leitura lenta, soletrando e decompondo as palavras nos seus fonemas, ou seja, leem, foneticamente, todas as palavras como se as visualizassem pela primeira vez; os erros mais frequentes são as inversões visoespaciais de letras/sílabas/palavras (“b” em vez de “d”; “em” em vez de “me”; “bolo” em vez de “lobo”);
- **mista ou aléxica** – reúne ambas as tipologias anteriormente referidas (disléxicos disfonéticos e diseidéticos), ou seja, as crianças com este tipo de dislexia apresentam tanto problemas visuais como fonológicos, provocando uma quase total incapacidade para a leitura.

Por sua vez, Spear - Swerling & Sternberg (1996 *cit. in* Cruz, 2009) classificam os disléxicos quanto à forma da leitura, mencionando quatro padrões:

- **leitores não alfabéticos** - os que não revelam conhecimento dos princípios alfabéticos (reconhecimento das palavras por pista visual) e, conseqüentemente, demonstram também problemas de compreensão);
- **leitores compensatórios** - revelam lacunas na decodificação das palavras, mas alcançam o conhecimento alfabético; podem revelar, no entanto, problemas de compreensão, dado que empregam o conhecimento visual da palavra ou o contexto de uma frase para chegarem a determinada palavra, o que os faz, por vezes, desviarem-se do “real” contexto da frase;
- **leitores não automáticos** – revelam um conhecimento controlado das palavras, como tal, conseguem decodificar as palavras de modo preciso, mas fazem-no com muito esforço;
- **leitores tardios** – conseguem adquirir habilidades para identificar os vocábulos, mas com lentidão (e com grande esforço); estas crianças geralmente não conseguem acompanhar o ritmo de trabalho das outras crianças, uma vez que enquanto as outras já estão preparadas para usar a leitura como ferramenta para adquirir novos conhecimentos, os leitores tardios ainda estão a esforçar-se para aprender as habilidades básicas de reconhecimento das palavras.

Seguindo esta linha de pensamento Cruz (2009), acrescenta um último grupo, o dos **leitores sub – ótimos**, crianças que não conseguem alcançar uma leitura proficiente, contudo, reconhecem e compreendem automaticamente palavras simples (sem atingirem os níveis superiores de compreensão).

Em suma, a maioria dos autores identifica três grupos de dislexia evolutiva, contudo, denominam-nos de diferentes formas; “Fonológica”, “Superficial” e/ou “Mista” é outra das nomenclaturas muito usadas, no entanto, as características de cada um destes grupos assemelham-se às citadas para a “Disfonética/Auditiva”; “Diseidética/Visual” e “Mista/Aléxica.

vi. Causas da dislexia

Não há consenso quanto à identificação de uma causa exclusiva para a dislexia. A maioria dos autores refere mesmo que se trata de uma perturbação de **causas múltiplas** (Rebelo, 1993 e Torres & Fernández, 2001).

Na área da **genética**, há quem defenda tratar-se de um problema hereditário, alicerçando a sua opinião em estudos que revelam que os disléxicos têm, pelo menos, um familiar próximo com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita: 30% a 40% dos irmãos de crianças disléxicas poderão apresentar a mesma perturbação e uma criança cujo progenitor seja disléxico apresenta um risco oito vezes superior de manifestar esta problemática (Moura, 2011).

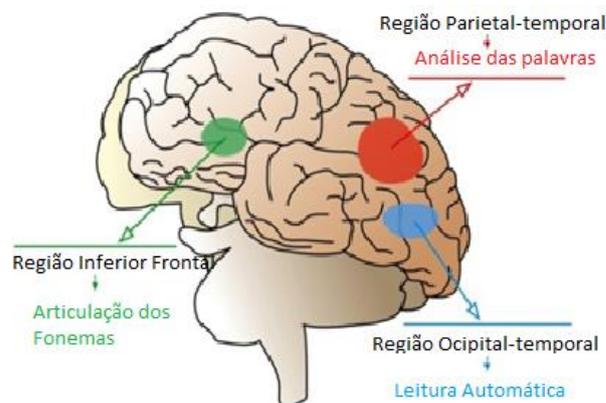
Ainda nesta perspetiva, outros investigadores mencionam as mutações de alguns cromossomas como causa desta perturbação, nomeadamente nos cromossomas 6 e 15 (Salles *et alii*, 2004) e, mais recentemente, no cromossoma 2 (Cruz, 2009).

Há ainda autores que referem que a dislexia tem maior prevalência em indivíduos do sexo masculino do que em indivíduos do sexo feminino, com uma proporção variável entre 3 a 6 meninos para 1 menina (Morais, 1977 *cit. in* Cruz, 2009; Torres & Fernández, 2001 e Moura, 2011). Opinião oposta tem Shaywitz (2003, *cit. in* Cruz, 2009) ao referir que começam a existir boas evidências que revelam que a dislexia afeta igualmente rapazes e raparigas.

Outros estudos neurobiológicos puseram enfoque na existência de alterações **neuro - anatómicas** e sua relação com a dislexia, dando como exemplo, a relação estabelecida entre transtornos na leitura e lesões na porção esquerda da circunvolução angular (Síndrome de Gerstman), assimetrias entre os hemisférios cerebrais, anomalias da arquitetura celular da área de Wernicke e défices no funcionamento do cerebelo. Neste contexto e tendo subjacentes os estudos recentes e de relevo nesta área (Beaton, 2002; Bishop, 2002; Nicolson & Fawcett, 2000) sugerem a existência de um défice no funcionamento do cerebelo como hipótese explicativa da dislexia.

Estudos de Shaywitz (2003; Shaywitz *et alii*, 1998) identificaram três regiões que desempenham funções chave no processo de leitura, todas elas localizadas no lado esquerdo do cérebro, aquele que é tradicionalmente associado à linguagem. Nesta zona foram identificadas três subáreas distintas: a região inferior frontal, a área de Broca (girus frontal inferior), envolvida na vocalização e articulação das palavras; a região parieto – temporal e a região occipito – temporal, que estão localizadas na parte de trás do cérebro e estão, respetivamente, envolvidas na análise das palavras e na fluência e automatização da leitura (figura 3).

Figura 3 – Áreas cerebrais envolvidas no processo de leitura.



In: Shawitz (2003, *cit. in* Pinheiro, 2009)

Saliente-se sobre esta temática que as crianças disléxicas parecem ter dificuldade em atingir as áreas localizadas na parte posterior do cérebro, ou seja, as regiões responsáveis pela análise de palavras e pela automatização da leitura, recorrendo mais à área de Broca (área frontal inferior esquerda) e a outras zonas do lado direito do cérebro que fornecem pistas visuais.

Segundo Teles (2004) durante muitos anos a causa da dislexia permaneceu um mistério. Contudo, os estudos recentes têm sido convergentes, quer em relação à sua origem genética e neurobiológica, quer em relação aos processos cognitivos que lhe estão subjacentes. Como tal, os estudos neurobiológicos ainda podem contribuir muito para o estudo da dislexia, uma vez que devido aos avanços tecnológicos (técnicas de ressonância magnética; tomografia por emissão de positrões e os potenciais corticais

evocados) que possibilitam a recolha de imagens cerebrais e comparação da atividade cerebral entre leitores sem e com problemas de leitura, estão em plena expansão (Cruz, 2009; Wolfe, 2004).

Não obstante a pertinência de tudo o que foi referido anteriormente convêm, do ponto de vista educativo, aludir também às **perspetivas psicolinguísticas** que procuram um sem número de indicações tendo em vista a intervenção com os indivíduos com dificuldades (Citoler, 1996). Os defensores desta perspetiva mostraram que os maus leitores apresentam um vasto conjunto de défices da linguagem que, normalmente são interdependentes e, que em geral, indicam um problema comum a nível fonológico, o qual está na génese de muitas das dificuldades na leitura (Citoler, 1996; Das, Naglieri & Kierby, 1994).

Em suma, na área da psicolinguística verifica-se *“a evidência de que os indivíduos que apresentam um atraso na aquisição da linguagem experimentam dificuldades na leitura com uma frequência seis vezes superior àqueles com desenvolvimento normal”* (Citoler, 1996 cit. in Cruz, 2009, p. 160).

Outros termos e perturbações associados à dislexia

De referir ainda que a dislexia é muitas vezes associada a outros termos e perturbações da leitura, escrita e cálculo como são o caso da **Disgrafia**, **Disortografia**, e **Discalculia** que serão a seguir apresentados de uma forma sumária.

vii. Disgrafia

Dado que a maior parte das dificuldades, ao nível da escrita, se devem a deficiências nos processos motores de execução do traço começaremos esta abordagem às dificuldades na morfologia e na qualidade da escrita (forma e traçado), isto é, à disgrafia.

Etimologicamente, disgrafia deriva dos conceitos *“dis”* (desvio) + *grafia* (escrita), ou seja, é *“uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao traçado ou à grafia”* (Torres & Fernández (2001, p.127). Prende-se

com a “*codificação escrita (...), com problemas de execução gráfica e de escrita das palavras*” (Cruz, 2009, p.180).

Segundo Johnson & Mykelbust (1991) a disgrafia é uma desordem resultante de um distúrbio da integração visuomotora, em que apesar de o indivíduo não possuir um defeito visual ou motor, ele não consegue transmitir as informações visuais ao sistema motor, isto é, o indivíduo vê o que quer escrever mas não consegue recordar ou idealizar o plano motor e, em consequência, é incapaz de escrever ou copiar letras, palavras e números.

No portal da dislexia, pode ler-se a opinião de Moura (2012), que refere a disgrafia como uma perturbação de tipo funcional na componente motora do ato de escrever que afeta a qualidade da escrita, sendo caracterizada por dificuldade na grafia, no traçado e na forma das letras, surgindo estas de forma irregular, disforme e rasurada. Assim sendo, é disgráfica a criança que tem uma escrita deficiente, apesar de não existir nenhum défice intelectual ou neurológico importante que explique esta deficiência (Ajuriaguerra, 1964 *cit. in* Monedero, 1989).

Helena Serra (2004) simplificando define a disgrafia como uma escrita disfuncional relativamente aos seus aspetos motores.

viii. Disortografia

Na opinião de vários autores (Fonseca,1999; Baroja, Paret & Riesgo, 1993; Monedero, 1989) esta problemática apresenta problemas ao nível da planificação e da formulação escrita.

Etimologicamente, disortografia deriva dos conceitos *dis* (desvio) + *orto* (correto) + *grafia* (escrita), ou seja, é uma dificuldade manifestada por *um conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia* (Vidal, 1989 *cit. in* Torres & Fernández, 2001, p. 76), pois uma criança disortográfica não é, necessariamente, disgráfica.

Por sua vez, Pereira (2009, p. 9) define a disortografia como *“uma perturbação que afeta as aptidões da escrita, e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e (por vezes) má qualidade gráfica.”*

Em suma, uma criança é disortográfica quando comete um grande número de erros que podem provocar a incompreensão dos enunciados escritos. Esta dificuldade pode surgir associada a outras problemáticas, como a dislexia e/ou disgrafia.

ix. Discalculia

A área das Dificuldades na Aprendizagem da Matemática (DAM) é muitíssimo complexa pois, em teoria, estas dificuldades podem estar associadas a um ou mais domínios da matemática: aritmética, álgebra e geometria. Dado que a maioria das investigações referentes às DAM têm incidido nas primeiras aprendizagens e nos domínios da noção de número e das competências aritméticas, pouco se sabe sobre o desenvolvimento e aprendizagem das competências associadas Álgebra e à Geometria (Geary, 1999).

Etimologicamente, discalculia deriva dos conceitos *dis* (desvio) + *calcular* (calcular, contar), ou seja, *é um distúrbio de aprendizagem que interfere negativamente com as competências de matemática de alunos que, noutros aspetos, são normais.* (Rebelo, 1998a, p. 230). Como tal, trata-se de *uma desordem neurológica* específica que *afeta a habilidade de uma pessoa compreender e manipular números* (Filho, 2007).

Para Fonseca (1999), a discalculia resultando de disfunções do SNC, abrange a dificuldade em realizar operações matemáticas, as quais, normalmente, estão associadas a problemas de revisualização de número, de ideação, de cálculo e de aplicação de instruções matemáticas.

Johnson & Myklebust (1991), atestam que as crianças com discalculia são capazes de compreender e usar a linguagem falada, podem ler e escrever, mas não conseguem

aprender a calcular, ou seja, não conseguem compreender os princípios e processos matemáticos.

Por sua vez, Cruz (1999) define a discalculia como uma disfunção neuropsicológica caracterizada por dificuldades no processo de aprendizagem do cálculo, constatando-se, geralmente, em pessoas com um grau de inteligência normal que apresentam inabilidade na realização das operações matemáticas e falhas no raciocínio lógico matemático.

Em suma, a criança com discalculia revela dificuldades na execução de operações aritméticas ou matemáticas. A discalculia atinge indivíduos com qualquer nível de quociente de inteligência (QI).

Para concluir, acresce referir que as principais formas de dificuldades de aprendizagem escolar, as dificuldades típicas da leitura, da escrita e da matemática supracitadas exigem uma intervenção adequada, assim sendo é imprescindível começar por perceber qual é o nível inicial do indivíduo para, em função do mesmo, desenhar uma intervenção que, genericamente, progredirá do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do vivido para o refletido e do experimentado para o pensado, para posteriormente culminar numa ação pensada e numa motricidade integrada, antecipada e intencional.

3. O papel do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

i. O papel do professor na deteção da dislexia

Para que a integração/inclusão da criança com DA seja feita com sucesso, a escola deve dispor de recursos humanos e materiais necessários, no sentido de promover aprendizagens socializadoras e significativas: o professor é um desses recursos.

O professor assume assim uma função preponderante no processo de ensino-aprendizagem, pois tem um papel decisivo no que concerne à definição de respostas eficazes e adequadas às necessidades educativas dos alunos e ao desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão. Para tal, é essencial que a sua formação de base sofra mudanças no sentido de garantir que os professores estejam aptos para: compreender

como as incapacidades ou dificuldades se repercutem na aprendizagem; identificar as necessidades educativas e fomentar experiências de aprendizagem prescritivas; individualizar a educação; dar relevância e compreender a situação emocional da criança; utilizar adequadamente os serviços de apoio e promover uma comunicação efetiva entre os vários intervenientes no processo de ensino/ aprendizagem.

É importante compreender que o professor não diagnostica dislexia ou qualquer outro tipo de dificuldade de aprendizagem. As DA devem ser diagnosticadas por especialistas. No entanto, o professor é muitas vezes o primeiro a detetar um possível problema ao nível de leitura, ou uma dificuldade de aprendizagem, e poderá ser ele o primeiro a indicar a criança para uma avaliação compreensiva.

Para detetar possíveis indicadores da dislexia na sala de aula, os professores devem ser observadores atentos e ter noção do modo como os alunos desenvolvem as competências da leitura e escrita (Lopes, 2001; Ferreira, 2008).

Neste contexto, existem inúmeras características específicas, que pais e professores devem ter em atenção, uma vez que são mais evidenciadas e frequentes na criança disléxica. Muitas destas crianças recusam-se a realizar atividades ligadas à leitura (e, por vezes, à escrita também), com medo de revelarem os erros que cometem. Podem apresentar algumas ou várias das seguintes características (Nielsen, 1999; Torres & Fernández, 2001; Cruz, 2009; Moura, 2011 *cit. in* Coelho, 2013) a seguir mencionadas (figura 4):

Figura 4 – Características específicas da dislexia.

Caraterísticas	
Na expressão oral	Na leitura/escrita
❖ Têm dificuldade em selecionar as palavras adequadas para comunicar (tanto a nível oral como escrito);	❖ Não gostam de ler e a leitura é lenta para a idade que têm;
❖ Revelam vocabulário	❖ Fazem uma soletração defeituosa (leem palavra por palavra, sílaba por sílaba, ou reconhecem letras isoladamente sem conseguir ler);
	❖ Na leitura silenciosa, murmuram ou movimentam os lábios;
	❖ Perdem a linha de leitura (saltam ou retrocedem linhas);
	❖ Revelam dificuldade em aplicar o que foi lido a situações sociais ou de aprendizagem;
	❖ Revelam problemas de compreensão semântica (na interpretação de textos);

Caraterísticas	
Na expressão oral	Na leitura/escrita
<p>restrito;</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Elaboram frases curtas e simples e têm dificuldade na articulação de ideias; ❖ Repetem sílabas, palavras ou frases (também acontece na leitura). 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Demonstram dificuldades acentuadas ao nível da consciência fonológica, isto é, na tomada de consciência de que as palavras faladas e escritas são constituídas por fonemas; ❖ Confundem letras, sílabas ou palavras com diferenças subtis de grafia: “a-o”, “e-c”, “f-t”, “h-n”, “i-j”, “m-n”, “v-u”; ❖ Confundem letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço: ”b-d”, “d-p”, “b-q”, “d-b”, “d-p”, “d-q”, ”n-u”; ❖ Confundem letras que possuem um ponto de articulação comum e cujos sons são acusticamente próximos: ”d-t”, “m-b”, “b-p”, “v-f”; ❖ Invertem, parcial ou totalmente, sílabas ou palavras: “me - em”, “sol-los”, “som - mos”, “sal – las”, “pra – par”; ❖ Adicionam ou omitem sons, sílabas ou palavras: “fama – famoso”, “casa - casaco”, “prato – pato”; ❖ Substituem ou criam palavras por outras de estrutura mais ou menos similar, contudo, com significado diferente: “soltou - salvou”, “era-ficava”; ❖ Revelam muita dificuldade nas palavras homófonas: “paço – passo”, “conselho – concelho”, “acento – assento”; ❖ Têm dificuldade na separação de palavras; ❖ Podem apresentar uma leitura e escrita em espelho: “p-q”, ”b-d”; ❖ Copiam de forma errada as palavras – conhecem o texto, mas usam outras palavras involuntariamente; ❖ Na escrita espontânea (composições) demonstram severas dificuldades na composição e organização de ideias.

Face a tudo isto considera-se importante referir que a imprevista e acentuada dificuldade na leitura apresentada por um aluno inteligente é um dos primeiros sinais detetados pelo professor e que apanha de surpresa os pais, que criaram inúmeras expectativas para o filho. O primeiro passo que cada professor deve dar, caso suspeite da existência de possíveis padrões de leitura e escrita que apontem para a dislexia consiste em realizar testes informais e indicar os alunos para a realização de mais testes. Estes testes não requerem preparação especializada e o professor da turma pode aplicá-los.

De acordo com Teles (2004), a dislexia é talvez a causa mais frequente de baixo rendimento e insucesso escolar. Na grande maioria dos casos não é identificada, nem corretamente tratada. A opinião defendida por esta autora vem ao encontro das conclusões do estudo de Carvalho (2011) que, adotando uma metodologia de

investigação qualitativa, através de entrevista a 41 encarregados de educação de alunos com dislexia de dois agrupamentos de escolas de Viseu, concluiu que a dislexia enquanto DAE constitui um obstáculo à progressão escolar e tem efeitos a longo prazo, não só no que diz respeito à componente escolar mas também a nível social, afetivo e emocional e que todas as decisões tomadas no percurso escolar dos alunos disléxicos têm implicações no prosseguimento de estudos, nomeadamente as retenções e o tipo de medidas de apoio que são disponibilizadas a estes alunos.

Num artigo da revista Saber (e) Educar (2008) Helena Serra, autora de referência no que diz respeito ao estudo da dislexia em Portugal, defende que os profissionais necessitam de obter formação para saber equacionar, em cada situação, os fatores causais e intervir diferenciadamente: promover intervenção precoce, criar e utilizar estratégias de avaliação e intervenção diversificadas, conhecer equipamentos e materiais específicos, adaptar currículos e condições de avaliação, organizar o tempo e o espaço em função de características e necessidades individuais, elaborar programas individuais, identificar potencialidades e necessidades dos alunos, apoiar e orientar a intervenção das famílias, promover as interações com a comunidade.

ii. Perceção dos professores

Segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa o conceito de “perceção” deriva do termo latino *perceptio* e refere-se à ação e ao efeito de perceber ou perceber (receber através de um dos sentidos as imagens, impressões ou sensações externas, ou compreender e conhecer algo).

Tal como já foi referido no ponto anterior, o professor do 1.º ciclo, enquanto profissional responsável pelo ensino da leitura e da escrita, é geralmente a primeira pessoa a confrontar-se com as dificuldades observadas em crianças com dislexia. Como tal, o seu papel é primordial na deteção destas dificuldades, no encaminhamento para os serviços competentes e na posterior intervenção pedagógica a concretizar junto do aluno disléxico.

Segundo vários autores (Minke *et alii*, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1992; 1996; Camisão, 2005; Sanches & Teodoro, 2007; Correia, 2008a, 2008b; Bahn, 2009 e Paiva, 2012) as investigações revelaram que os docentes do ensino regular não se sentem preparados para trabalhar com as crianças com dificuldades de aprendizagem, duvidando da eficácia de adaptações instrucionais e curriculares na sala de aula. Esta certeza prende-se com as perceções de incapacidade que os docentes possuem em trabalhar com certas problemáticas ou até mesmo a falta de recursos e este facto surge como obstáculo incontornável.

Em 1985, um inquérito internacional realizado pela UNESCO com o propósito de dar a conhecer as perspetivas dos professores face à integração dos alunos com NEE, revelou que metade dos professores tinham uma atitude favorável relativamente à integração de alunos nas suas turmas, no entanto a outra metade optaria pelo seu atendimento em turmas separadas.

Um estudo de, Monteiro (2011), realizado sobre a educação inclusiva, com o objetivo de aprofundar o conhecimento acerca das perceções dos professores sobre a formação necessária para concretizar eficazmente a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, verificou que os mesmos parecem apresentar lacunas ao nível da sua preparação para atender à diversidade dos alunos na sala de aula.

Um outro estudo, com fins semelhantes, realizado por Camisão (2005), concluiu após ter realizado um estudo com uma amostra de 299 professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, que a generalidade dos professores inquiridos revelaram uma atitude favorável face à inclusão educacional, mas nem todos concordaram que os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento sejam sempre integrados a tempo inteiro na sala de aula, não se considerando grande parte deles preparado para lidar com a diversidade desses alunos.

Mais recentemente, outro estudo levado a cabo por Paiva (2012) acerca da formação e atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula, contata-se a existência de uma relação evidente entre a formação em NEE e as

atitudes dos professores face à inclusão, comprovando-se que os docentes sem formação nesta área revelam atitudes mais negativas face à inclusão de alunos com NEE.

Todos estes estudos (Unesco, 1985; Camisão, 2005, Monteiro, 2010, Paiva, 2012), entre outros evidenciam a relação implícita entre a formação e as atitudes dos professores face à inclusão, apesar de haver outros estudos que referem outras variáveis que também podem influenciar e condicionar as atitudes. Um professor com maior preparação a nível pedagógico estará mais predisposto a assumir mudanças metodológicas e de atitudes (Torre, 1995; Silva, 2002; Plaissance, 2002; Melero, 2004).

Neste contexto as atitudes dos docentes face à aprendizagem, determinam as condições propícias para que esta possa ocorrer Gily (*cit. in* Sil 2004) diz que a relevância das expectativas dos docentes, as suas atitudes e sentimentos face às crianças foram reveladas em 1968, na investigação de Rosenthal & Jacobson. Posteriormente foram realizados outros estudos relacionados com as expectativas dos docentes face aos resultados dos alunos, onde se constata que a interação de um conjunto de variáveis relacionadas com as características dos docentes e dos alunos, acabam por influenciar as atitudes dos docentes (Lopes, 1990, *cit.in* Sil, 2004).

Nesta sequência pode-se deduzir que as atitudes positivas face à inclusão, são essenciais em qualquer programa que pretenda ter êxito. As atitudes para cada indivíduo, estão relacionadas com o que ele vê e ouve, o que ele pensa e fala (Allport, 1968; Moliner García & Sales, 2002; Steele, 2003).

Assim, e de acordo com a literatura e estudos realizados, a perceção dos professores sobre a falta de formação faz salientar uma atitude negativa para com a prática da inclusão, sugerindo que os professores do ensino regular não se sentem preparados para fazer a inclusão nas suas salas de aulas, de alunos com características específicas, portadores de NEE. Poder-se-á dizer que esta perceção recai sobre a falta de formação inicial que possibilite a segurança para a inclusão destes alunos, no que concerne à gestão de aula e estratégias pedagógicas diferenciadas inclusivas.

iii. Formação de professores

“O grande objetivo do sistema de formação de professores é a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos professores ao longo da vida, para atuarem reflexivamente como profissionais de mudança a nível da sala de aula, da escola, cada vez mais autónoma, e do território educativo.”

(Campos, 2002, p. 18)

Indissociável da prossecução dos objetivos educacionais da escola, a formação do pessoal docente deve ser um ponto de preocupação, pois hoje em dia é pedido um vasto conjunto de respostas educativas aos professores, exigindo, desta forma, uma constante atualização pedagógica, normativa e curricular.

Garcia (1999) defende que, em oposição ao individualismo, é necessário fomentar uma cultura de colaboração que potencie e promova a partilha entre os professores. Acrescenta ainda que os docentes passam por fases no aprender a ensinar: (i) a fase do pré-treino, que abrange as experiências prévias de ensino vividas por cada um; (ii) a fase de formação inicial, realizada numa instituição específica como pré-requisito para a iniciação da prática profissional; (iii) a fase de iniciação, que corresponde aos primeiros anos de experiência profissional, e por último (iv) a fase de formação permanente. De acordo com este autor em cada uma das fases citadas, o professor pode optar por três tipos de formação tendo em vista o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional: a autoformação (o professor participa de forma independente controlando a sua própria formação), a hetero - formação (proposta por especialistas, podendo o professor participar ou não) e a inter - formação (processo que ocorre através da partilha coletiva de conhecimentos entre os profissionais). Os professores no decurso da sua vida profissional podem e devem empenhar-se, desenvolver e participar nestes diferentes tipos de formação que se complementam e enriquecem.

Para Paiva (2012) o professor deve estar preparado para responder, não só aos novos desafios que se colocam ao seu desempenho, bem como às questões relativas à função docente, aos conceitos de ensino e às novas perspetivas de aprendizagem que tem de enfrentar para caminhar de acordo com as mudanças que diariamente lhes são exigidas.

iv. Formação inicial de professores

O Decreto - Lei N° 43/2007, de 22 de Fevereiro, determina que a habilitação para a docência deverá passar pela realização de provas de mestrado (2º Ciclo de Bolonha) e sustenta a possibilidade de quatro vias em termos formativos: Educação de Infância; Professor do 1º CEB; Educador de Infância/Professor do 1º CEB e Professor do 2ºCEB. Este diploma, no seu artigo 14º, ponto 1 estipula que os ciclos de estudo organizados nos termos e para os efeitos consagrados neste decreto- lei incluem as seguintes componentes de formação, assegurando a sua adequada formação em função das exigências do desempenho profissional: 1) formação educacional geral; 2) didáticas específicas; 3) iniciação à prática inicial; 4) formação cultural, social e ética; 5) formação em metodologias de investigação educacional; e 6) formação na área da docência.

Quando se fala em formação inicial sugere-se evidentemente um processo continuado, participado pelas pessoas em formação e com objetivos claros. A formação inicial tem que ver obviamente com a maneira como se olha a aprendizagem em geral (e a aprendizagem dos professores e dos futuros professores em particular). De acordo com vários autores (Schön, 2000; Benassuly, 2002; Ghendin, 2002; Pimenta 2005 *cit. in* Paiva, 2012) nela deveriam lançar-se os alicerces para a construção do perfil do professor necessário a cada sistema de ensino, contextualizado no tempo e nas especificidades das sociedades em que se integra.

Desta forma, no que concerne à definição de formação inicial, destaca-se aqui a opinião de Estrela (2002, p. 18):

“(...) entendemos por formação inicial de professores o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”.

Segundo, Correia (2008) os professores do ensino regular, aquando da sua formação inicial, devem ser sujeitos a planos de estudo que reflitam as realidades atuais, ou seja, que tenham em atenção que as necessidades dos alunos com NEE devem ser atendidas, sempre que possível, nas classes regulares e, por conseguinte, que os

educadores/professores de turma devem ter preparação básica para responder a essas necessidades. Repensar os planos de estudo das licenciaturas em educação torna-se, assim, uma obrigação.

Também, Treder, Morse & Ferron (2000) ressaltam a importância atribuída à formação dos professores para o sucesso das práticas inclusivas, no que respeita ao grau de formação de professores do ensino regular e do ensino especial, enquanto garantia de sucesso da educação inclusiva.

Estes pressupostos são corroborados por Costa (2005) ao referir que a formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade. O mesmo autor acrescenta que *“deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva”* (idem, 2006, p. 29).

Rodrigues (2001) considera que é imprescindível investir em três áreas cruciais na formação docente: a formação inicial, a formação de professores especializados e a formação contínua, pois só assim teremos efetivamente escolas inclusivas. Acrescenta ainda que no contexto da escola inclusiva, todos os professores durante a formação inicial:

“ (...) Necessitam de algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes. Cada vez mais em todo o mundo os sistemas de formação de professores requerem que sejam tratados os temas das NEE por todos os futuros professores” (idem, p. 88).

Ainda a propósito da formação de professores e, na mesma linha de pensamento dos autores supracitados Holloway (2000) afirma que *“é necessário que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado e que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor”* (Holloway, 2000, cit. in Correia, 2003, p. 84).

Conclui-se com a opinião de Lopes (2001, p. 42) que refere que *“a formação inicial e contínua de professores, surge como esperança de renovação”*, uma vez que nas escolas, o professor é confrontado com diversas realidades às quais deverá saber dar as respostas, as mais adequadas possíveis. Teodoro (2003, p. 99) acrescenta que é fulcral que os professores sejam capazes de entender e compreender a diversidade trabalhando com ela no sentido da *“construção de verdadeiros projetos de cidadania democrática”*. A formação inicial não é suficiente para assegurar um trabalho de qualidade. Esta formação é apenas o primeiro passo para a formação contínua (Hargreaves, 2003; Alvarez, 2004).

Não obstante a relevância das opiniões anteriormente citadas, em Portugal, a formação inicial tem sido alvo de inúmeras críticas, por parte de inúmeros investigadores e, inclusive da própria comunidade. Salientamos sobre esta temática a opinião de Ponte *et alii* (2000), que nos obriga a refletir ao referir:

“Não basta ao professor conhecer teorias, perspetivas e resultados da investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas, para os diversos aspetos da sua ação profissional, o que requer não só a sua capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas” (p. 8).

Anos mais tarde, (2005) o mesmo autor ressalva:

“(…) Estas críticas aplicam-se por inteiro à situação portuguesa muito marcada por disputas acerca de qual é o melhor modelo institucional para realizar a formação inicial (...) na verdade, não deixa de ser curioso que muitos professores formados em instituições que praticam o modelo integrado, referem ter sido o seu curso um mosaico de disciplinas desconexas, como outro curso qualquer, com a agravante que não vêm muitas dessas disciplinas como relevantes para a sua atividade profissional” (idem, p. 67).

Tendo em conta tudo o que foi explanado convém salientar que, em Portugal, as últimas três décadas do século XX caracterizam-se por mudanças profundas no que concerne à educação com implicações na formação inicial de professores do 1º CEB e sua identidade profissional. Assim o caráter dialógico das propostas curriculares (e seu desenvolvimento) com as mudanças ocorridas na natureza do estado e nas configurações sociais e económicas que se têm verificado na sociedade portuguesa,

assim como as problemáticas sócio educativas que daí têm resultado repercute-se sob diversas formas e nem sempre explícitas nos documentos.

Pode dizer-se que o papel das instituições de formação não se pode resumir a uma mera transmissão de conhecimentos. Os professores como agentes de mudança e a escola como centro motor da mesma têm responsabilidades acrescidas na prevenção do “insucesso escolar” e simultaneamente no percorrer de um caminho que responda à diversidade.

v. Formação em Educação Especial

A Lei de Bases do Sistema Educativo contempla a Educação Especial, no artigo 16º, alínea a) que refere que “*Os estabelecimentos de ensino superior podem ainda realizar cursos de ensino pós-secundário não superior visando a formação profissional especializada.*” (LBSE, artigo 16º). No nosso país a formação especializada é uma formação supletiva à formação inicial.

O professor de Educação Especial, tem as suas competências definidas no Despacho Conjunto 105/97. Atualmente o papel dos professores de educação especial envolve muito mais que o simples apoio direto ao aluno com NEE. Entre as suas inúmeras responsabilidades estão:

- ✓ consultoria aos educadores/professores de turma, no que concerne às condições específicas que determinam as diferentes problemáticas que se enquadram nas NEE;
- ✓ colaboração com os pais, com os educadores/professores de turma, com outros especialistas e, até, com a comunidade em geral;
- ✓ responsabilidade em colaborar e superintender na elaboração de Planos de Atendimento Familiar Individualizado (PAFI), de Programas Educativos Individualizados (PEI) e de Planos de Transição Individualizados (PTI), dado que é responsabilidade da escola munir serviços e apoios consentâneos com as necessidades destes alunos;
- ✓ estar a par dos novos desafios que se colocam quanto à educação das crianças e adolescentes com NEE; atualizando recursos materiais e técnicas de ensino e

interpretando, com vista ao sucesso educativo e futuro destas crianças e adolescentes, os preceitos legais em vigor e/ou em projeto.

Estas funções e responsabilidades requerem, por parte do educador/professor de educação especial, uma preparação cuidada e exigente voltada, portanto, para uma formação especializada que saiba responder às suas necessidades. Esta formação deve ser repensada no sentido de poder vir a apetrechar os educadores e professores a especializar em educação especial com os instrumentos necessários ao bom desempenho da sua profissão, promovendo, simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional (Correia, 2008).

Já em 1999, o mesmo autor tinha mencionado que um bom programa de formação especializada deve levar o professor a possuir:

“Capacidades de diagnóstico, prescritivas e de avaliação processual; ter conhecimentos aprofundados do tipo de materiais educacionais usados na implementação de programas bem como de novas tecnologias aplicadas à educação especial; ter o conhecimento de todo o processo de avaliação educacional, perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem; ter conhecimento de técnicas escolares de orientação (vocacional) e aconselhamento; ter facilidade de relações humanas e públicas (idem, p. 163).

Ainda em relação à formação de professores no âmbito das NEE, o autor supracitado assevera ser *“crucial que os professores adquiram as aptidões científicas e pedagógicas, para além daquelas adquiridas nos seus cursos de formação inicial, que lhes permitam poder atender às necessidades de todas as crianças que tenham a seu cargo” (idem, p. 20).*

Face ao exposto e, tendo sempre como objetivo o sucesso da inclusão dos alunos com NEE nas escolas do ensino regular parece-nos premente:

“ (...) introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação. (...) Em termos de educação especial, e considerando o caso do nosso país, a formação em exercício deve ser levada a cabo pelas Escolas Superiores de Educação, Universidades e outras instituições e afins e, também, quando se justificar, pelo próprio Ministério da Educação ” (Correia, 1999, p. 162).

Mais recentemente (2006) um grupo de especialistas portugueses na área da educação especial (Bénard da Costa, Ramos Leitão, Morgado & Pinto, 2006), redigiram um documento que assevera o seguinte:

“A taxa de cobertura da formação dos professores de apoio é muito baixa, o que leva a que a maioria dos docentes de apoio educativo não possua formação consistente que os prepare para essas funções. Nesta matéria, verificam-se também assimetrias regionais significativas o que originam em alguns territórios educativos fortíssimas necessidades de recursos humanos qualificados para as funções que lhes são solicitadas. (...). Não se encara a formação como um processo contínuo e diversificado que englobe diversos patamares e que possa responder a diferentes exigências da atividade profissional (p. 37).

Por sua vez, a Inspeção Geral da Educação recomendou no dia 10 de Maio de 2012, no Parlamento, formação específica para os educadores de infância e professores do ensino regular, devido à integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais nestas turmas. De acordo com a equipa liderada pela inspetora-geral, Helena Ferreira é necessária formação não tanto para os docentes do ensino especial, mas para os restantes professores com os quais tem de ser feita a articulação da resposta a estas crianças (*in* jornal Público, 10/05/2012).

São vários os estudos sobre educação inclusiva e formação de professores que têm vindo a sugerir relações entre a frequência de cursos graduados e pós-graduados e a promoção de atitudes mais inclusivas (Loreman, Sharma, Forlin & Earle, 2005; Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2007; Santos, 2008; Santos & César, 2009; Santos & Hamido, 2009; Kuyini & Mangope, 2011).

Neste âmbito, um estudo realizado por Paiva (2012), que tinha como objetivo conhecer e compreender as atitudes de professores do ensino básico, face à Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) na sala de aula e verificar a natureza das dificuldades que estes sentem para promover a educação inclusiva e relacioná-las com o tipo de atitudes que manifestam, com o seu percurso e necessidades de formação concluiu que, no que se refere às formações contínua e especializada, os resultados demonstram que as atitudes positivas face à inclusão são superiores para os professores que tiveram formação contínua ou especializada na área das NEE, durante o seu

percurso profissional. Verificou ainda que, na opinião dos inquiridos, a formação especializada no âmbito das NEE influencia claramente as atitudes dos professores face à promoção da inclusão. Assim, os professores de educação especial consideram as atitudes como a condição mais relevante, enquanto os professores com outras funções atribuem maior relevância à condição de existência de técnicos especializados nas escolas.

Perante o que se expôs é pertinente mencionar que após uma formação especializada o professor deverá estar capacitado para modificar/adequar o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE e DA; modificar eventualmente as avaliações para que o aluno possa aplicar e demonstrar os seus conhecimentos; estar devidamente informado de vários aspetos do ensino individualizado para assim dar respostas às necessidades específicas do aluno e integrar uma equipa multidisciplinar no sentido de articular os diferentes intervenientes educativos no sucesso escolar do discente.

vi. Formação de professores no âmbito da Dislexia

Difícilmente haverá alguma turma que não possua pelo menos um ou dois alunos com DA. Assim sendo, a escola desempenha um papel crucial ao atuar como suporte facilitador do desenvolvimento académico, social e formativo destes alunos. No entanto, muitas vezes, vemos a escola excluindo-os pela falta de capacidade para trabalhar com eles. É necessário que os professores tenham a oportunidade de realizar cursos de formação continuada para promoverem aprendizagens significativas nestes alunos.

Assim sendo é fulcral que o professor possua um conjunto de conhecimentos acerca do ensino/aprendizagem da leitura/escrita e da dislexia que lhe permita utilizar as estratégias mais adequadas junto destes alunos (Snowling, 2000).

Pelo que foi exposto é permissível constatar que a formação dos professores no que concerne ao domínio das DAE, mais concretamente na dislexia assuma grande importância. Na opinião de Cogan (2002), esta formação deveria abordar aspetos como a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, correspondência entre fonemas e

grafemas, estrutura fonémica da língua, regras de ortografia, sintaxe, semântica, diferentes modelos de funcionamento do processo de leitura (modelo de tratamento descendente; modelo de tratamento ascendente e modelos combinados e interativos de aprendizagem da leitura), implicações destes modelos sobre as dificuldades da leitura e formas de lidar com essas implicações, e estilos da linguagem escrita (tendo em conta: a história e evolução da linguagem escrita; a sua estrutura, organização em sequências temporais e semântica; o desenvolvimento de competências de reconhecimento de palavras; o desenvolvimento da fluência e exatidão na leitura e da compreensão literal e inferencial de um texto; o desenvolvimento das competências ortográficas; a aprendizagem das regras da ortografia; a aquisição da escrita cursiva; as técnicas de planeamento da escrita e de composição de um texto; as formas de alcançar maior rapidez na escrita e de melhorar esse desempenho; a identificação, o emparelhamento e a adaptação do estilo de ensino ao estilo de aprendizagem.

Estrela (2009) refere no seu estudo “A inter-relação dislexia e formação de professores” que a aprendizagem da leitura e da escrita não depende só do aluno, mas implica o envolvimento de toda a comunidade educativa, ou seja, dos pais e principalmente dos professores. Estes necessitam estar conscientes de que precisam estar preparados para ajudar estas crianças. Foi realizado um estudo empírico com suporte num inquérito por questionário aplicado a 8 professores que realizaram uma formação em DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específica/Dislexia e avaliadas outras atividades que visavam o desenvolvimento dos processos cognitivos implicados na leitura com 14 alunos disléxicos (grupo experimental) e a 14 alunos (grupo normo - leitores). Posteriormente, foi aplicado o teste DILE - Diagnóstico Informal da Linguagem Escrita, de Vítor da Fonseca e registos de leitura com o objetivo de verificar se as estratégias trabalhadas tinham surtido efeito. Dos resultados obtidos subjaz a ideia de que existe uma inter-relação entre o conhecimento do professor sobre dislexia e as estratégias que deve usar para o sucesso da leitura e da escrita. Em síntese, o conhecimento que o professor tem sobre as dificuldades de aprendizagem é fundamental para ajudar os seus alunos a minimizar/superar as dificuldades. No entanto, as conclusões do estudo da mestre supracitada apresentam-se com algumas limitações quanto a possível extrapolação, nomeadamente dado o reduzido número de professores que participaram

na amostra, bem como ao facto do grupo de controlo não ser também constituído por alunos disléxicos, ainda que seja difícil assegurar a comparabilidade e similitude de dois grupos de disléxicos.

Pinheiro (2009), tendo como objetivo explorar as conceções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da dislexia e compará-las com o que a investigação tem dado a conhecer nesta matéria, verificou que independentemente dos anos de serviço e da experiência de cada um, os professores do ensino básico não estão munidos de estratégias para detetar, avaliar e intervir ativamente face a alunos disléxicos. Acrescenta ainda que a escola ainda não responde eficazmente ao desafio de trabalhar com as necessidades educativas relacionadas com as dificuldades de linguagem no que concerne à leitura e escrita, avisando para a ausência de esclarecimento adequado a respeito do insucesso da aprendizagem escolar. Participaram neste estudo 100 professores do 1ºCEB.

Mais recentemente, um outro estudo de, Paiva (2012) verificou que os professores de educação especial expressam atitudes e competências mais positivas para trabalhar com alunos com NEE e uma das razões apresentadas para esta atitude positiva poderá estar relacionada com o facto de se sentirem mais confortáveis para promover o sucesso nestes alunos.

Na opinião de vários autores (Forlin, 2001; Avramidis & Norwich, 2002; Sharma *et alii*, 2006, 2008) o sucesso da inclusão depende igualmente das atitudes dos professores, sendo que os que apresentam atitudes mais positivas, mais facilmente mudam e adaptam o seu trabalho com o objetivo de beneficiar os alunos com NEE, ao mesmo tempo que influenciam positivamente os seus pares.

Como se pode aferir estes estudos, assim como outros com fins semelhantes demonstram que a formação inicial e contínua é de extrema importância para a inclusão dos alunos disléxicos no ensino regular. Quanto mais bem preparados estiverem os professores mais precocemente conseguirão detetar, avaliar e intervir eficazmente minimizando as dificuldades destes alunos.

Face a tudo isto o papel do professor no apoio aos alunos com dislexia, as atitudes, as conceções e o conhecimento destes profissionais assumem especial importância. Luczynski (2002), atesta que um bom professor pode transformar a vida de uma criança, assim como o professor incompetente e insensível, pode destruir todas as possibilidades na vida de uma criança disléxica. Este fato pode traduzir-se num acréscimo de dificuldade que pode ter como consequências o desencontro e o desencanto, desequilíbrio e desengano, na sua mente ainda infantil que poderão acarretar graves problemas emocionais e sociais.

vii. Formação contínua de professores

A sociedade atual é marcada por inúmeras mudanças: científicas, tecnológicas e paradigmáticas. Independentemente da área do conhecimento, os profissionais necessitam ser multifuncionais e competentes. Atualmente, o professor, mais do que nunca, necessita atualizar-se constantemente para atender às necessidades educacionais escolares (Paiva, 2012). Como tal a formação contínua desempenha um papel crucial na valorização da carreira docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens dos alunos (DGAE).

A legislação em vigor que regulamenta a formação contínua de professores em Portugal (educadores de infância e professores do ensino básico e secundário) que está “*alicerçada juridicamente na Lei de bases do sistema educativo, no ordenamento jurídico da formação de professores, no estatuto da carreira docente (ECD), no regime jurídico da formação contínua de professores*” (Estrela, 2007: pp. 309 - 310) e no sistema de avaliação de desempenho docente.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), legitima o direito dos professores a “*uma formação contínua diversificada, capaz de assegurar o aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais*” (Estrela, 2007, p. 309). No capítulo dos recursos humanos, artigo 30º, considera num dos princípios gerais sobre a formação de educadores e professores que a formação contínua deve complementar e atualizar a formação inicial numa perspetiva de educação permanente. Por sua vez, o (Dec. Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro, cap. iii, artº 26)

preconiza como objetivos fundamentais, a *“melhoria da competência profissional exigida pela modernização do sistema educativo; o incentivo à participação dos docentes na inovação educacional e à melhoria da qualidade da educação e ensino”* (idem, p. 309), e reconhece ao professor o direito de escolher as ações de formação que mais se ajustam ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal (Correia, 1994). O estatuto da carreira docente (ECD) *“reafirma a formação contínua como atualização e aperfeiçoamento dos docentes, assim como a sua progressão na carreira”* (idem, p. 309). Em último, o (Dec. Lei n.º 15/2007) estabelece a avaliação de desempenho dos professores das escolas de ensino não superior e dá relevo à formação dos professores numa perspetiva da *“melhoria dos resultados dos alunos e da qualidade das aprendizagens”* (idem, p. 508).

Suportando-nos numa vasta revisão bibliográfica, subjacente ao conceito de formação contínua estão várias perspetivas, pois *“durante algum tempo, os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes”* (García, 1999, p. 136).

Segundo Formosinho (1991), o conceito de formação contínua distingue-se fundamentalmente do de formação inicial, não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários, uma vez que é oferecida a pessoas com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação em contraste às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino. Como tal, a formação contínua baseada no saber antes do fazer, tem como objetivo primordial a aquisição de competências escolares que habilitam os professores ao exercício da profissão, em serviço e diz respeito à valorização da prática docente como a única possibilidade de êxito do professor ao aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares.

Na mesma linha de pensamento, Rodrigues e Esteves, (1993) referem que a formação contínua é a que decorre:

“Ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial, privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização – note-se que só após a formação em serviço ou “profissionalização” é que fica concluída a certificação profissional” (pp. 44-45).

Por sua vez, Alarcão (2001b) faz uma ressalva ao referir que a função dos docentes impõe consciência de que a sua formação nunca terá término, pelo contrário, encontra-se num constante vir a ser, primando pela qualidade do seu ofício e pela sua flexibilização diante de tantas mudanças.

Segundo Ainscow (1996), Tilstone *et alii* (2003) e Correia (2005) um dos principais meios para dar resposta aos desafios da escola atual é a aposta na formação inicial e contínua de professores. Neste contexto, Leitão (2007) refere que a formação contínua irá proporcionar: i) mudança de atitudes dos professores em relação aos alunos com NEE; ii) aumento da autoconfiança do professor; iii) aquisição de competências a nível do desempenho da prática pedagógica; iv) desenvolvimento de conhecimentos (p. 206).

Leitão (2009) na sua dissertação de mestrado subordinada ao tema “*Análise de necessidades de formação contínua dos professores do 1º Ciclo – Um contributo para o ensino da leitura*” recorrendo a uma metodologia qualitativa realizou entrevistas a professores do 1º CEB de uma Escola Básica do ensino público de um Agrupamento de um dos concelhos do distrito de Lisboa, com experiência letiva no 1ºano. Como é próprio de uma metodologia embora tendo em conta o valor dos resultados não é possível garantir a sua generalização. Os inquiridos afirmaram que para que um processo formativo seja eficiente é importante que sirva os interesses e motivações dos envolvidos, que dê resposta às reais necessidades profissionais e assim construa novas competências e novas atitudes. Os mesmos admitem e reconhecem que há um enorme “fosso” entre aquilo que deveria ser (o que é ensinado na formação inicial / o que consideram que devia ser) e o que é na realidade pedagógica (as conceções teóricas não parecem estar de acordo com a atividade prática).

Um outro estudo com fins semelhantes, de Forte (2005), subordinado ao tema “*Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)*”

construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB” recorreu à metodologia mista (questionário a 184 professores do 1ºCEB e entrevista a 12 docentes) a lecionar em escolas do 1ºCEB do concelho de Braga. Ao inquirir os participantes neste estudo concluiu que os docentes que frequentaram ações de formação assumem que estas contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, repercutindo-se na sua prática diária, levando os mesmos a alterar as metodologias nas suas práticas diárias, a aprofundar conhecimentos e a um maior desenvolvimento a nível profissional. Alguns dos inquiridos referem que as ações que frequentaram lhes permitiram utilizar os conhecimentos e as técnicas aprendidas durante as ações de formação na sua prática pedagógica. Os inquiridos fazem ainda referência à autoformação e à formação inter pares como sendo muito importantes, uma vez que através da partilha com os colegas, da reflexão e da leitura de livros da especialidade, se aprende e desenvolvem conhecimentos e competências profissionais.

Depreende-se pois que a formação contínua é preponderante na construção do conhecimento profissional, uma vez que promove a otimização dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. Só assim o professor estará preparado para uma deteção precoce destas dificuldades, e conseqüentemente para responder de forma eficaz às necessidades educativas destes alunos que representam um grande desafio para as escolas que os atendem.

A educação é um conceito amplo de ensino, é um processo continuado de aprendizagem que não se encerra no final do ensino médio, de uma graduação ou de uma pós-graduação, é um processo para toda a vida. Ao invés, Demo (2000) referia que a maioria dos professores não possui o hábito de aprender sistematicamente, pois internalizaram a ideia de que já aprenderam o que tinham de aprender, como se o seu ofício se reduzisse simplesmente a ensinar, ao educando apenas aprender. Subjaz, no entanto, nesta afirmação a ideia de que o professor se deverá manter sempre atualizado, flexível à mudança e permanentemente em formação.

Em suma, a educação ao longo da vida “ (...) *aparece como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional de educação inicial e educação*

permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo novo em rápida transformação". (Relatório Delors, 1996, p. 18).

viii. Formação inter-pares

Nos últimos anos houve um contínuo esforço no sentido de focar a formação no espaço onde o seu significado ganhe contornos de maior eficiência, ou seja, na escola.

Segundo alguns autores, (Perry, 1981; Hopkins, 1989 *cit. in* Gonçalves, 2006), o programa de formação deve responder às necessidades sentidas pela escola e pelos professores, no sentido de melhorar os processos de ensino/aprendizagem. Uma vez que a escola é olhada como elemento estratégico no processo de mudança, um dos fatores a privilegiar é a colaboração entre professores e o apoio dos órgãos de gestão. Como tal todos os sujeitos, de uma forma ou de outra, participam na mudança que acontece quer ao nível da profissionalidade quer ao nível da escola.

Por sua vez, Ainscow (1996), Tilstone (2003) e Correia (2005) ressaltam que, para além da formação contínua, deve ser disponibilizado tempo para que os professores se entremudem e explorem aspetos da sua prática pedagógica num clima salutar, evolutivo e reflexivo sobre a pedagogia praticada nas suas escolas e, mais particularmente, nas suas aulas. Tanto a formação contínua como a disponibilidade de tempo são muito importantes e prementes pois ajudam os docentes a identificarem e partilharem os sucessos e os insucessos da prática pedagógica ajudando-os a melhorar as suas ações futuras tanto no trabalho a desenvolver com os alunos sem necessidades educativas especiais como com os alunos com necessidades educativas especiais (Santos, 2007).

Neste sentido, Nóvoa (2009) e Leitão (2010) salientam que deve investir-se na partilha e na construção de redes de trabalho colaborativo, podendo esta mudança ser realizada através de movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, porque através destes mecanismos, se reforçam os sentimentos de pertença e de identidade profissional, importantes para que os professores transformem as suas práticas, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, para o desenvolvimento da organização e conseqüentemente para o sucesso dos alunos. Assim, o ideal seria que a formação

continuada se processasse no local onde o profissional desenvolve a sua atividade ou, caso tal não seja possível, numa instituição superior, através do mais variado tipo de interação: conferências, debates, exposições, mesas redondas, colóquios, seminários, entre outras (Correia, 2010).

Neste contexto, salienta-se o estudo de Silva (2012), que se debruçou sobre a formação interpares de professores de alunos com necessidades educativas especiais e concluiu que a generalidade dos professores revela disponibilidade para participar numa oficina de formação, para o aprofundamento dos conhecimentos sobre inclusão, para o desenvolvimento de atividades que fomentem a partilha e a colaboração, assim como para a prática da supervisão pedagógica enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional e do sucesso educativo.

Ainda sobre esta temática, Alarcão (2003) refere que os professores, enquanto adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas, mas principalmente com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas. Assim sendo, o tempo e oportunidades, bem como disposições e capacidades dos professores para aprenderem com os outros no local de trabalho e com os elementos fora da escola são fatores-chave no desenvolvimento profissional contínuo (Day, 2001).

É no contexto de uma cultura de participação e de inclusão que os professores tomam a consciência do seu poder, porque a existência de relações de trabalho colaborativo que envolve a partilha de experiências, de conhecimentos e de reflexões conjuntas traduz-se no sentimento de competência e repercute-se em desenvolvimento profissional. Através das culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos na procura de ajuda e apoio, promovendo a diminuição da insegurança e o aumento do sentimento de competência, o que contribui para um maior sucesso dos alunos (Fullan & Hargreaves, 2001). Em suma, a colaboração é um processo em que as pessoas trabalham em conjunto com objetivos comuns, onde os conhecimentos e as experiências de cada um são valorizadas e potenciadas, podendo constituir-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar dificuldades no desempenho da atividade profissional (Hargreaves, 1998; Day, 2001; Roldão, 2007).

Consideram vários autores (Formosinho, 2002; Leitão, 2010; Paiva, 2012) que a construção de uma escola inclusiva introduziu no sistema educativo uma complexidade de desafios. É preciso, para além de outras competências técnicas, saber trabalhar em parceria, em cooperação, para se poder transformar o ensino e a escola, numa verdadeira escola para todos.

Constata-se assim que o papel exercido pela formação não se resume a uma simples atualização científica, pedagógica e didática convertendo-se numa excelente possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação com o objetivo dos professores ficarem mais aptos para enfrentar ruturas de tradições e ideologias principalmente nos posicionamentos e nas relações profissionais. Neste contexto de desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, partilha de conhecimentos, os professores não só ficam mais competentes para enfrentar as mudanças como ficam menos vulneráveis às incertezas quer políticas quer sociais e profissionais.

4. Superar as dificuldades que a dislexia suscita nos alunos

“Não existe cura para a dislexia, ainda que crianças disléxicas consigam ser capazes de obter boas notas. Estes alunos precisam de ser ensinados com métodos especiais adequados às suas necessidades”.

Silva (2004, p. 26)

i. Ajudar a criança com dislexia

Segundo Cruz (2005), a investigação no âmbito da educação para a leitura deve ter subjacentes três preocupações: a identificação precoce, a prevenção e a reeducação. É premente e pertinente ter em consideração que muitas crianças que apresentam dificuldades inesperadas na aprendizagem da leitura e escrita podem aprender a ler desde que sejam identificadas cedo e lhes sejam providenciadas instruções adequadas, sistemáticas, explícitas e intensivas.

ii. Primeira sinalização para diagnóstico

Na opinião de vários autores, de entre os quais se destaca Debray (2006), não se pode falar de dislexia, ou seja fazer um diagnóstico definitivo antes dos 6 anos, atendendo a que a criança deve ter, pelo menos um ano de escolaridade, uma vez que antes desta idade há confusões que a criança comete, próprias da sua idade. Em Portugal, cita-se Antunes (2009) “*não se pode diagnosticar dislexia, antes de uma criança iniciar a aprendizagem da leitura*” (p. 52). Como tal, geralmente, são os professores que se apercebem desses sinais e o diagnóstico da dislexia acontece por volta do 2º ou 3º ano de escolaridade, altura em que as técnicas de leitura já deverão estar adquiridas (Ribeiro, 2008).

Contudo, há opiniões divergentes, entre as quais se cita Cruz (2007); Kirk, Gallagher, Anastasiow & Coleman (2005); Teles (2004) e Fonseca (1999), que realçam a importância de uma identificação precoce: estes autores referem que a avaliação pode ser feita em qualquer idade, desde que os testes aplicados estejam de acordo com o nível etário da criança, por isso existem diversos testes para avaliar a dislexia. Os testes aplicados à criança devem avaliar as competências fonológicas, a linguagem compreensiva e expressiva (a nível oral e escrito), o funcionamento intelectual, o processamento cognitivo e as aquisições escolares.

A investigação recente permite-nos indicar alguns indicadores comportamentais fiáveis para identificação de uma pessoa com dislexia, sendo que a maior evidência é o fracasso em desenvolver capacidades de reconhecimento das palavras escritas. Revelam ainda dificuldades ao nível da compreensão dos textos, uma vez que a leitura é deficiente, tanto ao nível da precisão como da fluência. É também consensual que a sua origem reside nas estruturas cerebrais e cognitivas que suportam a identificação das palavras (Sprenger-Charolles, *et alii*, 2006).

iii. Avaliação Psicopedagógica

“A Avaliação Psicopedagógica tem como objetivo primordial identificar as necessidades educativas dos alunos e conhecer que variáveis permitem que aprendam melhor (...) A avaliação deve ser capaz de identificar onde e em quê um aluno experimentou uma dificuldade de aprendizagem, pelo que deve ser

corretiva, contínua e criterial (...) A Avaliação Psicopedagógica, em sentido amplo, inclui a avaliação do aluno e da sua competência curricular nas diferentes matérias, a avaliação da situação de ensino e aprendizagem e a interação do aluno com essa situação, assim como a avaliação do contexto escolar e sócio familiar” (Bermejo & González-Pérez, 2005, p. 135).

No que concerne à avaliação de crianças com dificuldades de leitura e escrita e independentemente do tipo de dislexia em causa, Citoler & Sanz (1993), asseguram que como o atraso pode ser provocado por diferentes razões, o importante do ponto de vista educativo será, na realidade, avaliar com precisão quais são os processos e operações que não funcionam adequadamente, e posteriormente planificar uma intervenção educativa eficaz e adequada ao aluno.

A Avaliação Diagnóstica, designada no contexto técnico como Diagnóstico Psicopedagógico, consiste na fase inicial do trabalho psicopedagógico sendo preponderante no sucesso ou fracasso na implantação e desenvolvimento das fases posteriores. Esta avaliação é contínua e é realizada paralelamente ao processo de ensino aprendizagem, onde são analisados fatores internos e externos relacionados ao sujeito, de forma a obter respostas educativas adequadas à minimização do problema existente. A referir que esta investigação pode ser solicitada pela própria pessoa, pela família ou pela escola.

Ribeiro & Baptista (2006) chamam atenção para a importância de um diagnóstico adequado, sendo que este pressupõe a cooperação do professor do ensino regular, do professor de educação especial, do psicólogo e do médico. Salientam ainda que a etapa mais pertinente da avaliação diagnóstica deveria ser feita pelo psicólogo escolar em colaboração com os professores de educação especial, professores titulares de turma (alunos do 1º CEB) ou diretor de turma (alunos do 2º e 3º Ciclos e Secundário), dado que estes últimos serão prioritariamente responsáveis pela implementação dos objetivos de intervenção.

Propõem ainda quatro tipos de avaliações (figura 5) que deverão ser realizadas até ao diagnóstico definitivo da dislexia:

Figura 5 – Tipos de avaliações a realizar até ao diagnóstico definitivo de dislexia.

Avaliação Neuropsicológica	<ul style="list-style-type: none">• Permite identificar inúmeros problemas relacionados com o funcionamento cerebral, que permite conhecer a origem das dificuldades na leitura e na escrita.• Antes da realização desta avaliação é imprescindível fazer o levantamento e recolha de informação da história desenvolvimental, da história educativa, da história médica e da história social do indivíduo.• Esta avaliação dá ênfase à perceção, motricidade, funcionamento cognitivo, psicomotricidade, funcionamento psicolinguístico, linguagem e desenvolvimento emocional.
Avaliação Psicolinguística	<ul style="list-style-type: none">• Permite especificar o mecanismo ou mecanismos responsáveis pela dislexia. (Ribeiro & Baptista, 2006).• Tendo subjacente o modelo de Seymour & MacGregor (1984) relativo à aquisição da leitura e da escrita, definem como tarefas que permitem a avaliação psicolinguística a vocalização, a decisão lexical, a decisão semântica e o processamento visual.
Avaliação Psicológica	<ul style="list-style-type: none">• Compreende a realização de um exame psicológico que avalia áreas como: linguagem, leitura, referências espaciais, nível de inteligência, atenção e memória imediata.
Avaliação Compreensiva	<ul style="list-style-type: none">• Compreende a avaliação de áreas básicas de desenvolvimento, das realizações académicas básicas e as dificuldades específicas de aprendizagem.• Compreende áreas e subáreas como a linguagem (compreensiva e expressiva) a psicomotricidade (esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal) perceção (visual e auditiva), a motricidade (ampla / fina) e as áreas académicas (leitura, escrita e aritmética).

Fonte: Ribeiro e Baptista, (2006)

Em suma, se existe suspeita da existência de défice fonológico e ou dificuldades de leitura ou escrita, deve ser realizada uma avaliação, que requer a conjugação de esforços de uma equipa multidisciplinar. Pode-se assim inferir que ao processo de avaliação diagnóstica subjaz uma avaliação informal (observação estruturada ou não estruturada, entrevistas, questionários e provas recolhidas pela equipa multidisciplinar) e uma avaliação formal com uso de provas e instrumentos standardizados (testes de inteligência geral e de aptidões específicas, testes neuropsicológicos, testes pedagógicos e de rendimento e questionários de personalidade). Assim sendo, no diagnóstico psicopedagógico, para além dos aspetos deficitários do aluno, interessa especialmente identificar os seus pontos fortes, isto é, saber em que área se destaca é de especial relevância para a intervenção (Kronick, 1988). Como tal, pode concluir-se que é

imprescindível avaliar para diagnosticar, para identificar as dificuldades específicas, as áreas fortes, as áreas fracas do aluno e intervir. A avaliação pode ser feita em qualquer idade do indivíduo e os testes são selecionados de acordo com a idade. Os mesmos devem avaliar competências fonológicas, a linguagem compreensiva e expressiva (a nível oral e escrito), o funcionamento intelectual, o processamento cognitivo e as aquisições escolares.

iv. Intervenção

Posterior ao processo de avaliação psicopedagógica é premente e pertinente, a partir dos pontos fortes e pontos fracos da criança, delinear a estratégia de intervenção, partindo do pressuposto de que já foi realizada a categorização do aluno, a enumeração das suas dificuldades específicas e a avaliação dos limites e potencialidades subjacentes ao aluno e seu contexto. Aquando da intervenção é imprescindível, ao iniciar o tratamento em habilidades específicas deficitárias: motivar a criança para as tarefas escolares, proporcionar experiências gratificantes relacionadas com as áreas deficitárias, ajudar os alunos a perceberem os seus problemas de maneira resolúvel e mudar as crenças iniciais (por exemplo, “não sei, não consigo fazer”), antes ou ao mesmo tempo que se avança na intervenção. Muitas das dificuldades específicas vivenciadas pelos alunos, independentemente do seu grau de gravidade, não são em rigor “curáveis”, daí a necessidade de estabelecer objetivos e estratégias de intervenção partilhadas com todos os intervenientes, ajudando-se pais, professores e alunos a perceber essas limitações sem que isso implique desfalecer nas tentativas para superá-las (Bermejo & Llera, 2000).

O professor (ensino regular/especial) deve começar por delinear um plano de intervenção, incluindo objetivos (metas) a atingir e o planeamento de atividades específicas adequadas às capacidades e dificuldades da criança com quem vai intervir, pois só assim garantirá bons resultados (se uma criança não revela dificuldades na leitura, mas sim na leitura/compreensão, por exemplo, não faz sentido estar a implementar estratégias naquela área). Contudo, deve ter presente que a intervenção deve ser gradual, ou seja, o plano definido deverá começar por objetivos simples de alcançar e, progressivamente, incrementar o grau de dificuldade. Só deverá avançar-se

para um nível de complexidade superior depois de se ter garantido que a criança atingiu os patamares prévios (Coelho, 2013).

Na opinião de Carvalho (2011) a intervenção ao nível da precisão da leitura assenta no desenvolvimento de três competências fundamentais, a saber:

- **Palavra instantânea** – para que a leitura se processe com clareza é fundamental que a criança reconheça palavras de forma automática, instantânea, sem decifração, através da associação grafema – fonema. Como tal a criança deverá ter contacto com vocabulário diversificado, repetindo a sua leitura.
- **Fonética** – pressupõe o ensino explícito da relação dos sons com as letras ou conjunto de letras (por exemplo, o som /K/ pode ser representado por c ou q) e ainda da combinação dos sons das letras para produzir aproximações à pronúncia de palavras desconhecidas.
- **Análises de palavras** – o conhecimento de pistas contextuais, das partes que constituem a palavra (raiz que lhe deu origem, prefixo, sufixo), podem servir de pistas para memorizar as palavras.

Todas as intervenções deverão ter como grande objetivo que o indivíduo adquira e desenvolva um conjunto de estratégias específicas, que o ajudem a realizar as diversas aprendizagens (Hallahan & Mercer, 2002). Existem múltiplos modelos ou métodos de intervenção, todos eles têm um objetivo comum, a eliminação ou minimização das dificuldades dos indivíduos, ao mesmo tempo que procuram melhorar o seu rendimento (Hallahan *et alii*, 2005; Kauffman *et alii*, 2002; Foorman & Torgesen, 2001; Martín, 1994). Como tal, não se pode dizer que, por si próprios, uns métodos sejam melhores do que outros, verificando-se que, na realidade, uns são melhores para um tipo de dificuldades e outros, para outras (Hallahan *et alii*, 2005; Kauffman *et alii*, 2002; Foorman & Torgesen, 2001; Monedero, 1989). Como tal, para se optar por uma intervenção ajustada ao tipo de dislexia manifestada pelo indivíduo, é fundamental que, previamente, seja realizado um diagnóstico adequado.

v. **Alguns Métodos e Recursos de Reeducação Pedagógica**

São inúmeros os métodos e os recursos que podem ser usados com os alunos disléxicos. Independentemente da escolha do método adequado deve partir-se do princípio fundamental de que não há "receitas" infalíveis e adaptáveis a todos os casos. Antes pelo contrário, cada caso é um caso e deve ser encarado na sua singularidade e especificidade. A seguir apresenta-se os que do ponto de vista de autores credenciados são mais pertinentes.

A intervenção na dislexia tem sido feita principalmente por meio de dois métodos de aprendizagem da leitura e escrita: o método multissensorial e o fónico. Na opinião de alguns autores, o método multissensorial é mais adequado para crianças mais velhas, que já possuem história de insucesso escolar. Por sua vez, o método fónico é indicado para crianças mais pequenas e deve ser introduzido logo no início da aprendizagem da escrita.

Segundo Capovilla (2002), o método multissensorial procura combinar diferentes modalidades sensoriais no ensino da linguagem escrita às crianças. Ao reunir as modalidades auditivas, visuais, cinestésica e tátil, este método facilita a leitura e a escrita ao estabelecer a conexão entre aspetos visuais (a forma ortográfica da palavra), auditivos (a forma fonológica) e cinestésicos (os movimentos necessários para escrever). Maria Montessori foi a precursora deste método, onde a criança deve traçar a letra enquanto o professor diz o som correspondente e pronunciar em voz alta os nomes das letras enquanto escreve.

A utilização do método multissensorial com crianças que apresentam dificuldades na leitura e escrita pretende trabalhar as seguintes capacidades: visual (refere-se à forma ortográfica da palavra); ortográfica (palavra); auditiva (forma fonológica); cinestésica (movimento para escrever a palavra) e tátil (toque do aluno em letras concretas).

Por sua vez, o **método fónico**, focaliza o ensino sistemático da relação entre as letras e o som. Este método primeiro ensina os sons de cada letra que utilizados em conjunto formam a pronúncia completa da palavra, permitindo desta forma

que a criança consiga ler toda e qualquer palavra. Este é ensinado obedecendo às seguintes etapas:

✓ **sons das letras** - A introdução inicial dos fonemas, sons das letras, geralmente dá-se através de histórias criadas com o objetivo dos alunos estabelecerem a relação grafema/fonema, letra/som, ou seguindo a sugestão de Capovila (2007) o professor mostra a letra e pronuncia o som da mesma, depois dá exemplos de termos conhecidos das crianças, que iniciam com esse som. Com o som “a”, por exemplo, pede que repitam as palavras pronunciadas e escreve-as no quadro destacando a letra trabalhada.

✓ **Combinar sons** - O aluno pode começar a combinar os sons antes de dominar todo o alfabeto. Após já terem aprendido alguns fonemas, como: /u/ /a/ /o/ /t/ e /p/, usa-se um alfabeto móvel e solicita-se às crianças que formem palavras; elas formarão algumas palavras: pata, pato, tato, tatu, tapa, topo, etc. Depois são incentivadas a pronunciar o som de cada letra individualmente e em seguida juntam os sons para pronunciar a palavra. No início, deve-se usar palavras simples (4 letras) até os alunos se sentirem confortáveis com o processo, posteriormente palavras maiores, palavras com dígrafos /ch/ /tr/ e, por último as exceções fonéticas, casa /kaza/ hospital /ospital/. A cada nova relação do som/letra aprendida, deve rever as palavras adquiridas, usando as mesmas para formar novas palavras. Assim, o professor estará a aumentar gradualmente a capacidade leitora das crianças.

✓ **Construir frases** - Quando os alunos já souberem pronunciar várias palavras com clareza, constroem frases com as mesmas. O docente deve incentivar os alunos a ler e, posteriormente criar as suas próprias frases. Assim a criança constrói a pronúncia por si própria. Muitas das correspondências som-letra, incluindo consoantes e vogais, e dígrafos podem ser ensinados num espaço de poucos meses.

Em suma, ambos os métodos são importantes tanto para a aquisição normal da leitura e escrita bem como para a intervenção reeducativa nas dislexias da dislexia. No entanto, a combinação destes dois métodos como metodologia de sala de aula, não só facilita o

acesso às competências de leitura e escrita por parte de todos os alunos, como, funciona como uma medida de prevenção de perturbações de aprendizagem específicas.

Em Portugal, são sobejamente conhecidos e utilizados os recursos a seguir referidos que podem ser usados com os alunos disléxicos:

- **Cadernos de reeducação pedagógica de Helena Serra e Teresa Alves** - destinados a crianças e jovens dos 5 aos 16 anos, com exercícios que visam o desenvolvimento dos domínios percetivo, linguístico e psicomotor, o que permitirá à criança ou jovem melhorar substancialmente o seu desempenho na leitura e escrita o que se repercutirá de forma positiva no aproveitamento escolar. Como tal, pais e educadores podem conjuntamente, acompanhar e monitorizar o progresso do educando (Ribeiro, 2008).

- **Método Distema, de Paula Teles** - Método de Ensino e Reeducação da Leitura e da Escrita, Multissensorial, Fonomínico, Estruturado e Cumulativo que tem como objetivo treinar e automatizar as uniões silábicas sequenciais com o objetivo de realizar a descodificação automática e imediata de cada palavra e a aquisição de uma leitura fluente, compreensiva e expressiva. Este método pressupõe a utilização de um vasto conjunto de materiais: (1) Cartões Fonomímicos e Cantilenas do Abecedário (desenvolvem a consciência fonémica, ensinam o princípio alfabético e as irregularidades nas correspondências fonema- grafema); (2) Abecedário e Silabário (consolidam e automatizam os conteúdos ensinados nos cartões anteriormente mencionados e ensinam a ler conjuntamente dois ou mais fonemas); (3) Livros de Leitura e Calíortografia (ensinam a ler, a ortografar e a escrever) e, em último, (4) Vocabulário Cacográfico (visa o ensino e a automatização da caligrafia e da ortografia).

- **Método DOLF (Desenvolvimento Oral, Linguístico e Fonológico), de Ana Severino e Joana Rombert** - Método de Ensino e Reeducação da Leitura e da Escrita. Usa estratégias multissensoriais, permitindo à criança ver, ouvir, falar, fazer o gesto e escrever. Tem como objetivo desenvolver a fala ou articulação

verbal; a linguagem nos vários domínios; capacidades de processamento fonológico: nomeação rápida, memória auditiva verbal, diadococinésia e consciência fonológica; a capacidade de fonema - grafema e competências de leitura e escrita.

Entendem Shaywitz, Morris e Shaywitz (2008) que uma educação completa para um aluno disléxico deve abranger intervenções baseadas em evidências e incluir algumas adaptações. Estas são de três tipos: *“(1) those that by-pass the reading difficulty by providing information through an auditory mode; (2) those that provide compensatory assistive technologies; (3) those that provide additional time so that the dysfluent reader can demonstrate his/her knowledge.”* (Shaywitz, Morris & Shaywitz, 2008, p. 466).

Para concluir, importa referir que um erro muito comum é o de pensar que, ainda que existam vários tipos de dislexia, as intervenções têm de ser idênticas para todos os indivíduos que recebem estes tipos de diagnóstico. De salientar também que ao falar de dislexia, se está a trabalhar com um campo complexo e onde é difícil encontrar unanimidades. Como tal, tanto o diagnóstico como a intervenção, tendem a ser o resultado da contribuição de profissionais de várias áreas, das quais se destacam a neurologia, a psicologia e a pedagogia.

II - ESTUDO EMPÍRICO

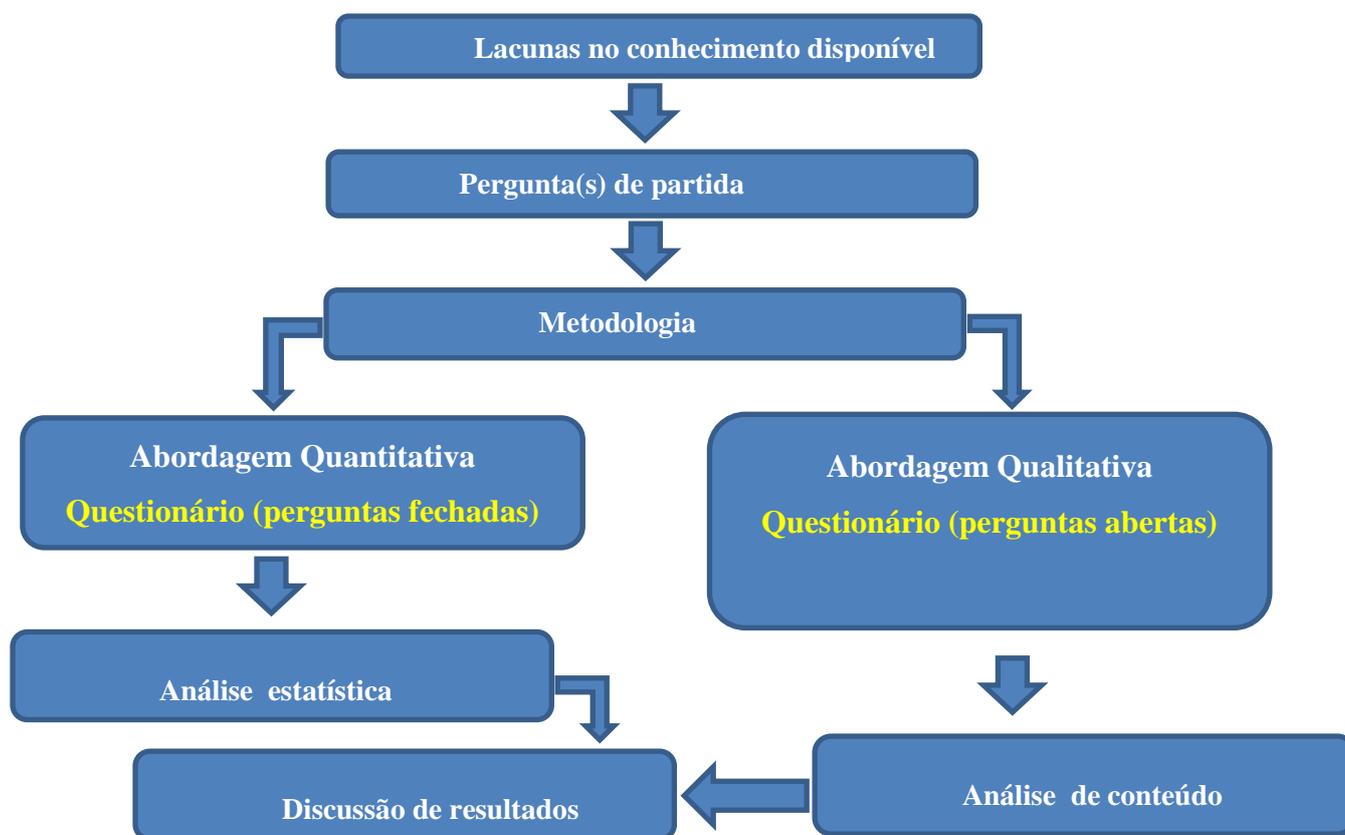
“Não basta dar os passos que nos devem levar um dia ao objetivo, cada passo deve ser ele próprio um objetivo em si mesmo, ao mesmo tempo que nos leva para diante.”

(Johann Goethe)

Como temos vindo a referir, a dislexia, de acordo com a literatura (Kirk & Gallagher, 1987;Correia, 1991, 2008; Correia & Martins, 1999;Rebelo, 1993;Citoler, 1996; Cruz, 1999; Fonseca, 1999;Lopes, 2000;Teles, 2010, 2004; Hennigh, 2003, 2005;Shaywitz, 2003, 2008; Serra *et alii*, 2005; Serra, 2008) e no resultado de quase todos os estudos sobre o tema, tem inúmeras implicações no processo de aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo.

Ao longo deste capítulo pretendemos explicitar a planificação estrutural que esteve subjacente a esta investigação:

Figura 6 - Apresentação síntese da organização do estudo.



1. Objetivos do Estudo e pergunta de partida

A pergunta de partida e os objetivos do presente estudo foram definidos de modo a contribuir para colmatar as lacunas no conhecimento científico disponível sobre a temática em causa, identificadas aquando da revisão da literatura.

Como tal, explicita-se a questão de partida que motivou esta investigação, assim como os objetivos que se pretende alcançar. Segundo vários autores (Ary, Razavieh, Sorensen & Jacobs, 2006, *cit. in* Dias, 2010) toda a investigação começa com um ou mais problemas (s) ligados (s) ao reconhecimento de uma (ou mais) dificuldade (s) sentidas ou de um (ou mais) obstáculo (s) que por algum motivo embaraça os investigadores.

Uma questão de investigação, é segundo Fortin (2003), uma interrogação explícita relativa a um domínio que se deve explorar com vista a obter novas informações. É um enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos chaves, especifica a natureza da população que se quer estudar e sugere uma investigação empírica. As questões abaixo mencionadas foram elaboradas tendo em conta estes pressupostos.

Um objetivo de um estudo, de acordo com Vaz Freixo (2010, p. 164), “*constitui um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação. Indicando conseqüentemente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do seu estudo.* Assim, ainda na opinião do mesmo autor, trata-se de explorar, de identificar, de descrever, ou ainda de explicar ou de predizer tal ou tal fenómeno.

Definiu-se como objetivo geral do presente estudo: ***identificar as percepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente às implicações da dislexia no processo de Ensino/Aprendizagem,*** ou seja verificar se os professores possuem conhecimentos acerca da temática em questão.

Desse objetivo geral deduziram-se os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Verificar se os professores de 1º CEB procedem à inclusão dos alunos com dislexia nas práticas letivas;
- ✓ Verificar se os professores do 1º CEB se consideram preparados para trabalhar com alunos com Dislexia;
- ✓ Contribuir para um maior conhecimento da temática da dislexia em contexto escolar;
- ✓ Contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas no apoio a crianças com dislexia.

Para tal e tendo como ponto de partida as orientações dos autores citados ao longo da revisão bibliográfica, pretendemos responder às seguintes questões:

- ▶ **Na perspetiva dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, a dislexia implica dificuldades no processo de ensino/aprendizagem dos alunos?**
- ▶ **Os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico consideram-se preparados/dotados de conhecimentos para identificar a dislexia nos seus alunos?**
- ▶ **Que estratégias e métodos de trabalho adoptam com vista à superação das dificuldades destes alunos?**

2. Metodologia da investigação

Para Gil (1988), a metodologia diz respeito a um processo racional para chegar ao conhecimento ou demonstração da verdade.

O estudo que se apresenta aborda a problemática em torno de uma das várias subcategorias das DA que surgem atual e frequentemente no contexto da nossa sociedade, do ensino em Portugal e das NEE mais em particular, a Dislexia.

Trata-se de um estudo descritivo de carácter transversal, cuja intenção é descrever aspetos de uma situação (Polit & Hungler, 1995) ou factos e fenómenos de uma realidade (Triviños, 1992). De referir que as pesquisas descritivas, bem como as exploratórias, são normalmente realizadas por investigadores preocupados com a sua prática do dia-a-dia (Gil, 2002).

i. Hipóteses

De acordo com Quivy e Campenhout (1998, p. 111), a elaboração de hipóteses representa um papel fulcral na investigação, dado que *“apresentam-se sob a forma de proposições de resposta às perguntas postas pelo investigador”, referindo ainda que qualquer hipótese “(...) confere à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a pergunta de partida, ainda que esta não seja completamente esquecida.”* (Idem p. 120).

Tendo por base a opinião dos especialistas supracitados, assim como a antecedente pergunta de partida e os objetivos desta investigação definiu-se o seguinte corpo de hipóteses:

ii. Hipóteses gerais

H1 - “Os conhecimentos específicos sobre a dislexia adquiridos pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, são suficientes para a superação das dificuldades que os alunos sentem”.

iii. Hipóteses operacionais

HO1 – Os conhecimentos específicos dos professores do 1º CEB sobre dislexia estão associados à capacidade de identificação de alunos disléxicos.

HO2 – Os conhecimentos específicos dos professores do 1º CEB sobre dislexia estão associados com a capacidade de inclusão de alunos disléxicos nas práticas letivas.

HO3 – Os conhecimentos específicos dos professores do 1ºCEB sobre dislexia estão associados com o nível de formação no âmbito da dislexia.

HO4 – Os conhecimentos específicos dos professores do 1ºCEB sobre dislexia estão associados ao recurso a estratégias diferenciadas e adequadas de ensino aprendizagem para com alunos com dislexia.

No fim do estudo, através da análise dos resultados obtidos, verificou-se quais destas hipóteses estão confirmadas ou infirmadas.

iv. Variáveis

De acordo com Vaz Freixo (2010, p. 174), *“uma variável pode ser definida como qualquer característica da realidade que pode tornar dois ou mais valores mutuamente exclusivos. Refere-se ainda a qualquer característica que numa experiência é manipulada, medida ou controlada”*.

As variáveis envolvidas são:

- Idade dos professores (contextual);
- Sexo dos professores (contextual);
- Tipo de formação dos professores (operacional);
- Tempo de serviço dos professores (operacional);
- Experiência com crianças com dislexia (operacional);
- Tipo de estratégias utilizadas no processo ensino/aprendizagem (operacional);
- Nível de resposta ao diagnóstico de alunos com dislexia (operacional);
- Nível de resposta à inclusão de alunos com dislexia (operacional);
- Nível de conhecimentos sobre dislexia (operacional);

3. Desenho do Estudo

i. População alvo e Participantes

Uma amostra pode ser constituída por *“um conjunto de sujeitos retirados de uma população”* constituindo a amostragem num conjunto de operações que permitem

escolher um grupo de sujeitos ou qualquer outro elemento representativo da população estudada (Vaz Freixo, 2010, pp. 182-183).

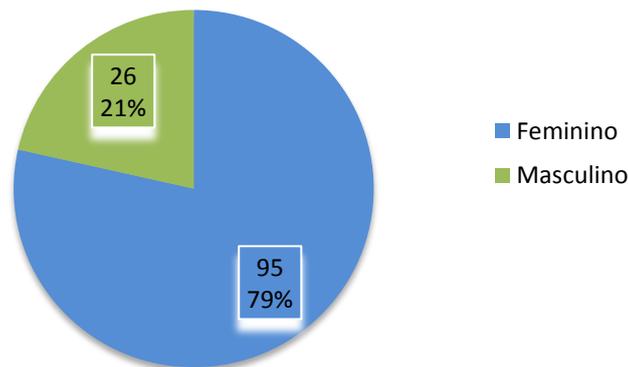
Relativamente a esta investigação o universo de estudo (ou população alvo) é formado por Professores do 1º ciclo do Ensino Básico que exercem funções em escolas públicas ou privadas em Portugal. Depois de definida a população do estudo, procedeu-se à seleção da amostra. Na opinião de Almeida e Freire (2003, p. 103), o conceito de amostra remete para o “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) retirado de uma população”.

No que concerne ao método de amostragem, optou-se pelo não probabilístico que, de acordo com Maroco (2003, p. 21), se caracteriza pelo facto de que “(...) a probabilidade de um determinado elemento pertencer à amostra não é igual à dos restantes elementos (...)”. Dentro deste método, a escolha recaiu na seleção da amostra acidental, visto que os elementos que compõem a mesma foram escolhidos em razão da sua atividade profissional, num determinado momento e local. A amostra do estudo ficou então constituída por 121 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a lecionar nas diferentes escolas do nosso país. Constituiu-se a amostra maior possível pelo método de amostragem em bola de neve, a partir de um núcleo de professores contactável diretamente pela investigadora. Os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico foram inquiridos, por questionário online, sobre as conceções e práticas enquanto profissionais, de forma anónima, sem intervenção ou recolha de informação nas ou sobre as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico onde lecionam ou lecionaram.

Para a caracterização dos elementos da amostra, foi tida em conta a informação relativa à grandeza de análise “Perfil do Inquirido”, contemplada no instrumento utilizado para a recolha de dados. Para tal, foram considerados os seguintes indicadores: sexo, idade, categoria profissional, habilitações académicas e tempo de serviço. Relativamente ao primeiro indicador, pode verificar-se pela observação da figura 1 que, dos 121 professores que colaboraram no estudo, a maioria encontra-se afeta ao género feminino, com 95% ($n=95$), enquanto o género masculino se encontra representado pelos restantes 21%, ($n=26$).

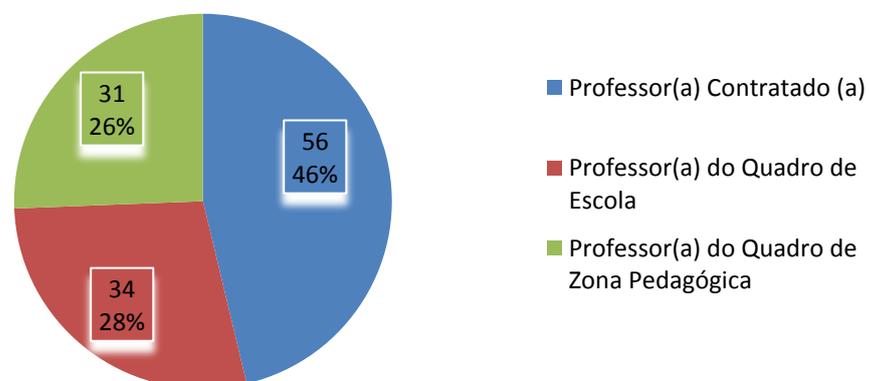
Podemos assim inferir que em termos de distribuição por género predominam as professoras (95%). O género feminino é muito mais fortemente representado que o género masculino, na medida em que existem, em Portugal, muito mais docentes de género feminino do que masculino (INE, 2007).

Gráfico 1: Caraterização da amostra em função do género.



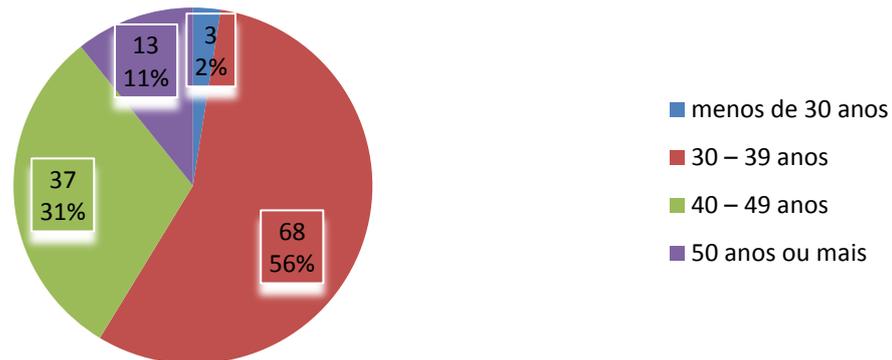
A análise da distribuição dos sujeitos por escalões etários indica que a maioria se encontra no escalão que compreende idades entre os 30 e os 39 anos, representando 56% ($n=68$) do total dos professores do 1º CEB inquiridos. Os mais novos, com idade inferior a 30 anos, representam 2% ($n=3$) e os mais velhos, com idade igual ou superior a 50 anos, 11% ($n=13$) do total de inquiridos. No escalão etário dos 40 aos 49 anos de idade encontram-se 31% dos inquiridos ($n=37$), tal como se pode observar na figura 2.

Gráfico 2: Caraterização da amostra em função de idades.



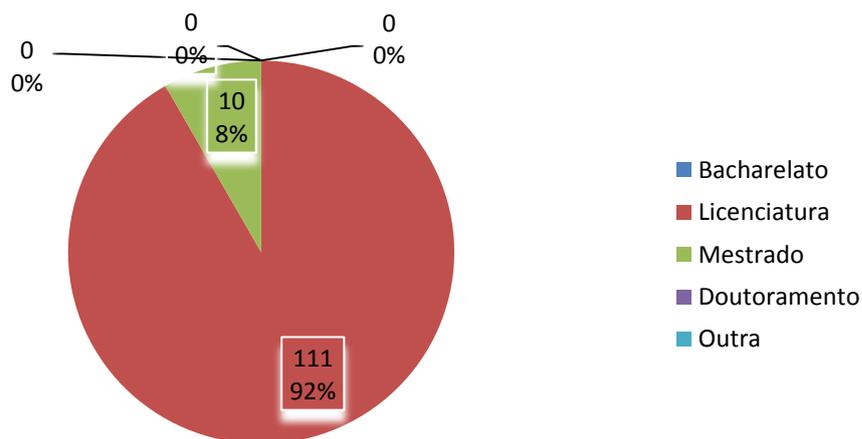
Em termos de situação profissional, a análise da figura 3 revela que predominam os docentes contratados (46%; $n= 56$), os professores que se encontram em Quadro de Escola corporizam (28%; $n= 34$) do total dos inquiridos e por fim, os docentes que se encontram em Quadro de Zona Pedagógica representam 26% ($n= 31$) da totalidade.

Gráfico 3: Caraterização da amostra por situação profissional.



Quanto às habilitações literárias, evidencia-se pela análise da figura 4 que o grau académico licenciatura é predominante, pois abrange 92% ($n=111$) do total de inquiridos. Seguem-se os professores com mestrado (8%; $n=10$). Os restantes graus académicos não estão representados por nenhum elemento.

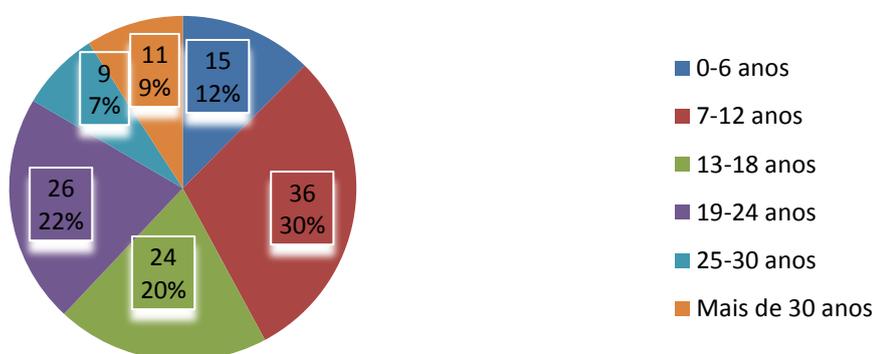
Gráfico 4: Caraterização da amostra em função da escolaridade.



Em termos de tempo de serviço, a análise da figura 5 mostra a predominância dos professores com **7 a 12 anos** de serviço, representando 30% ($n=36$) do total dos inquiridos. Logo a seguir, surge a categoria que engloba os sujeitos com tempo de

serviço de **19 a 24** anos, com 22 % ($n= 26$), seguindo-se a categoria que engloba os sujeitos com tempo de serviço de **13 a 18** anos, com 20% ($n= 24$). Por sua vez, os professores com tempo de serviço igual ou inferior a 6 anos compreende 12% ($n= 15$) do total de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. A referir também que os inquiridos com mais de 30 anos de serviço retratam 9% ($n= 11$) e por fim, os professores com tempo de serviço 25 a 30 anos, representando a percentagem mais baixa (7%; $n=9$).

Gráfico 5: Caraterização da amostra em função do tempo de serviço.



São participantes no estudo aqueles inquiridos que acederam responder às perguntas abertas do questionário.

ii. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados e Informação

Para se proceder à recolha dos dados que permitissem verificar as hipóteses e atingir os objetivos previamente definidos, optou-se por realizar uma investigação que combinou as abordagens quantitativa e qualitativa. Tal como refere Shulman (1981), a combinação destes dois tipos de métodos produzem em conjunto, um mosaico metodológico que será o mais estimulante campo da investigação aplicado ao estudo da educação. Também Cook & Reichardt (1997) atestam que a abordagem mista é o método mais adequado para a investigação científica porque permite a complementaridade dos dados perspetivados através de modos diferentes.

Neste sentido optou-se pelo inquérito por questionário, como meio de recolha de dados, sendo o questionário um instrumento que, embora possa limitar as respostas dos sujeitos, possui características bastante pragmáticas, permitindo também obter opiniões de um número elevado de sujeitos num tempo relativamente limitado (Quivy & Campenhoudt, 2008).

O questionário utilizado na recolha dos dados para o desenvolvimento desta investigação é constituído por quatro partes. Para uma melhor compreensão da sua estrutura, foram sintetizados no seguinte quadro as partes, a descrição, os objetivos e as questões correspondentes.

Figura 7 - Apresentação síntese da organização da estrutura do questionário.

	PARTE	DESCRIÇÃO	QUESTÕES
Questões de Identificação	I – Perfil do Inquirido (dados demográficos)	Recolha de dados que retratam a situação pessoal e profissional dos inquiridos, em termos de género, grupo etário, habilitações académicas e tempo de experiência profissional dos inquiridos.	1,2,3,4,5
	Questões de conteúdo	II – Inclusão de alunos com dislexia.	Recolha de dados acerca da experiência profissional dos inquiridos com alunos disléxicos.
Recolha de dados acerca das perceções dos professores relativamente à inclusão de alunos com Dislexia.			10,11
Levantamento de dados acerca da colaboração entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial.			12,13
Levantamento de dados acerca das perceções dos professores sobre a inclusão de alunos com dislexia na sala de aula.			14, 15,16,17
III – Formação de professores.	Recolha de dados acerca da formação dos professores em dislexia e da pertinência da mesma formação	18,19, 20	
IV – Superar as dificuldades que a dislexia suscita nos alunos.		Recolha de dados acerca da capacidade ou não dos inquiridos em identificar e trabalhar com alunos disléxicos.	21,22,23
		Recolha de dados sobre se os professores conseguem identificar dificuldades de aprendizagem específicas que a criança com dislexia manifesta dentro da sala de aula.	24,25
		Recolha de dados sobre as maiores dificuldades dos inquiridos face à situação de ensino – aprendizagem de uma criança com dislexia.	26,27,28,29,30
		Recolha de dados sobre as maiores dificuldades dos inquiridos em trabalhar com crianças com dislexia.	31

iii. Procedimentos

Neste estudo teve-se em atenção, numa primeira fase, investigar o que a(s) teoria(s) transmitem sobre a problemática em estudo e, na 2.ª fase, a recolha e tratamento dos dados empíricos, obtidos através do questionário, fazendo posteriormente a discussão dos resultados face à teoria identificada.

No quadro a seguir apresentado explicita-se a forma como foi operacionalizada a recolha de dados.

Figura 8 - Apresentação síntese da etapa de recolha e tratamento de dados, objetivos e instrumento de recolha subjacentes a esta investigação.

Fases	Objetivos	Técnica/ Processo	Instrumento	Análise de dados
Recolha de dados	<ul style="list-style-type: none">Conhecer as perceções dos professores relativamente à inclusão de alunos com Dislexia;Conhecer as perceções dos professores sobre a inclusão de alunos com dislexia;Identificar a formação frequentada pelos professores sobre dislexia, e da sua opinião sobre a pertinência da mesma;Conhecer os motivos que os levaram a frequentar a formação;Identificar a sua opinião sobre a própria capacidade para identificar e trabalhar com alunos disléxicos.Verificar se os professores identificam dificuldades de aprendizagem específicas que a criança com dislexia manifesta dentro da sala de aula.Identificar estratégias e métodos de trabalho com alunos disléxicos, utilizados pelos professores.Identificar as maiores dificuldades dos inquiridos face à situação de ensino – aprendizagem de uma criança com dislexia.	Inquérito por questionário	Questionário, elaborado pela autora e validado por peritos	Análise estatística através do programa SPSS, versão 22 Análise de conteúdo das questões abertas

Neste sentido, o percurso metodológico escolhido incluiu as seguintes fases:

1.ª Revisão da literatura nacional e internacional e de estudos empíricos realizados no âmbito das DAE em geral e, da dislexia em particular;

2.ª Construção e teste do questionário junto de um grupo de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (10), com características idênticas às da população alvo, afim de verificar

a adequabilidade à população em estudo, tendo-se verificado que não se registaram dificuldades por parte dos mesmos. Validação do questionário, por peritos, quanto à apresentação, compreensão, objetividade, aplicabilidade e neutralidade das perguntas e eficácia completude e aplicabilidade global do questionário. Deste processo resultou o instrumento de recolha de dados – questionário - na sua versão definitiva (anexo nº1).

3.ª Aplicação do questionário a professores do 1.º CEB a lecionar em escolas públicas e privadas. Por uma questão de tempo e posterior rapidez na organização e tratamento de dados optou-se pela construção do questionário no *site* de internet www.Google.Docs. Seguidamente procedeu-se ao envio do link ao maior número possível de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que exercem funções em escolas públicas e privadas (método de amostragem em bola de neve). No sentido de agilizar a recolha dos dados para o estudo junto dos professores do 1.º ciclo, optou-se também por postar o link citado anteriormente nos fóruns online de professores do 1º CEB com uma breve explicitação e enquadramento da investigação a desenvolver. Com estes procedimentos conseguiu obter-se 121 questionários devidamente preenchidos, cujos dados foram utilizados na realização deste estudo.

4.ª Depois de recolhidos os dados, procedeu-se ao tratamento estatístico das respostas ao questionário com recurso ao programa SPSS (versão 22) e análise de conteúdo das respostas abertas.

5.ª Os resultados globais da análise do conjunto de dados foram confrontados com os resultados da revisão da literatura, procurando demonstrar concordâncias, desvios e paradoxos, através da discussão dos mesmos.

IV. Apresentação dos Resultados e sua Análise

Neste ponto, procede-se a uma apresentação e análise dos resultados gerais.

Na parte que se segue, relativa à inclusão de alunos com dislexia, verifica-se através da análise da tabela 1 que mais de metade dos docentes inquiridos indicam existir crianças diagnosticadas com dislexia (64%) na escola onde trabalham.

Tabela 1 - Crianças diagnosticadas com dislexia na escola onde os inquiridos trabalham.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
NÃO	57	47,1	47,1	47,1
SIM	64	52,9	52,9	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Relativamente à existência de crianças diagnosticadas com dislexia na escola onde os inquiridos trabalham, apenas uma pequena percentagem (14%) dos inquiridos revelam ter atualmente alunos sinalizados com dislexia na turma (Tabela 2).

Tabela 2 - Alunos sinalizados com DAE/Dislexia na turma que os inquiridos lecionam.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
NÃO	104	84,6	86,0	86,0
SIM	17	14,0	14,0	100,0
Total	121	100	100,0	

A tabela 3 evidencia que uma percentagem elevada dos professores indica que dos seus alunos e/ou que frequentam a sua escola sinalizados com dislexia (38,8%) beneficiam de algum tipo de apoio.

Tabela 3 – Alunos sinalizados com dislexia que beneficiam de apoio.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
NÃO	15	12,4	24,2	24,2
SIM	47	38,8	75,8	100,0
Total	62	51,2	100,0	
Omissos	59	48,8		
Total	121	100,0		

Verifica-se que, dos 121 inquiridos que constituem a amostra, 53 (43,8%) afirmaram já ter tido ou ter atualmente alunos disléxicos nas suas turmas. Em contraste, os restantes 68 professores (56,8%) indicam que nunca tiveram alunos disléxicos.

Tabela 4 – Experiência com alunos com dislexia formalmente diagnosticada.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
NÃO	68	56.2	56.2	56.2
SIM	53	43.8	43.8	100.0
Total	121	100.0	100.0	

As respostas dos professores à escala de perceções face à inclusão de alunos com dislexia podem ser observadas na tabela 5. Nela se demonstra a negrito as respostas mais frequentes (moda). A questão que motivou um maior número de concordâncias foi” *As crianças com dislexia devem beneficiar de um ensino específico e diferenciado, as suas atividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado*” (62,8%), em oposição as que motivaram maior discordância foram “*considero que existe alguma relação entre a dislexia e a inteligência*” (85,1%) e “*É indiferente a idade de início da intervenção relativamente ao êxito da recuperação de uma criança com dislexia*” (78,5%).

Tabela 5 – Perceções dos professores face à inclusão de alunos com dislexia.

		1	2	3	4	5	Total	
1.	As crianças com dislexia devem beneficiar de um ensino específico e diferenciado, as suas atividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado.	Fre q.	4 3.3		41 33.9	76 62.8	121 100.0	
2.	Os professores do 1º CEB atribuem o mesmo tipo de estratégias e recursos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos com dislexia e aos restantes.	Freq.	14 11.6	64 52.9	2 1.7	39 32.2	2 1.7	121 100.0
3.	Considero que há uma boa colaboração entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial.	Freq.		9 7.4	1 8	76 62.8	35 28.9	121 100.0
4.	Quando necessário, o docente de Educação Especial ajuda o professor (a) titular de turma a repensar algumas estratégias de trabalho para os alunos com NEE.	Freq.		7 5.8		75 62.0	39 32.2	121 100.0
5.	Considero que existe alguma relação entre a dislexia e a inteligência.	Freq.	103 85.1	12 9.9		6 5.0		121 100.0
6.	Considero que a progressão escolar da criança com dislexia está condicionada.	Freq.	17 14.0	55 45.5	1 8		48 39.7	121 100.0
7.	A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação.	Freq.	3 2.5	15 12.4	1 8	84 69.4	18 14.9	121 100.0
8.	É indiferente a idade de início da intervenção relativamente ao êxito da recuperação de uma criança com dislexia.	Freq.	95 78.5	22 18.2	3 2.5	1 8		121 100.0

LEGENDA: 1 = "Discordo totalmente"; 2 = "Discordo em parte"; 3 = "Não sabe/Não responde"; 4 = "Concordo em parte"; 5 = "Concordo totalmente"

Estabelecendo relações entre esta questão e dados de caracterização da amostra (anexo IV, tabela I a IX) podemos inferir que dos inquiridos, os professores licenciados, docentes do género feminino e professores com menos anos de serviço concordam mais com as afirmações “As crianças com dislexia devem beneficiar de um ensino específico e diferenciado, as suas atividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado” mas também a “Os professores do 1º CEB atribuem o mesmo tipo de estratégias e recursos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos com dislexia e aos restantes” e “A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação”. Por sua vez, os inquiridos do género masculino e com mestrado concordam mais com as restantes: “Considero que há uma boa colaboração entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial” e “Quando necessário, o docente de Educação Especial ajuda o professor (a) titular de turma a repensar algumas estratégias de trabalho para os alunos com NEE”; “Considero que existe alguma relação entre a dislexia e a inteligência” e “É indiferente a idade de início da intervenção relativamente ao êxito da recuperação de uma criança com dislexia”. Também os professores com mais anos de serviço registaram mais as afirmações anteriormente referidas, com uma exceção, afirmação 2 (“Os professores do 1º CEB atribuem o mesmo tipo de estratégias e recursos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos com dislexia e aos restantes”). Nesta questão de exceção, os inquiridos que concordam mais com a afirmação pertencem a dois grupos intermédios, dos 13 aos 24 anos de serviço.

Na parte que se segue, relativa à formação de professores, verifica-se através da análise da tabela 6 que mais de metade dos docentes inquiridos indicam possuir formação na área da dislexia (61,2%).

Tabela 6 – Formação dos professores inquiridos na área da dislexia.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
NÃO	47	38,8	38,8	38,8
SIM	74	61,2	61,2	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Dos docentes que mencionam que têm formação na área da dislexia, apenas um mencionou a opção “outra”, dado que tirou uma outra licenciatura (psicologia). Uma parte dos inquiridos (27,3%) revela que esta formação foi adquirida em contexto de formação especializada em educação especial. Este dado vem confirmar o número cada vez mais elevado de professores com Pós Graduação em Educação Especial. Verifica-se que (19,8%) dos professores inquiridos mencionam ter beneficiado de formação em dislexia em ações de formação de âmbito escolar. Uma menor percentagem dos docentes revelam ter recebido esta formação em seminários (9,9%) e em conferências (3,3%) tal como mostra a tabela 7.

Tabela 7 – Contexto de formação dos professores inquiridos na área da dislexia.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Ações de formação de âmbito escolar	24	19.8	32.4	32.4
Conferências	4	3.3	5.4	37.8
Seminários	12	9.9	16.2	54.1
Pós-graduação	33	27.3	44.6	98.6
Outra (Licenciatura em Psicologia)	1	8	1.4	100.0
Total	74	61.2	100.0	
Omissos	47	38.8		
Total	121	100.0		

Quanto às causas referidas pelos professores inquiridos para a realização da formação em dislexia, as razões mais citadas pelos professores são interesse pessoal (35,5%) e progressão na carreira (24,0%), tal como mostra a tabela 8.

Tabela 8 – Causas referidas pelos professores inquiridos para a realização da formação em dislexia.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Interesse pessoal	43	35.5	58.1	58.1
Caso na família	1	.8	1.4	59.5
Caso na escola	1	.8	1.4	60.8

As implicações da dislexia no processo de aprendizagem na perspectiva dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Progressão na carreira	29	24.0	39.2	100.0
Total	74	61.2	100.0	
Omissos	47	38.8		
Total	121	100.0		

Os dados da tabela 9 mostram que a quase totalidade dos inquiridos (99,2%) considera que as formações adquiridas contribuem para um melhor desempenho do docente em ambiente de sala de aula.

Tabela 9 – Importância das formações realizadas pelos inquiridos.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Não	1	8	8	8
Sim	120	99.2	99.2	100.0
Total	121	100.0	100.0	

Relativamente à parte do questionário referente à “superação das dificuldades que a dislexia suscita nos alunos”, a tabela 10 revela que uma percentagem muito significativa dos docentes inquiridos menciona não ter capacidade para identificar um aluno disléxico (72,7%).

Estabelecendo relações entre esta questão e dados de caracterização da amostra (anexo IV, tabela I a IX) podemos inferir que, maioritariamente, as mulheres não acham que os professores do ensino básico sejam capazes de identificar alunos com dislexia, ao contrário dos homens inquiridos; quanto maior é a idade dos inquiridos, mais consideram que os professores do ensino básico são capazes de identificar alunos com dislexia; os professores contratados e os professores do quadro da escola, são os docentes que mais consideram que não são capazes de identificar alunos com dislexia, ao contrário dos professores do quadro da zona pedagógica que, maioritariamente atestam que sim; os licenciados, maioritariamente afirmam que os professores do ensino básico não são capazes de identificar alunos com dislexia, ao contrário dos inquiridos

com mestrado; os professores com menos tempo de serviço, são os que mais dizem que os professores do ensino básico não são capazes de identificar alunos com dislexia, ao contrário dos professores com mais tempo de serviço.

Face aos resultados anteriormente explanados, assim como os dados obtidos na tabela 6 subjaz a ideia que todos os profissionais de educação necessitam de formação específica que lhes permita (...) *perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta, e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos* (Correia, 2003, p. 35). Verificou-se ainda que os docentes inquiridos acreditam maioritariamente existir uma forte relação entre a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem com a qualidade da qualificação de professores tal como é referido no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Também o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro) refere, no artigo 15º, que a formação contínua “ (...) destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente (...) ”. Em consonância verificou-se que a quase totalidade dos inquiridos (99,2%) considera que as formações adquiridas contribuíram para um melhor desempenho do docente em ambiente de sala de aula (tabela 9).

Tabela 10 - Capacidade dos professores do 1º Ciclo inquiridos para identificar um aluno disléxico.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Não	88	72.7	72.7	72.7
Sim	33	27.3	27.3	100.0
Total	121	100.0	100.0	

Por isso, não surpreende que 78,5% dos inquiridos também refira não se sentir apto para lidar com um aluno disléxico, tal como se pode verificar através da análise da tabela 11. No que diz respeito às justificações apontadas pelos respondentes relativamente à sua dificuldade para identificar um aluno disléxico podemos destacar a sua falta de formação nesta temática, assim como as suas dificuldades face à situação de ensino - aprendizagem destes alunos, nomeadamente desconhecimento de estratégias e métodos de ensino para trabalhar com estes alunos. Por sua vez, os resultados do questionário

relativos às razões de escolha SIM revelam que os alunos portadores de dislexia, com ajuda do professor titular de turma, E.E. e outros técnicos, tendem a arranjar estratégias de forma a ultrapassar as suas dificuldades na leitura e fundamentalmente na escrita. Quanto mais cedo for a intervenção, acompanhados logo no início do 1º Ciclo (1º ano), maiores são as probabilidades de o aluno ter sucesso escolar. Os disléxicos devem seguir a escolaridade normal sempre com apoio individualizado quer na sala de aula, quer com a professora de educação especial.

Acresce ainda referir que relativamente à capacidade dos professores para lidar com alunos disléxicos, os inquiridos com mestrado sentem-se preparados, ao contrário dos licenciados que divergem a sua resposta, no entanto maioritariamente dizem não se sentir preparados.

Tabela 11 - Capacidade dos professores do 1º Ciclo inquiridos para lidar com um aluno disléxico.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Não	95	78.5	78.5	78.5
Sim	26	21.5	21.5	100.0
Total	121	100.0	100.0	

Quando questionados sobre a definição de Dislexia habitualmente utilizada pelos professores, uma elevada percentagem de respondentes (82,6%) referem a dislexia como uma “perturbação da leitura e escrita”. Os restantes inquiridos (17,4%) consideram a dislexia como “ Dificuldades nos mecanismos específicos de leitura, sem que estejam presentes outros problemas ou défice cognitivo”. Podemos assim inferir que grande parte dos inquiridos considera que a dislexia “*É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um défice na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisto em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.*” (Associação Internacional de Dislexia, 2003, citado por Teles, 2009a, p. 13).

Estabelecendo relações entre este tópico e dados de caracterização da amostra podemos inferir que a perturbação da leitura e da escrita é identificada, maioritariamente, pelas inquiridas, como sendo o que melhor define a dislexia, contrariamente aos homens inquiridos, que têm uma resposta mais dispersa, mas maioritariamente acham que são dificuldades nos mecanismos específicos de leitura; esta definição é identificada, sobretudo pelos inquiridos mais novos, com menos tempo de serviço (professores contratados), como sendo a que melhor define a dislexia, contrariamente aos mais velhos que acham que são dificuldades nos mecanismos específicos de leitura.

Tabela 12 – Definição de dislexia segundo os respondentes.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Dificuldades nos mecanismos específicos				
de leitura, sem que estejam presentes	21	17.4	17.4	17.4
outros problemas ou défice cognitivo				
Perturbação da escrita	0	0	0	0
Perturbação da leitura e da escrita	100	82.6	82.6	100.0
Total	121	100.0	100.0	

No que respeita às respostas dos professores do 1º CEB acerca das implicações da dislexia no processo de ensino/aprendizagem da criança, quanto à leitura, a tabela 13 mostra que uma elevada percentagem dos respondentes (70,2%) assinalou a opção “Faz frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e/ou palavras”. Uma menor percentagem dos docentes (24%) afirma que a criança com dislexia “Faz substituições semânticas”; um pequeno segmento (3,3%) assinalou “Faz confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais”; (1,7%) “Tem dificuldade na leitura de palavras pouco frequentes”, e um dos inquiridos (0,8%) “Lê palavras familiares rapidamente e globalmente, mas não identificam os fonemas que as compõem”.

As implicações da dislexia no processo de aprendizagem na perspectiva dos
professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 13 - Implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à leitura.

	Frequência	Percentagem	Percent.válida	% acumulativa
Faz substituições semânticas.	29	24,0	24,0	24,0
Faz frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e/ou palavras.	85	70,2	70,2	94,2
Faz confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais.	4	3,3	3,3	97,5
Lê palavras familiares rapidamente e globalmente, mas não identificam os fonemas que as compõem	1	0,8	0,8	98,3
Tem dificuldade na leitura de palavras pouco frequentes.	2	1,7	1,7	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Observando a tabela 14, verifica-se que, da totalidade dos inquiridos, (43,8%) dos professores afirma que a criança com dislexia “Apresenta falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis”, (26,4%) considera que o aluno “Faz escrita em espelho de determinadas letras” e (20,7%) refere que “Manifesta indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas”. Segue-se ainda com (6,6%) a opinião de que o disléxico “Executa um grafismo trémulo ou com uma marca de irregularidades” e, por fim com (2,5%) que “Apresenta notáveis variações no tamanho das letras”.

Tabela 14 - Implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à escrita.

	Frequência	Percentagem	Percent. válida	% acumulativa
Apresenta falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis.	53	43,8	43,8	43,8
Manifesta indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas.	25	20,7	20,7	64,5
Faz escrita em espelho de determinadas letras.	32	26,4	26,4	90,9
Apresenta notáveis variações no tamanho das letras.	3	2,5	2,5	93,4
Executa um grafismo trémulo ou com uma marca de irregularidades.	8	6,6	6,6	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Quando inquiridos sobre as dificuldades no processo ensino – aprendizagem de uma criança com dislexia, os obstáculos mais citados pelos professores são a falta de formação dos docentes (38%), o excessivo n.º de alunos na turma (24,8%), falta de apoio técnico pedagógico (16,5 %), a falta de recursos didáticos (13,2%), falta de avaliação dos mesmos (5,0%) e, em último necessidade de orientação pontual (2,5%) tal como mostra a tabela 15.

Tabela 15 – Maiores dificuldades dos professores inquiridos face à situação de ensino - aprendizagem de uma criança com dislexia.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Excessivo n.º de alunos na turma	30	24,8	24,8	24,8
Falta de apoio técnico pedagógico	20	16,5	16,5	41,3
Falta de recursos didáticos	16	13,2	13,2	54,5
Falta de Formação	46	38,0	38,0	92,6
Necessidade de orientação pontual	3	2,5	2,5	95,0
Falta de avaliação dos mesmos	6	5,0	5,0	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Estabelecendo relações entre esta questão e dados de caracterização da amostra podemos concluir que as maiores dificuldades face à situação de ensino e aprendizagem de uma criança com dislexia têm uma dispersão de respostas diferente entre sexos. Os homens considerem mais a falta de formação, enquanto que as mulheres, que também indicam a falta de formação, dão mais importância ao n.º excessivo de alunos, à falta de apoio técnico-pedagógico e à falta de recursos didáticos. Acresce ainda mencionar que os professores contratados, mais novos e com menos tempo de serviço, optam pelas primeiras opções (excessivo n.º de alunos na turma e falta de apoio técnico pedagógico), contudo os professores de quadro de escola e inquiridos com mais tempo de serviço, optam pelas opções intermédias (falta de recursos didáticos e falta de formação), os professores do quadro de zona pedagógica e docentes com mais idade optam pelas últimas opções (necessidade de orientação pontual e falta de avaliação dos mesmos). No que concerne às habilitações literárias, os licenciados consideram maioritariamente a falta de formação, dispersando no entanto a sua respostas pelas quatro primeiras opções (excessivo n.º de alunos na turma, falta de apoio técnico pedagógico, falta de recursos

didáticos e falta de formação), enquanto que os inquiridos com mestrado optam pelas três últimas opções (falta de formação, necessidade de orientação pontual e falta de avaliação dos mesmos), havendo mais incidência na falta de avaliação das crianças. Quando inquiridos sobre quais os aspetos que consideram mais importantes para uma resposta educativa adequada às crianças com dislexia os docentes indicam em primeiro lugar métodos de ensino adequados (32,2%), seguida de materiais de ensino adequados (24,8%), constante motivação e encorajamento (22,3) e, boa relação afetiva (19,8%). A adequação de estratégias e conteúdos só reúne 0,8 % das preferências.

Estabelecendo relações entre esta questão e dados de caracterização da amostra (anexo 4, tabela I a IX) podemos inferir que em relação aos aspetos, que os inquiridos acham importantes, na escola, para uma resposta educativa adequada às crianças com dislexia, os homens consideram que é a existência de uma boa relação afetiva, por sua vez as mulheres dispersam as suas respostas nas outras quatro opções apresentadas (métodos de ensino adequados, constante motivação e encorajamento, adequação de estratégias e conteúdos e materiais de ensino adequados). Os professores mais novos assinalam como resposta as primeiras opções (métodos de ensino adequados e constante motivação e encorajamento), em oposição os mais velhos optam pelas últimas opções (boa relação afetiva e materiais de ensino adequados). Os licenciados variam a sua resposta por todas as opções apresentadas, havendo um decréscimo de incidências da primeira opção, métodos de ensino adequados, (com mais respostas) para a última opção, materiais de ensino adequados, (com menos respostas), por sua vez os inquiridos com mestrado optam somente pela última opção (materiais de ensino adequados).

Tabela 16 – Aspetos que os professores inquiridos consideram mais importantes na escola para uma resposta educativa adequada às crianças com dislexia.

	Frequência	Percentagem
Métodos de ensino adequados.	39	32,2
Constante motivação e encorajamento.	27	22,3
Adequação de estratégias e conteúdos.	1	0,8
Boa relação afetiva.	24	19,8
Materiais de ensino adequados	30	24,8
Total	121	100,0

Verifica-se também através da análise da tabela 17 que a grande maioria das escolas onde os inquiridos lecionam (85,1%) não tem materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos disléxicos. Somente (14,9%) dos inquiridos respondeu afirmativamente.

Tabela 17 – Materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem para crianças com Dislexia existentes nas escolas.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Não	103	85.1	85.1	85.1
Sim	18	14.9	14.9	100.0
Total	121	100.0	100.0	

Os dados da tabela 18 mostram que mais de metade da amostra considera que conhece os métodos e recursos de reeducação pedagógica adequados e aferidos para alunos com dislexia (51,2%), embora uma percentagem elevada (48,8%) afirme desconhecê-los.

Estabelecendo relações entre esta questão e dados de caracterização da amostra (anexo IV, tabela I a IX) podemos inferir que os homens inquiridos consideram, maioritariamente, que têm conhecimentos de métodos e recursos adequados à dislexia, enquanto as mulheres dividem a sua resposta entre o sim e o não, sendo que a maioria acha que não tem. No que concerne à idade dos respondentes os professores do 1º CEB mais novos, contratados, consideram maioritariamente que não têm conhecimentos de métodos e recursos adequados à dislexia, por sua vez os inquiridos mais velhos atestam maioritariamente que têm. Os inquiridos com mestrado consideram maioritariamente que têm conhecimentos de métodos e recursos adequados à dislexia, por sua vez os licenciados dividem a sua resposta entre o sim e o não, sendo que há uma incidência ligeiramente superior dos que acha que não tem. Esta é a relação que tem $p=0,001$. Acresce ainda referir que os professores com menos tempo de serviço consideram maioritariamente que não têm conhecimentos de métodos e recursos adequados à dislexia, enquanto que os restantes professores dizem maioritariamente que têm. Esta mudança de opinião faz-se no grupo dos 13 aos 18 anos de serviço, que é o único grupo

onde encontramos as duas respostas possíveis (sim/não), sendo que a maior incidência de respostas neste grupo é no sim (têm conhecimentos e recursos).

Tabela 18 – Conhecimento de métodos e recursos de reeducação pedagógica adequados e aferidos para alunos com dislexia.

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Não	59	48.8	48.8	48.8
Sim	62	51.2	51.2	100.0
Total	121	100.0	100.0	

No questionário utilizado para a recolha de dados, duas das questões eram de carácter aberto, implicando, por parte dos inquiridos, uma resposta aberta, escrevendo o que entendessem conforme o que era solicitado. Na primeira questão era pedido que os professores do 1º CEB indicassem três estratégias que já tinham utilizado ou viriam a utilizar na sala de aulas com alunos disléxicos, no sentido da superação das suas dificuldades. A totalidade dos sujeitos inquiridos respondeu a esta questão. De seguida serão apresentados os dados referentes à análise das respostas dos docentes (tabela 19).

Tabela 19 – Superação das dificuldades de alunos disléxicos

Tema: Superação das dificuldades de alunos disléxicos				
Categorias	Subcategorias	Itens	Freq	%
Intervenção Individualizada	Delinear um plano de intervenção	Definição de objetivos de acordo com as capacidades da criança e perceber quais as habilidades que a criança domina e não domina.	1	0,4
		Planeamento de atividades específicas adequadas às capacidades e dificuldades da criança.	1	0,4
		Adequação de estratégias e conteúdos.	49	19,7
		Métodos e materiais adequados aos pontos fortes e fracos do aluno.	54	21,7
		Reforço de acompanhamento individualizado.	1	0,4
		Total	106	42,6
	Ao nível da autoconfiança e autoestima	Desenvolver a autonomia.	2	0,8
		Valorizar o sucesso do aluno e nunca o seu fracasso.	2	0,8
		Reforço da autoestima do aluno.	1	0,4
		Não expor o aluno à turma, na leitura e na escrita.	7	2,8
		Constante motivação e encorajamento.	31	12,4
		Boa relação afetiva/construir uma boa relação com o aluno.	6	2,4
		Valorizar as melhorias do aluno.	1	0,4
		Estimular a participação do aluno.	1	0,4

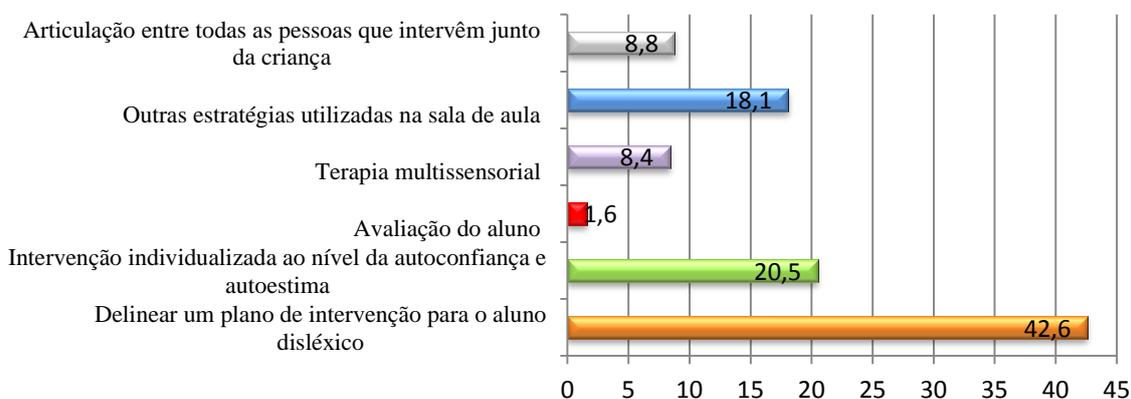
As implicações da dislexia no processo de aprendizagem na perspetiva dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tema: Superação das dificuldades de alunos disléxicos				
Categorias	Subcategorias	Itens	Freq	%
			51	20,5
	Avaliação	Privilegiar a avaliação oral.	3	1,2
		Leitura das questões das provas de avaliação.	1	0,4
		Total	4	1,6
		Exercícios para o Treino psicomotor, perceptivo-motor e psicolinguístico: recontar histórias lidas pelo professor ou pelo aluno, descobrir palavras que comecem por sons sugeridos como pr, tr, fr, etc, lengalengas e trava-línguas.	4	1,6
		Motivar o aluno para a escrita e leitura (fazer resumos do que leu, escrita livre, escrever com um tema dado, ler para os colegas...).	1	0,4
		Apresentação diversificada de textos.	1	0,4
	Terapia multissensorial	Realização de escrita conjunta (professor/aluno).	1	0,4
		Fazer com que o aluno descubra os erros cometidos na escrita e os corrija.	2	0,8
		Exercícios fonológicos, globalização da palavra, exercícios de observação.	4	1,6
		Métodos de reeducação pedagógica: método distema; método fonomímico (Paula Teles).	5	2,0
		Prática diária da leitura ao ritmo do aluno para não perder as competências adquiridas;	3	1,2
		Total	21	8,4
	Articulação entre todas as pessoas que intervêm junto da criança	Importância da colaboração com os pais, professor de educação especial e outros técnicos (terapeuta da fala,...).	20	8,0
		Desenho de um plano de trabalho em colaboração com os pais, professora de educação especial e eventualmente outros técnicos.	1	0,4
		Colaboração do professor de ensino especial.	1	0,4
		Total	22	8,8
	Outras estratégias utilizadas na sala de aula	Mais tempo disponibilizado na realização de todas as tarefas.	1	0,4
		Colaboração com os colegas de turma. / trabalho colaborativo a pares.	4	1,6
		Ficarem sentados na fila da frente.	4	1,6
		Recurso a meios informáticos.	4	1,6
		Acompanhamento individualizado (apoio).	32	12,9
		Total	45	18,1
		Total Final	249	100,0

Realizada a análise de conteúdo às produções escritas dos inquiridos, pode verificar-se através da informação apresentada na tabela acima e gráfico 6 que as respostas à questão aberta foram agrupadas na categoria Intervenção Individualizada e, esta subdividida em seis subcategorias distintas: delinear um plano de intervenção para o aluno disléxico, esta subcategoria obteve (42,6%) da totalidade das respostas dos inquiridos; intervenção individualizada ao nível da autoconfiança e autoestima (20,5%); avaliação do aluno (1,6%); terapia multissensorial (8,4%); outras estratégias utilizadas

na sala de aula (18,1%). E, por fim articulação entre todas as pessoas que intervêm junto da criança (8,8%).

Gráfico 6: Superação das dificuldades de alunos disléxicos.



Na segunda questão era solicitado que os professores do 1º CEB especificassem as dificuldades / lacunas no trabalho com crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE), em particular crianças disléxicas. Dos 121 inquiridos apenas 4 não responderam a esta questão. De seguida serão apresentados os dados referentes à análise das respostas dos docentes, as quais se encontram na tabela 20.

Tabela 20 – Dificuldades / lacunas em trabalhar com crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE), em particular crianças disléxicas.

Tema: Dificuldades / lacunas em trabalhar com crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE), em particular crianças disléxicas.					
Categorias	Subcategorias	Itens	Freq	%	
Dificuldades de Aprendizagem Específicas	Formação no âmbito da dislexia	A dislexia diz respeito a um conjunto muito heterógeno de crianças como tal exige formação específica.	2	1,3	
		Deveriam ser as próprias escolas a dar formação aos docentes que trabalham com estes alunos.	1	0,7	
		Falta de formação inicial.	2	1,3	
		Falta de formação no âmbito da dislexia.	16	10,7	
	Total			21	14,1
	Recursos humanos e materiais	É necessário um muito bom trabalho de equipa entre a família/professora titular/professor de educação especial e psicóloga. Sem esta equipa bem coordenada os resultados são muito morosos e frustrantes para a criança.	1	0,7	
		A falta de profissionais (terapeutas, psicólogos) e materiais nas escolas.	3	2,0	
		A falta de tempo para preparar materiais adequados às dificuldades do aluno.	11	7,4	
		Poucas horas de Apoio da Educação Especial para esses alunos e outros NEE, com outras problemáticas.	8	5,4	

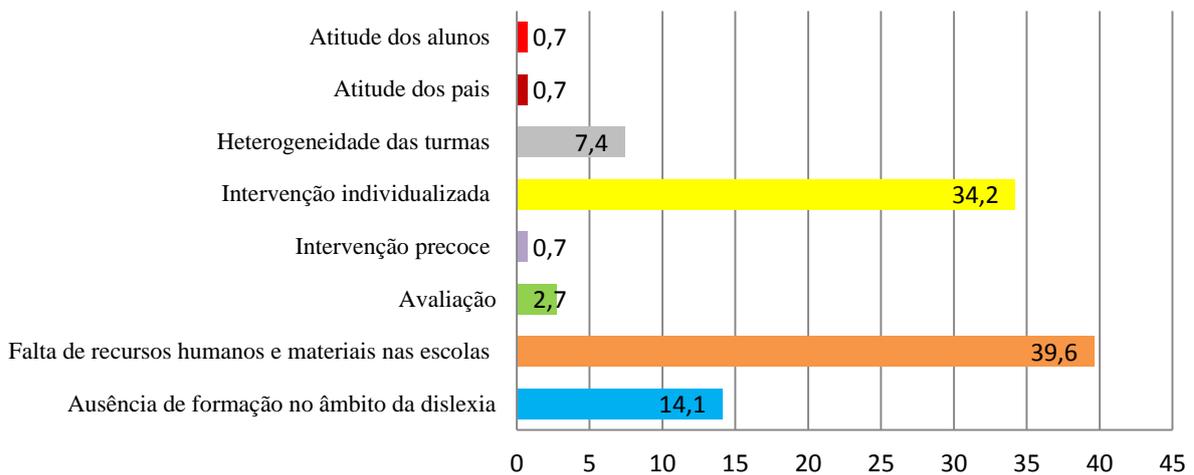
As implicações da dislexia no processo de aprendizagem na perspetiva dos
professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tema: Dificuldades / lacunas em trabalhar com crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE), em particular crianças disléxicas.				
Categorias	Subcategorias	Itens	Freq	%
		Falta de apoio especializado nas escolas.	6	4,0
		Falta de recursos na escola a nível de recursos humanos.	9	6,0
		Falta de recursos materiais nas escolas.	20	13,4
		Os recursos pedagógicos existentes na escola são poucos e, na maioria das vezes inexistentes, como tal, têm de ser criados pelo professor.	1	0,7
		Total	59	39,6
Avaliação		Morosidade no processo de avaliação.	3	2,0
		Desde que estas crianças são referenciadas até à sua avaliação e, posterior diagnóstico demora muito tempo.	1	0,7
		Total	4	2,7
Intervenção Precoce		Intervenção precoce não é feita.	1	0,7
		Total	1	0,7
Intervenção Individualizada		Descobrir as dificuldades que o aluno revela ao nível da leitura e escrita para de seguida preparar materiais e métodos de acordo com o aluno.	1	0,7
		Os diferentes tipos de dislexia exigem intervenções diferenciadas o que exige muito tempo na preparação de materiais e estratégias adequadas.	1	0,7
		Dificuldade na escolha do método e materiais adequados ao aluno.	2	1,3
		Definir estratégias e recursos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita tendo em conta as dificuldades do aluno disléxico.	1	0,7
		O tempo exigido para cada criança é cada vez maior (os alunos apresentam inúmeras dificuldades na concentração e motivação para o estudo - os pais/sociedade transmitem indiferença e pouco se preocupam com o trabalho diário, somente no fim do ano é que se preocupam).	1	0,7
		Falta de disponibilidade para dar atenção mais individualizada a estes alunos perante um número cada vez mais elevado de alunos por turma.	45	30,2
		Total	51	34,2
Heterogeneidade das turmas		Dada a heterogeneidade das turmas é muito difícil e, nalguns casos mesmo impossível dar o apoio necessário aos alunos com DAE.	6	4,0
		A heterogeneidade de características destes alunos exige estratégias e métodos muito diferenciados de aluno para aluno.	5	3,4
		Total	11,0	7,4
Atitudes dos Pais		A falta de aceitação de alguns pais.	1	0,7
			1	0,7
Atitudes do aluno		A própria criança nem sempre aceita muito bem as suas limitações e fica rapidamente frustrada.	1	0,7
		Total	1	0,7
Total Final			149,0	100,0

Realizada a análise de conteúdo às produções escritas dos inquiridos foram agrupadas na categoria Dificuldades de Aprendizagem Específica e, esta subdividida em seis subcategorias distintas (gráfico 7): ausência de formação no âmbito da dislexia, esta subcategoria obteve (14,1%) das respostas dos inquiridos; falta de recursos humanos e

materiais nas escolas (39,6%); morosidade na avaliação (2,7%); falta de intervenção precoce (0,7%); intervenção individualizada (34,2%); heterogeneidade das turmas (7,4%); atitude dos pais (0,7%) e, por fim atitude dos alunos (0,7%).

Gráfico 7: Dificuldades / lacunas, dos professores inquiridos, em trabalhar com crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE), em particular crianças disléxicas.



V. Discussão dos resultados

Analisando os resultados obtidos e retomando as questões de partida desta investigação “*“Na perspectiva dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, a dislexia implica dificuldades no processo de ensino/aprendizagem dos alunos?”*,” *“Os Professores do 1º ciclo do Ensino encontram-se preparados/dotados de conhecimentos para identificar a dislexia nos seus alunos?”*,” *“Que procedimentos adotam com vista à melhoria das estratégias na aprendizagem destes alunos?”*” estruturam-se as hipóteses com o objetivo de responder às questões citadas.

i. Verificação das hipóteses

Para testar as hipóteses que de seguida se formulam recorreremos ao teste de Qui-Quadrado, para verificar se existe uma relação com significado estatístico entre duas variáveis nominais, enquanto para compararmos uma variável nominal com variáveis ordinais, recorreremos ao teste de Kruskal-Wallis.

H1 - “Os conhecimentos específicos sobre a dislexia adquiridos pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, são suficientes para a superação das dificuldades que os alunos sentem”.

HO1 – Os conhecimentos específicos dos professores do 1º CEB sobre dislexia estão associados à capacidade de identificação de alunos disléxicos.

A hipótese **os conhecimentos específicos dos professores do 1º CEB sobre dislexia estão associados à capacidade de identificação de alunos disléxicos**, é confirmada pelos resultados obtidos na presente investigação, uma vez que os valores encontrados são estatisticamente significativos (tabela XVI a XXI, anexo IV). Verificou-se que os inquiridos que dizem que os professores não têm capacidades para identificar um aluno disléxico, acham que a dislexia é uma perturbação da leitura e da escrita, enquanto que os inquiridos que consideram que os professores têm capacidade para identificar alunos disléxicos, variam na sua opinião sobre o que é ser disléxico, sendo que a maioria acha que é uma dificuldade no mecanismo de leitura sem que estejam presentes outros problemas (ver tabela XVI do Anexo IV). Pela análise da tabela XVII, anexo IV, esta diferença entre os professores terem ou não capacidades de identificar o aluno disléxico, e a sua definição do que é a dislexia, é estatisticamente significativa ($p < 0,0001$).

Os resultados obtidos nesta hipótese corroboram resultados de estudos como o de Estrela (2009) dado que o conhecimento que o professor tem sobre a dislexia é fundamental para ajudar os seus alunos a minimizar/superar as dificuldades.

Através dos resultados das tabelas XVIII a XXI do anexo IV pode constatar-se que a diferença entre os professores terem ou não capacidades de identificar o aluno disléxico, e o que acham que são as implicações da dislexia no processo de ensino e aprendizagem quanto à leitura e à escrita, também é estatisticamente significativa ($p < 0,0001$).

Os autores Lopes (2001) e Ferreira (2008) defendem que para detetar possíveis indicadores da dislexia na sala de aula, os professores devem ser observadores atentos e ter noção do modo como os alunos desenvolvem as competências da leitura e escrita.

Ao mesmo tempo, verifica-se que ainda existem alguns obstáculos que condicionam o sucesso educativo, conforme os resultados obtidos. Uma grande percentagem (72,7%) dos professores do 1º CEB afirma não ter capacidade para identificar um aluno disléxico (tabela 10). Por isso, não surpreende que 78,5% dos inquiridos também refira não se sentir apto para lidar com um aluno disléxico, tal como se pode verificar através da análise da tabela 11.

No que diz respeito às justificações apontadas pelos respondentes relativamente à sua dificuldade para identificar um aluno disléxico (anexo III) pode destacar-se a falta de formação nesta temática, assim como as suas dificuldades face à situação de ensino – aprendizagem destes alunos, nomeadamente desconhecimento de estratégias e métodos de ensino para trabalhar alunos disléxicos.

A salientar que mais de metade dos docentes inquiridos (61,2%) indicam possuir formação na área da dislexia (tabela 6). Evidencia-se que existe uma relação estatisticamente significativa ($p < 0,0001$) entre o ter tido formação específica na área da dislexia, e o que é que no entender do inquirido melhor define a dislexia (ver tabela XXVIII, anexo IV), assim como em relação às implicações da dislexia no processo de ensino e aprendizagem, quanto à leitura (ver tabela XXX, anexo IV) e à escrita (tabela XXXII, anexo IV).

Os resultados obtidos nesta investigação corroboram a opinião de vários autores (Minke *et alii*, 1996; Scruggs & Mastropieri, 1992; 1996; Camisão, 2005; Sanches & Teodoro, 2007; Correia, 2008a, 2008b; Bahn, 2009 e Paiva, 2012) cujas investigações revelaram que os docentes do ensino regular não se sentem preparados para trabalhar com as crianças com dificuldades de aprendizagem, duvidando da eficácia de adaptações instrucionais e curriculares na sala de aula. De facto, os professores que participaram nesta investigação, quando inquiridos sobre quais os aspetos que consideram mais importantes para uma resposta educativa adequada às crianças com dislexia referem a adequação de estratégias e conteúdos como o item que reuniu o menor número de preferências (0,8 %). Os docentes indicam em primeiro lugar métodos de ensino adequados (32,2%), seguida de materiais de ensino adequados (24,8%), constante motivação e encorajamento (22,3) e boa relação afetiva (19,8%), (ver tabela 16).

Estas opiniões prendem-se com as perceções de incapacidade que os docentes possuem em trabalhar com certas problemáticas ou até mesmo a falta de recursos e este facto surge como obstáculo incontornável. Verifica-se também através da análise da tabela 17 que a grande maioria das escolas onde os inquiridos lecionam (85,1%) não tem materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos disléxicos. A este propósito Perrenoud (1999, p. 174) dizia que *“a diferenciação não passa de um sonho nunca realizado, porque as condições de trabalho, o número de alunos nas turmas, a sobrecarga dos programas, a rigidez de horário ou qualquer outras imposição fazem do ensino uma fatalidade ou quase”*.

HO2 – Os conhecimentos específicos dos professores do 1º CEB sobre dislexia estão associados com a capacidade de inclusão de alunos disléxicos nas práticas letivas.

A segunda hipótese **os conhecimentos específicos dos professores do 1º CEB sobre dislexia estão associados com a capacidade de inclusão de alunos disléxicos nas práticas letivas**, foi validada na medida em que se verificou existir uma relação estatisticamente significativa ($p < 0,0001$) entre o que no entender dos professores define a dislexia, e todas as variáveis que identificam a capacidade dos professores de inclusão dos alunos com dislexia nas práticas letivas (ver anexo IV, tabela XXII).

A este propósito Rose (2003) defende que uma eficaz aplicação e desenvolvimento eficaz do currículo dependerá não só de que os professores conheçam as necessidades dos seus alunos e as estratégias de ensino de acordo com essas necessidades. Exigirá, também, ter habilidades para desenvolver de forma efetiva a aula, o uso adequado dos recursos, num compromisso para a plena participação dos alunos, assim como para o apoio adequado aos alunos. Acrescenta ainda que os professores que trabalham para desenvolver um currículo que satisfaça as necessidades de todos os alunos estão a contribuir para desenhar um veículo para a inclusão, em contrapartida os que pretendem que os seus alunos se adaptem às estruturas existentes estão provavelmente a construir uma alavanca para a sua exclusão.

Os dados da amostra presentes na tabela n.º 5 apontam no sentido do modelo de educação inclusiva ser constatada pelos professores do 1º CEB, pois cerca de 64% dos professores

inquiridos indicam existir crianças diagnosticadas com dislexia na escola onde trabalham (tabela nº1) e, durante o seu percurso profissional (43,8%) afirmaram já ter tido ou ter atualmente alunos disléxicos nas suas turmas. Somente uma pequena percentagem (14%) dos inquiridos revela ter atualmente alunos sinalizados com dislexia na turma (Tabela 2).

Os docentes mostram-se flexíveis, dando especial atenção às necessidades dos seus alunos e cerca de 62,8% dos inquiridos (item 1 da tabela 5) consideram que as crianças com dislexia devem beneficiar de um ensino específico e diferenciado, as suas atividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado.

Como se pode verificar os professores da amostra situam-se num valor de discordância significativo (64,5% vs 33,9%) em relação aos docentes do 1º CEB atribuírem o mesmo tipo de estratégias e recursos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos com dislexia e aos restantes (item 2, tabela n.º 5).

Glat & Oliveira (2003) partilham a mesma perspetiva quando referem que a educação inclusiva entendida sob a dimensão didático-curricular é aquela que proporciona ao aluno com necessidades educativas especiais participar das atividades quotidianas da turma, aprendendo as mesmas coisas que os outros, mesmo que de modos diferentes. Como tal, o professor enquanto agente mediador do processo ensino-aprendizagem, tem a responsabilidade de fazer as adaptações necessárias no currículo escolar.

Em suma, na sua maioria, no que concerne às atitudes face à educação inclusiva, observa-se que os professores inquiridos assumem atitudes favoráveis face à inclusão dos alunos disléxicos, (tabela 5). À partida, estes seriam resultados esperados se se atender a que, na grande maioria, os professores que fazem parte deste estudo pertencem ao género feminino, os resultados desta investigação (tabela XXII a XXVII, anexo IV) e estudos anteriormente realizados sugerem que os agentes educativos do género feminino assumem atitudes mais favoráveis face à inclusão destes alunos do que os do género masculino (Forlin *et alii.*, 2007).

HO3 – Os conhecimentos específicos dos professores do 1ºCEB sobre dislexia estão associados com o nível de formação no âmbito da dislexia.

Quanto à terceira hipótese **os conhecimentos específicos dos professores do 1ºCEB sobre dislexia estão associados com o nível de formação no âmbito da dislexia**, é confirmada dado que os valores encontrados são mais uma vez estatisticamente significativos (tabela XXVIII a XLV, anexo IV). Os resultados obtidos nesta hipótese corroboram resultados de estudos como o de Forte (2005) e o de Leitão (2009), uma vez que apontam que os docentes que frequentaram ações de formação assumem que estas contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, repercutindo-se na sua prática diária, levando os mesmos a alterar as metodologias nas suas práticas diárias, aprofundar conhecimentos e um maior desenvolvimento a nível profissional.

Um professor com maior preparação a nível pedagógico estará mais predisposto a assumir mudanças metodológicas e de atitudes (Torre, 1995; Silva, 2002; Plaisance, 2002; Melero, 2004).

De acordo com os resultados referidos na tabela 6 mais de metade dos docentes inquiridos indicam possuir formação na área da dislexia (61,2%). Uma parte dos inquiridos (27,3%) revela que esta formação foi adquirida em contexto de formação especializada em educação especial. Este dado vem confirmar que com o emergir da conceção de escola e de educação inclusiva surgiram novos valores que originaram a necessidade de se repensar quer os objetivos e as práticas da escola, quer a própria formação de professores. *É crucial que os professores adquiram as aptidões científicas e pedagógicas para além daquelas adquiridas nos seus cursos de formação inicial que lhes permitam poder atender às necessidades de todas as crianças que tenham a seu cargo* (Correia, 1999, p.20). Nesta sequência de ideias Bénard da Costa *et alii* (2006, p. 39) sugerem ainda que: *A formação especializada garanta aos professores as competências que lhes permitam intervir junto dos alunos, não exclusivamente na situação de escola e de sala de aula, mas, igualmente, nos diferentes contextos em que a sua vida se desenvolve: família, comunidade, escola, actividades de lazer e futura inserção na vida activa.*

Verifica-se também que 19,8% dos professores inquiridos mencionam ter beneficiado de formação em dislexia em ações de formação de âmbito escolar. Uma menor percentagem dos docentes revelam ter recebido esta formação em seminários (9,9%) e em conferências (3,3%), tal como mostra a tabela 7.

São vários os estudos sobre educação inclusiva e formação de professores que têm vindo a sugerir relações entre a frequência de cursos graduados e pós-graduados e a promoção de atitudes mais inclusivas (Loreman, Sharma, Forlin & Earle, 2005; Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2006, 2008; Santos, 2008; Santos & César, 2009; Santos & Hamido, 2009; Kuyini & Mangope, 2011).

Neste sentido, Nóvoa (2009), Leitão (2009 e Silva (2011) salientam que deve investir-se na partilha e na construção de redes de trabalho colaborativo, podendo esta mudança ser realizada através de movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, porque através destes mecanismos se reforçam o sentimento de pertença e de identidade profissional, importantes para que os professores transformem as suas práticas, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, para o desenvolvimento da organização e conseqüentemente para o sucesso dos alunos. Assim, o ideal seria que a formação continuada se processasse no local onde o profissional desenvolve a sua atividade ou, caso não seja possível, numa instituição superior, através do mais variado tipo de interação: conferências, debates, exposições, mesas redondas, colóquios, seminários, entre outras (Correia, 2010).

Em suma, os professores do 1º CEB inquiridos reconhecem que as formações adquiridas contribuem para um melhor desempenho do docente em ambiente de sala de aula (tabela 9). A educação ao longo da vida “ (...) *aparece como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional de educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo novo em rápida transformação*” (Relatório Delors, 1996, p.18).

HO4 – Os conhecimentos específicos dos professores do 1ºCEB sobre dislexia estão associados ao recurso a estratégias diferenciadas e adequadas de ensino aprendizagem para com alunos com dislexia.

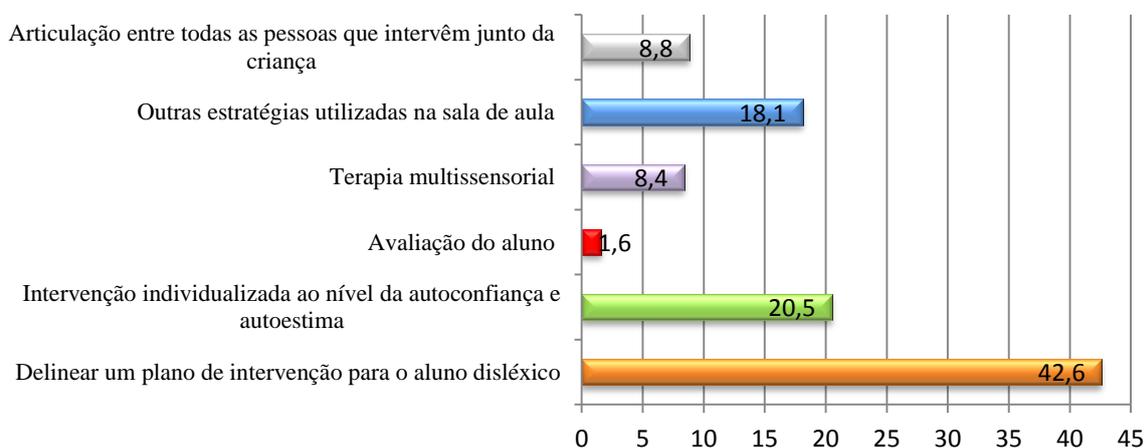
Quanto à quarta e última hipótese, **os conhecimentos específicos dos professores do 1ºCEB sobre dislexia estão associados ao recurso a estratégias diferenciadas e adequadas de ensino aprendizagem para com alunos com dislexia**, verifica-se que os professores contratados consideram maioritariamente que não têm conhecimentos de métodos e recursos adequados à dislexia, enquanto que os restantes professores reconhecem maioritariamente que têm. Os inquiridos com mestrado atestam maioritariamente que têm conhecimentos de métodos e recursos adequados à dislexia, por sua vez os licenciados dividem a sua resposta entre o sim e o não, sendo que há uma incidência ligeiramente superior dos que acha que não tem. Esta é a relação que tem $p=0,001$.

Os resultados referidos na tabela 18 mostram que mais de metade da amostra considera que conhece os métodos e recursos de reeducação pedagógica adequados e aferidos para alunos com dislexia (51,2%).

Os professores do 1º CEB inquiridos revelam também maioritariamente preocupação na gestão do grupo de alunos. Os resultados deste estudo concordam com a afirmação de Correia (2005, p. 44) *“torna-se imperativo que se compreendam as diferenças existentes entre os alunos para os levarmos a adquirirem o maior número de competências de acordo com as suas capacidades e necessidades.”* Assim sendo, observa-se ainda através da análise da tabela 19 que grande parte dos professores do 1º CEB ao nível de intervenção individualizada (42,6%) considera crucial delinear um plano de intervenção disléxica (definição de objetivos de acordo com as capacidades da criança e perceber quais as habilidades que a criança domina e não domina; adequar estratégias e conteúdos às especificidades dos alunos disléxicos; usar métodos e materiais adequados aos pontos fortes e fracos do aluno e reforçar o acompanhamento individualizado; 20,5% dos inquiridos refere a intervenção individualizada ao nível da autoconfiança e autoestima (desenvolver a autonomia do aluno; valorizar o sucesso do aluno e nunca o seu fracasso; não expor o aluno à turma, na leitura e na escrita; constante motivação e encorajamento; boa relação afetiva/construir uma boa relação com o aluno; valorizar as melhorias do aluno e estimular a participação do aluno com relativa). 26,9% das respostas dos inquiridos mencionam ainda outras estratégias

utilizadas na sala de aula (mais tempo disponibilizado na realização de todas as tarefas; trabalho colaborativo a pares; ficarem sentados na fila da frente; recurso a meios informáticos e acompanhamento individualizado (apoio) ao aluno disléxico), 8,4% dos inquiridos valoriza o recurso a terapia multissensorial (exercícios para o treino psicomotor, perceptivo-motor e psicolinguístico; exercícios fonológicos; motivar o aluno para a leitura e escrita; uso do método distema e método fonomímico de Paula Teles); articulação entre todas as pessoas que intervêm junto da criança e, por fim outras estratégias utilizadas na sala de aula (colaboração do professor de ensino especial, pais e outros técnicos), 1,6% aponta a avaliação diferenciada do aluno disléxico (privilegiar a avaliação oral e leitura das questões das provas de avaliação).

Gráfico 6: Superação das dificuldades de alunos disléxicos.



Todas as intervenções deverão ter como grande objetivo que o indivíduo adquira e desenvolva um conjunto de estratégias específicas, que o ajudem a realizar as diversas aprendizagens (Hallahan & Mercer, 2002). Existem múltiplos modelos ou métodos de intervenção, todos eles têm um objetivo comum, a eliminação ou minimização das dificuldades dos indivíduos, ao mesmo tempo que procuram melhorar o seu rendimento (Hallahan *et alii*, 2005; Kauffman *et alii*, 2002; Foorman & Torgesen, 2001; Martín, 1994). Como tal, não se pode dizer que, por si próprios, uns métodos sejam melhores do que outros, verificando-se que, na realidade, uns são melhores para um tipo de dificuldades e outros, para outras (Hallahan *et alii*, 2005; Kauffman *et alii*, 2002; Foorman & Torgesen, 2001; Monedero, 1989).

“Há uma grande necessidade de atividades diversificadas que envolvam tanto a expressão corporal como o sabor, o cheiro, a cor e a expressão plástica. Aprender não é falar sobre, é fazer! E para aprender bem, é necessário estar envolvido” (Silva, 2004, p. 44 e p. 56).

VI. Conclusões, limitações e recomendações para prosseguimento da investigação

Chegados à fase final deste trabalho, depois de feito o tratamento dos dados, chegou o momento de sistematizar leituras cruzadas das informações obtidas através da pesquisa bibliográfica e das conclusões obtidas na investigação empírica.

Antes de concluir esta tarefa expressa-se a, consciência de que esta investigação apresenta limitações, nomeadamente dada a pouca experiência como investigadora, aspeto que criou constrangimento, especialmente na prática da investigação.

O levantamento das perceções dos professores do 1ºCEB relativamente à implicação da dislexia no processo ensino aprendizagem dos alunos do 1º CEB é fulcral, para que a escola possa efetivar uma verdadeira inclusão. Não basta colocar os alunos com DAE em sala de aula se depois os docentes que com eles trabalham, não interiorizaram os ideais inclusivos, pois deste modo os alunos nunca alcançarão o sucesso educativo.

Assim sendo, atendendo aos objetivos definidos e às hipóteses formuladas neste estudo que incidiu sobre os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram registadas as seguintes conclusões:

- I. De um modo geral, os professores inquiridos não se consideram aptos para trabalhar com um aluno disléxico.
- II. O contexto de formação dos professores no âmbito da dislexia influencia significativamente a autoperceção das suas competências para trabalharem com alunos disléxicos.
- III. Os programas de formação inicial devem proporcionar um conhecimento atualizado e pormenorizado sobre métodos e estratégias de ensino diferenciado para alunos com dislexia e formas de aprendizagem tendo em conta as especificidades destes alunos.

- IV. A formação em dislexia influencia significativamente a autoperceção das competências dos professores para trabalharem com alunos disléxicos, nomeadamente na identificação e intervenção junto destes alunos.
- V. Verificaram-se valores mais elevados na autoperceção das competências para o desenvolvimento de um trabalho adequado junto de alunos disléxico no grupo dos professores com formação no âmbito da dislexia. A formação contínua e/ou especializada deve ser pensada a partir da escola, centro de acção do professor e, deste ponto de vista, deve ter como objetivo principal o aperfeiçoamento dos actos profissionais e a melhoria das situações de trabalho.
- VI. É responsabilidade do Estado proporcionar as condições necessárias nas escolas para que a inclusão seja o presente e não o futuro.
- VII. O elevado número de alunos por turma dificulta, segundo os inquiridos, a implementação de uma estratégia de intervenção adequada às especificidades dos alunos com dislexia.
- VIII. A falta de recursos humanos e materiais nas escolas dificulta, segundo os inquiridos, a criação de contextos educativos e pedagógicos individualizados que estimulem o desenvolvimento pessoal e social, a aprendizagem, e o sucesso escolar das crianças disléxicas. Podemos assim concluir que os recursos humanos e materiais estão fortemente associados às práticas individuais dos professores pelo que é crucial investir nestes recursos.

Apresentadas as conclusões convém referir que estas não são definitivas, nem generalizáveis, pois o estudo contém uma amostra não aleatória e limitada no contexto de professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, o que não permite a extensão dos resultados à generalidade dos professores a nível nacional. Como tal, considera-se importante deixar algumas recomendações. Atualmente, sob uma perspetiva de inclusão, compete aos docentes e técnicos de educação a responsabilidade de educar todas as crianças, o que envolve compreendê-las, adaptar-se às suas necessidades e potencializar o seu desenvolvimento, sendo imprescindível e indissociável conhecer o desenvolvimento da criança: como aprende, quando e como o faz; tal como refere Marchesi (2001, p. 107) “*compreender as necessidades, os sentimentos e os pontos de vista de cada um dos alunos*”. Desta forma, cabe ao professor o papel de estar atento,

ter os conhecimentos necessários para poder atuar perante as dificuldades apresentadas pelo aluno disléxico pelo que se recomenda que se continuem a realizar e a aprofundar estudos na área da dislexia.

Em investigações futuras seria interessante o aprofundamento da avaliação comparativa de resultados em relação ao contexto de formação continuada no local onde o profissional desenvolve a sua atividade ou, caso não seja possível, numa instituição superior, através do mais variado tipo de interação: conferências, debates, exposições, mesas redondas, colóquios, seminários, entre outras. Por último seria também importante o aprofundamento em relação ao contexto de formação em dislexia, nomeadamente o contexto de formação inicial e o contexto de formação contínua e/ou especializada, assim como estabelecer comparações entre os professores com formação especializada e os professores com formação contínua, com o objetivo de se verificar se existem diferenças entre estes dois grupos de docentes relativamente a algumas das hipóteses formuladas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: IIE.

Alarcão, I. (2001b). Professor-investigador: que sentido? Que formação? Em B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I & Tavares, J, (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma Perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Edições Almedina.

Allan, S. & Tomlinson, C. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Allport, G. (1968). The historical background of modern social psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology*. (Vol. 1, pp. 1-80). Reading, EUA: Addison-Wesley

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

American Psychiatric Association (APA). *DSM-5 Development*. Acedido em 3 de Setembro de 2013 em <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>.

Antunes (2009) Dislexicos's Blog. Acedido em 6 de Setembro de 2013 em <http://dislexicos.wordpress.com/dislexia/caracteristicas-da-dislexia/>

Alvarez Rodríguez, J. (2004). Estudio y análisis de los sentimientos en la formación del profesorado. Universidade Tarraconensis: *Revista Ciências de Educação*, 1, 35- 52.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129 - 147.

Bairrão, J. *et alii* (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bahn, K. (2009). *Classroom teacher attitudes toward inclusion* (Dissertação de doutoramento não publicada). Capella University, Minneapolis, EUA.

Baroja, F. F., Paret, A.M.L. & Riesgo, C.P. (1993). *La dyslexia – Origen, Diagnostico, y Recuperation*. Madrid: Ciencias de la Education Preescolar y Especial.

Beaton, A. A. (2002). “Dyslexia and the Cerebellar Deficit Hypothesis”. *Cortex*, 38, 479-490.

Bénard da Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J., Paes, I., & Rodrigues, D. (2006). Promoção da educação inclusiva em Portugal: Fundamentos e sugestões. Acedido em 23 de setembro de 2012 em [www. http://espacoseducativos.wordpress.com/escritos-de-livre-acesso/](http://espacoseducativos.wordpress.com/escritos-de-livre-acesso/).

Bermejo & Llera, (2000). *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Editorial: Pirámide S.A.

Bermejo, V.S. & González-Pérez, J. (2005). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.

Bishop, D. V. M. (2002). “Cerebellar Abnormalities in Developmental Dyslexia: Cause, Correlate or Consequence?”. *Cortex*, 38, 491 - 498.

Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read - a causal connection. *Nature*, 301 (5899), 419-421.

Bradley, Bryant, Goswami, Adams, Rack, Stanovich, Snowling, Shaywitz. (2000) Phonological Processing Systems. The Neural Basis of Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 2000, 50, 8 - 14.

Camisão, L. F. (2005). *As percepções dos Professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Acedido em 20 de Dezembro de 2012 em <http://hdl.handle.net/1822/941>

Campanudo, M. J. (2009). *Representações dos Professores sobre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas - Leitura, Escrita, Cálculo* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, A. C. (2011). *Aprendizagem da Leitura: Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu: PsicoSoma.

Casas A. M. (1988). *Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura, Escrita y Cálculo*. Valencia: Promolibro.

Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Citoler, S.D. & Sanz, R. O. (1997). “ A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na sua aquisição”. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp.11-136). Lisboa:Dinalivro.

Coelho, C. C. (2012). *O Percurso Escolar dos Alunos Disléxicos* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal.

Coelho, T.D. (2013). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Porto:Areal Editores.

Cogan, P. (2002). O que os Professores podem fazer. In *Choque linguístico: A dislexia nas várias culturas*. Bruxelas, DITT, pp. 66-79.

Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a clarificação e unificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Correia L. M. & Martins, A. P. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2001). “Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?” In David Rodrigues (org.), “Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva”. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2004). “Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais”. *Análise Psicológica*, XXII, (2), 369-376.

Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2006). “A Escola Contemporânea, a Inclusão e as Necessidades Educativas Especiais”. *Diversidades*, 9 (4), 4-13

Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específica: Contributos para uma Definição Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008b). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2010). *Educação especial e inclusão-quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Edições Afrontamento.

Costa, A. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1997). *Metodos cualitativos y cuantitativos en investigacionevaluativa*. Pedagogia. Madrid. Acedido em 20 de Dezembro de 2012 em http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/seminario_de_inv/UNIDAD%201/Archivos%20anteriores/Act18_Hacia_una%20superacion_del_enfren_entre_met_cualit_y_cuant.pdf

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. 1.ª Edição. Lisboa: Lidel.

Das, J. P. Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994). *Assessement of cognitive processes: the P.A.S.S. theory of intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Acedido em 15 de setembro de 2011 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições Asa.

Demo, P. (2000). *Conhecimento e Aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: ARTMED.

Dicionário Priberan de Língua Portuguesa. Acedido em 22 de Julho de 2012 em <http://www.priberam.pt>

DSM IV- TR (2006). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições Asa.

Demo, P. (2000). *Conhecimento e Aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: ARTMED.

Dias, A. R. (2010). *O processo de Ensino-Aprendizagem da Leitura com Crianças/Alunos Portadores de Ttrissomia 21 no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado não publicada) Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal.

Engberg, M. & Orvalho, L. (1995). *O professor aprendiz: criar o futuro*. Programa Europeu PetraII,AçãoII, Ministério da Educação, 1995.ISBN972-9386-39-0.

Ekwall, E., & Shanker, J. L. (1983). *Diagnosis and remediation of the disabled reader*, (2nd ed.).Newton, MA: Ailyn and Bacon, Inc.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Relatório em educação inclusiva e práticas de sala de aula*. Acedido em 9 de janeiro de 2013 em <http://www.european-agency.org>.

Estrela, M. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais, *Revista de Educação*, 11 (1), pp. 17-29.

Estrela, A. (Org.). (2007). *Investigação em Educação. Teorias e Práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa & Ui&dCE.

Estrela, M. F. C. P. (2009). *A inter-relação dislexia e formação de professores* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

Ferreira, I. M. C. (2008). *Dificuldades Específicas de Aprendizagem, Dislexia* (Dissertação de Pós graduação não publicada). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

Ferreira, W. B. (2003). Reflexão sobre o papel dos programas de pós-graduação na luta contra a exclusão educacional de grupos sociais vulneráveis. *Revista Espaço*, nº 18/19.

Filho, C. R. C. (2007). *Jogos Matemáticos para estimulação da inteligência nos distúrbios de Discalculia*. Acedido a 31 de maio de 2012 em <http://www.webartigos.com/articles/2067/1/Jogos-Matemaacuteticos>.

Fonseca, V. (1996). Assessment and treatment of learning disabilities in Portugal. *Journal of Learn Disabilities*, 29, 114-117.

Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar – abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.

Foorman, B. R. & Torgesen, J. (2001). "Critical elements of Classroom and Small – group Instruction Promote Reading Success in all Children". *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 203-212.

Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43, 235-245.

Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2007). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 150-159.

Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*, (pp.237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Forte, A. M. B. P. X. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re) construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Freixo, J. V. M. (2010). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 36, 69-81.

Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1993). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change*, (pp.1-9) London: Falmer Press.

García, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Geary, D. C. (1999). *Mathematical Disabilities: What We Know and don't Know*. Acedido em 4 de janeiro de 2013 em <http://www.Idonline.org/article/5881>.

Gil, A. C. (1988). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas S/A.

Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª.ed. São Paulo: Atlas S/A.

Glat & Oliveira, E. da S. G. Adaptações Curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Acedido em 15 de dezembro de 2012 em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>.

Gonçalves, J. J. O., (2006). *O Centro de Formação Contínua de Professores de Cascais, a Comissão pedagógica e a gestão da formação* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Hallgren, B. (1950). Special dyslexia (congenital word-blindness): A clinical and genetic study. *Acta Psychiatrica et Neurologica*, Supplement 65, 1-287.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Ocatadro.

Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a Dislexia: um guia para pais e professores*. Porto:Porto Editora.

Hennigh, K. A. (2005). *Compreender a Dislexia*. Porto:Porto Editora.

Heaton, P. & Witerson, P. (1996). *Dealing with Dyslexia*. London:Whurr Publishers.

INE (2007). Informação à comunicação social. Acedido em 26 de janeiro de 2013 em http://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=5582723&att_display=n&att_download=y.

Johnson, D. J. & Myklebust, H. R. (1991). *Distúrbios de Aprendizagem – Princípios e Práticas Educacionais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Jornal o Público. *Inspeção recomenda formação em educação especial para docentes do ensino regular*. Acedido em 15 de dezembro de 2012 em

<http://www.publico.pt/educacao/noticia/inspecao-recomenda-formacao-em-educacao-especial-para-docentes-do-ensino-regular-1545539>.

Kamhi, A. (1992). Response to historical perspective: A Developmental language perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 48-52.

Kauffman, J. M., Mostert, M. P., Trent, S. C. *et alii* (2002). *Managing Classroom Behavior: A Reflective Case – Based Approach*. Boston: Allyn and Bacon.

Kirk, S. Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J. *et alii* (2005). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.

Kuyini, A. B. & Mangope, B. (2011). Student teachers' attitudes and concerns about inclusive education in Ghana and Botswana. *International Journal of Whole Schooling*. 7(1), 20-37.

Lerner, J. W. ; Kline E, F. (2005). *Learning disabilities and related disorders: characteristics and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.

Leite, C. (2003). “*Para uma escola curricularmente inteligente*”. Porto: Edições Asa.

Leitão, A. R. D. (2009). *Análise de necessidades de formação contínua dos professores do 1º Ciclo – Um contributo para o ensino da leitura* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Leong, C. K. (2000). Developmental Dyslexia as Developmental and Linguistic Variation. *Annals of Dyslexia*, Vol 52, 2000:1-16.

Lopes, M. (2000). Leitura e Escrita: Processos e Fases na sua aquisição. *Sonhar*, VII, 1, pp. 49-62.

Lopes, M. C. S. (2001). Dificuldades Específicas na Leitura e na Escrita: A Dislexia. *Separata da Revista Sonhar*. Edições APPACDM Distrital de Braga. Braga.

Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto: Edições ASA.

Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C., & Earle, C. (2005). *Pre-service teachers attitudes and concerns regarding inclusive education*. Paper apresentado na International Special Education Conference (ISEC), Glasgow, United Kingdom.

Lundberg, I. (1999). Towards a sharper definition of Dyslexia. In I. Lundberg, F. Tonnessen & I. Austad (Eds.), *Dyslexia: Advances in theory and practice* (9-29). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Lyon, G. R., Shawitz, S. E. , & Shawitz, B. A. (2003). Defining dyslexia. Cormobidity teacher`s Knowledge of language and reading – a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In: Rodrigues, D. (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 77-91.

Martín, M. A. C. (1994).” Dificultades Globales de Aprendizage”. In Santiago Molina García (Ed.), *Bases Psicopedagógicas de Educación Especial* (pp.145-168). Madrid: Marfil.

Martins, A. P. L. (2006). *Dificuldades de Aprendizagem: Compreender o Fenómeno a Partir de Sete Estudos de Caso*. Investigação teórica e empírica. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Maroco, J. (2003). *Análise estatística: com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Melero, M. L. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Ediciones Algibe.

Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teacher`s experiences with inclusive classrooms: implication for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.

Moliner García, O. & Sales Ciges, A. (2002). Educamos actitudes positivas hacia la diversidad en la formación inicial del profesorado? *Revista de Ciências de L'Educación*, 26(3), 45-50.

Monedero, C. (1989). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar – Uma Perspetiva Neuropsicológica*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Monteiro, S. M. S. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.

Morais J. (1997). *A Arte de Ler, Psicologia Cognitiva da Leitura*. Edições Cosmos: Lisboa.

Moura, O. (2011). *Portal da Dislexia*. Acedido a 25 de maio de 2012 em <http://www.dislexia.pt>

National Joint Committee on Learning Disabilities (1993). “Providing Appropriate Education for Students With Learning Disabilities in Regular Education Classrooms”. *Journal of Learning Disabilities*, 26(5), 330-332.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Colletive perspectives on issues affecting learning disabilities*: Austin, TX : Pro-Ed.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1996). “Secondary to Postsecondary Education Transition Planning for Students with learning disabilities”. *Learning Disability Quarterly*, 19(winter), 62-64.

Nielsen, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Nico, M.A.N; Souza, J.C.F. (1995). Nova definição da dislexia. In *Annals of Dyslexia*. Acedido a 11 de maio de 2013 em <http://www.dislexia.org.br/>.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

Orton, S. T. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 582-615.

Oviedo, P. O. (2002). Naturaleza de la Dislexia. *Innovación Educativa*, 12, 351-361.

Pacheco, J. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Paiva, M. F. P. (2012). *A Formação e as Atitudes de Professores do Ensino Básico face à Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. (Dissertação de doutoramento). Universidade de Extremadura, Extremadura, Espanha).

Pereira, R. S. (2009). *Dislexia e Disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação* (vol.I e II). Montijo: You!Books.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.

Plaisance, E. (2002). A integração de crianças com incapacidades em escolas de ensino regular: um novo desafio. *Inclusão*, 3, 39-48.

Polit, D. F.; Hungler, B. P. (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ponte, J. P. & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista da Educação*, 11 (2), 145-163.

Ponte, J. P. (2005). O processo de bolonha e a formação dos professores em Portugal. In J. Serralheiro (Coord). *O professor de bolonha e a formação de professores portugueses* (pp.63-73). Porto: Profedições.

Pinheiro, S. M. dos S.L.R. (2009) *Dificuldades Específicas de Aprendizagem: Dislexia* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.

Quivy, R., & Capenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, J. A. (1998a). Dificuldades de Aprendizagem em Matemática: as suas relações com problemas emocionais. Coimbra: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 227-249.

Ribeiro, F. L. (2008). *A Criança Disléxica e a Escola* (Trabalho de Pós Graduação não publicado). Escola Superior Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

Ribeiro, I. (2008). *Educação Inclusiva na Escola Básica Pública Portuguesa: Perspectivas e Práticas Pedagógicas de Professores de Educação Tecnológica, da Região Autónoma da Madeira, Face à Inclusão de Jovens com NEE*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Portucalense Infante Dom Henrique, Porto, Portugal.

Rose, R. (1998). *O currículo: Um veículo para a inclusão ou uma alavanca para a exclusão?* In C. Tilstone; L. Florian e R. Rose, R. *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 51-64). Instituto Piaget: Lisboa.

Rose, R. (2003). El currículum : un vehículo para la inclusión o una palanca para la exclusion ? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Coords), *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (pp. 59-72). Madrid: EOS.

Rodrigues, D. (2001). A Educação e A Diferença. Em Rodrigues, D. (org.). *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva*. In Coleção *Educação Especial*, 7. Porto: Porto Editora.

Rebelo, J. A. da S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.

Rourke, B. P. (1989). *Nonverbal Learning Disabilities: The Syndrome and the Model*. New York: Guilford Press.

Rourke, B. P. (1990). *Neuropsychological Validation of Learning Disability Subtypes*. New York: Guilford Press.

Rourke, B. P. (1993). "Arithmetic Disabilities, Specific and Otherwise: Neuropsychological Perspective". *Journal of Learning Disabilities*, 26 (1), 214- 226.

Rodrigues, D. (2001) A Educação e a Diferença. Em D. Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto:Porto Editora.

Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Rose, R. (2003). El currículum: un vehículo para la inclusión o una palanca para la exclusion? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Coords), *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (pp. 59-72). Madrid: EOS.

Salles, J. F.; Parente, M.A.M.P & Machado, S.S. (2004). As dislexias de desenvolvimento: aspetos neopsicológicos e cognitivos. Brasília: *Interações*, vol.IX, 17,109-132.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação e educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp.127-142.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 106-147.

Santos, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Santos, J. (2008). *Construir inclusão: Os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Santos, J., & Hamido, G. (2009). 2013 aproxima-se... e agora?: Os sentimentos, atitudes, e preocupações dos agentes educativos, como mediadores de educação inclusiva. Em A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, A. M. Simão & P. Pinto (Eds.). *Actas do XVI Colóquio da AFIRSE. Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional*, Lisboa.

Santos, J., & César, M. (2009). Inclusão: Sentimentos, atitudes e preocupações. In CIEP (Ed.), *Proceedings of the international conference changing practices in inclusive schools*, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Santos, B. S. (2012). *O Direito de Ser Diferente*. Acedido a 3 de Abril de 2012 em <http://www.deficienteciente.com.br/2011/02/o-direito-de-ser-diferente-parte-2.html>.

Scruggs, T. & Mastropieri, M.(1992). Effective mainstreaming strategies for mildly handicapped students. *The Elementary School Journal*, 92 (3), 389 - 409.

Scruggs,T.&Mastropieri,A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59 - 74.

Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2006). Pre-service teachers attitudes, concerns and sentiments about inclusive education. An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.

Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23, 773-785.

Shulman, L. S. (1981). Disciplines of inquiry in education: An overview. *Educational Researcher*, 10(6), 5 - 12, 23.

Hallahan, D. P., Lloyd, J W., Kauffman, J. M. *et alii* (2005). *Learning Disabilities: Foundations, Characteristics, and Effective Teaching*. Boston: Allyn & Bacon.

Serra, H. *et alii.* (2004). *Cadernos de reeducação pedagógica – Dislexia 2*. Porto: Porto Editora.

Serra, H. *et alii.* (2005). *Avaliação e Diagnóstico das dificuldades de aprendizagem: alunos*. Porto: Edições Asa.

Serra, H. (2006). *Não Culpo os Professores pela Falta de Formação*. Acedido em 20 de Janeiro de 2013 em www.educare.pt.

Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. In *Revista Saber (e) Educar*, 13, pp. 138-143.

Severino, A. & Rombert, J. (2013). *Método Dolf (Desenvolvimento Oral, Linguístico e Fonológico)*. Lisboa: Papa – Letras.

Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, F. T. G. T. (2004). Lado a Lado – Experiências com a Dislexia. In *Coleção Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editores.

Steele, J. (2003). Vias para la inclusión. Em C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Coords.). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (269-288). Madrid: Editorial EOS.

Silva, J. M. J. (2011). *Necessidades Educativas Especiais/Dificuldade de Aprendizagem Específica/Dislexia (NEE/DAE/DISLEXIA)* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.

Silva, N. C. C. & Denardi, S. M. D. (2011). Dislexia- Distúrbio de Aprendizagem. Acedido a 31 de maio de 2012 em <http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/dislexia-disturbio-de-aprendizagem/>.

Shaywitz, S. E., Shaywitz, B.A., Pugh, k., Fulbright, R. K., Constable, R. T., Mencl, W. E. (1988). Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Neurobiology*, 95 (5), 2636 – 2641.

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science – Based Program for Overcoming Reading Problems at Any Level*. Knopf.

Shaywitz, et alii. (2008). The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, pp.451-475.

Shaywitz, S. M. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar Respostas às Perturbações da Leitura em qualquer Fase da Vida*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. O. E. (2002). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores. *Inclusão*, 2,33- 48.

Silva, F. T. G. T. (2004). Lado a Lado – Experiências com a Dislexia. In *Coleção Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editores.

Teles, P. (2012). Método Fonomímico Paula Teles. Acedido a 25 de julho de 2013 em <http://www.clinicadislexia.com/textos.asp?tipo=dizem#link1>.

Teles, P. (2010). Dislexia e Disortografia: Linguagem Falada e Linguagem Escrita. A Intervenção Psicológica em Problemas de Educação e Desenvolvimento Humano. Edições Universitárias Lusófonas.

Teles, P. (2009a). *Dislexia: Método Fonomímico – Abecedário e Silabário*. Lisboa: Distema.

Teles, P. (2009b). *Dislexia: Método Fonomímico – Leitura e Caligrafia*. Lisboa: Distema.

Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, 5 (713-730).

Temple, C. M. (1997). *Developmental Cognitive Neuropsychology*. London: Psychology Press.

Tilstone, C., Florian, L., Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Torres, R. M. R. & Fernández, P. F. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill.

Torre, S. de la (1995). Innovación en el contexto actual de la reforma. *Educar*, 19, 7-18.

Treder, D., Morse, W. & Ferron, J. (2000). The relationship between teacher effectiveness and teacher attitude towards issues related to inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 23 (3), 202-210.

Trivinos, A. N. S. (1992). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Unesco (1998). Informe mundial de la Educación. Acedido em 18 de outubro de 2008 em http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

Valett, R. (1990) *Dislexia: Uma Abordagem Neuropsicológica para a Educação de Crianças com Graves Desordens de Leitura*. São Paulo: Editora Manole.

Vaz F. M. J. (2010). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget.

Warnock, M. *et alii* (1978). “*Special Educational Needs. Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*”. London: HMSO.

Wolfe, P. (2004). *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Legislação consultada

Declaração de Salamanca – 7 a 10 de junho de 1994.

Despacho-Conjunto 105/97, de 30 de maio.

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

ANEXO I - Questionário aos professores do 1º ciclo do ensino básico.

Este questionário foi elaborado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, da Universidade Fernando Pessoa sobre o tema “As implicações da dislexia no processo de aprendizagem na perspetiva dos professores do 1º Ciclo Ensino Básico”.

Solicita-se e muito se agradece a sua colaboração, preenchendo este questionário, sendo a recolha de informações fidedignas indispensável para se alcançar o objetivo deste estudo: identificar as perceções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente às implicações da dislexia no processo de Ensino/Aprendizagem. Este questionário é totalmente anónimo, não lhe sendo solicitados dados que o/a identifiquem pessoalmente ou à(s) organização (ões) onde trabalha ou trabalhou.

PARTE I – Perfil do inquirido

(Por favor, assinale a situação que se lhe aplica ou escreva em outra, se for esse o caso).

1.Sexo

- a) Feminino...
b) Masculino...

2.Idade

- a) menos de 30 anos.....
b) 30 - 39 anos.....
c) 40 – 49 anos
d) 50 anos ou mais.....

3. Categoria profissional

- a) Professor(a) do Quadro de Escola.....
b) Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica....
c) Professor(a) Contratado (a)

4. Quais as suas habilitações académicas

- a) Bacharelato.....
- b) Licenciatura.....
- c) Mestrado.....
- d) Doutoramento.....
- e) Outra: _____

5. Qual o seu tempo de serviço?

- a) 0-6 anos.....
- b) 7-12 anos
- c) 13 -18 anos
- d) 19-24 anos
- e) 25-30 anos
- f) 25-30 anos
- g) Mais de 30 anos.....

PARTE II – Inclusão de alunos com dislexia

6. Na escola onde trabalha há crianças diagnosticadas com dislexia?

- a) Sim...
- b) Não...

7. Tem alunos sinalizados com DAE/Dislexia, na sua turma?

- a) Sim...
- b) Não...

8. Se respondeu sim às questões anteriores, indique se essas crianças têm algum tipo de apoio:

- a) Sim...
- b) Não...

9. Ao longo da sua carreira como professor/a do 1.º ciclo do Ensino Básico, já lidou com algum aluno/a com dislexia formalmente diagnosticada?

a) Sim...

b) Não...

10. As crianças com dislexia devem beneficiar de um ensino específico e diferenciado, as suas atividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado.

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo em parte
- 3 – Não sabe/Não responde
- 4 – Concordo em parte
- 5 – Concordo Totalmente

11. Os professores do 1º CEB atribuem o mesmo tipo de estratégias e recursos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos com dislexia e aos restantes.

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo em parte
- 3 – Não sabe/Não responde
- 4 – Concordo em parte
- 5 – Concordo Totalmente

12. Considero que há uma boa colaboração entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial.

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo em parte
- 3 – Não sabe/Não responde
- 4 – Concordo em parte
- 5 – Concordo Totalmente

13. Quando necessário, o docente de Educação Especial ajuda o professor (a) titular de turma a repensar algumas estratégias de trabalho para os alunos com NEE.

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo em parte
- 3 – Não sabe/Não responde
- 4 – Concordo em parte
- 5 – Concordo Totalmente

14. Considero que existe alguma relação entre a dislexia e a inteligência.

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo em parte
- 3 – Não sabe/Não responde
- 4 – Concordo em parte
- 5 – Concordo Totalmente

15. Considero que a progressão escolar da criança com dislexia está condicionada.

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo em parte
- 3 – Não sabe/Não responde
- 4 – Concordo em parte
- 5 – Concordo Totalmente

16. A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação.

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo em parte
- 3 – Não sabe/Não responde
- 4 – Concordo em parte
- 5 – Concordo Totalmente

17. É indiferente a idade de início da intervenção relativamente ao êxito da recuperação de uma criança com dislexia.

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo em parte
- 3 – Não sabe/Não responde
- 4 – Concordo em parte
- 5 – Concordo Totalmente

PARTE III – Formação dos Professores

18. Ao longo do seu percurso académico, teve alguma formação específica na área da dislexia?

- a) Sim...
b) Não...

18.1 Se sim, qual o tipo de formação obtida?

- a) Ações de formação de âmbito escolar.....
b) Colóquios.....
c) Congressos.....
d) Conferências
e) Seminários.....
f) Pós graduação
g) Outra: _____

19. Caso tenha respondido afirmativamente à questão 11.1, indique a razão que a/o levou a efetuar essa mesma formação/ação caso contrário passe para a próxima questão:

- a) Interesse pessoal
b) Caso na família.....
c) Caso na escola.....
d) Progressão na carreira....
e) Outra: _____

20. Considera que as formações adquiridas, contribuem para um melhor desempenho do docente em ambiente de sala de aula?

- a) Sim...
b) Não...

CAPÍTULO IV - Superar as dificuldades que a dislexia suscita nos alunos

21. Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico?

- a) Sim...
b) Não...

22. Assinale na lista que se segue a opção (apenas uma) que em seu entender melhor define a Dislexia

- a) Dificuldades nos mecanismos específicos de leitura, sem que estejam presentes outros problemas ou défice cognitivo.
b) Perturbação da escrita.....
c) Perturbação da leitura e da escrita.....

23. Considera que os professores estão preparados para lidar com um aluno disléxico?

- a) Sim...
b) Não ...

Justifique.....

24. Quais as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à leitura?

- a) Faz substituições semânticas;.....
b) Faz frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e/ou palavras;
c) Faz confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais;.....
d) Lê palavras familiares rapidamente e globalmente, mas não identificam o fonema que as compõem;.....
e) Tem dificuldade na leitura de palavras pouco frequentes.....

25. Quais as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à escrita?

- a) Apresenta falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis;.....
- b) Manifesta indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas;.....
- c) Faz escrita em espelho de determinadas letras;.....
- d) Apresenta notáveis variações no tamanho das letras;.....
- e) Executa um grafismo trémulo ou com uma marca de irregularidades.....

26. Quais são para si as maiores dificuldades face à situação de ensino - aprendizagem de uma criança com dislexia?

- a) Excessivo n.º de alunos na turma.....
- b) Falta de apoio técnico pedagógico
- c) Falta de recursos didáticos
- d) Falta de Formação
- e) Necessidade de orientação pontual
- f) Falta de avaliação dos mesmos.....

27. Quais os aspetos que considera mais importantes na escola para uma resposta educativa adequada às crianças com dislexia? (Pode assinalar mais do que uma opção)

- a) Métodos de ensino adequados.....
- b) Constante motivação e encorajamento
- c) Adequação de estratégias e conteúdos
- d) Boa relação afetiva
- e) Materiais de ensino adequados
- f) Outras Quais _____

28. Na sua escola existem materiais/recursos adequados ao processo de ensino/aprendizagem para crianças com Dislexia.

- a) Sim ...
- b) Não...

29. Considero que tenho conhecimentos de métodos e recursos de reeducação pedagógica adequados e aferidos para alunos com dislexia.

a) Sim ...

b) Não...

30. Se já teve alunos com Dislexia, ou vier a ter, indique as 3 principais estratégias que utilizou ou utilizaria na sala de aulas, para os alunos superarem as dificuldades?

31. Quais as suas maiores dificuldades / lacunas em trabalhar com crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE), em particular crianças disléxicas?

O inquérito termina aqui!

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo II - Dificuldades sentidas pelos professores inquiridos para lidar com um aluno disléxico.

Categorias	Conteúdo
Formação de professores	Muitos professores do 1º ciclo não têm formação e não procuram ter.
	A maioria dos professores não abordou esta temática na sua formação inicial nem posteriormente.
	Deveria ocorrer uma grande mudança na política educativa, nomeadamente alteração da formação de professores que é longa, teórica e sem componente prática para uma formação contínua e em serviço.
	Durante a sua formação inicial e contínua grande número de professores não realizou formações deste âmbito.
	A dislexia diz respeito a um conjunto muito heterógeno de crianças como tal exige formação específica.
Dificuldades face à situação de ensino – aprendizagem	Durante a formação inicial da maioria dos docentes o tema das DAE não é abordada e, posteriormente na formação especializada também não.
	Elevado nº de alunos por turma
	A maioria não conhece métodos nem estratégias para trabalhar com estas crianças.
	Não conseguem identificar as dificuldades nem sabem dar resposta às dificuldades que os alunos evidenciam
	Não têm conhecimentos de estratégias e métodos de ensino para trabalhar com estas crianças, nem conhecem as especificidades das mesmas.
	Apenas associam a dislexia a dificuldades na escrita.
	A identificação precoce destes alunos muitas das vezes não acontece.
	Falta de recursos, quer humanos quer materiais.
Articulação entre o professor titular de turma e o professor de Educação Especial.	
Articulação entre o professor titular de turma e técnicos.	

Anexo III - Produções escritas dos professores inquiridos que se sentem preparados para lidar com alunos disléxicos.

1. “Hoje em dia há muita informação disponível sobre dislexia.”
2. “Apesar da falta de técnicos (Terapeuta da Fala, Psicólogo e Neuropediatra), para um verdadeiro diagnóstico e uma intervenção mais eficaz, o professor diversifica estratégias e elementos de avaliação para promover o sucesso do aluno.”
3. “Tudo depende do conhecimento que se tem dos alunos.”
4. “Os professores do 1º ciclo pois dominam os métodos de ensino da leitura e da escrita.”
5. Hoje em dia há muitos materiais e informação disponível na internet.
6. Os professores sempre estiveram preparados para lidar com qualquer situação.
7. Cada vez mais o professor procura formação que o ajude a resolver as dificuldades que surgem no dia à dia na sua sala de aula. Sendo a dislexia uma delas.
8. Tiveram na sua formação inicial cadeiras onde abordaram esta temática.
9. Se tiverem a informação e os recursos humanos e técnicos indispensáveis a atenuar os problemas de dislexia do aluno.
10. Há muita informação e formação se o docente desejar consultar e frequentar.
11. Hoje em dia há nas escolas apoio especializado que pode ajudar o professor nesta tarefa.
12. . Na generalidade a Dislexia diminui com a idade, já que os alunos portadores de dislexia, com ajuda do professor titular e de E.E. , tendem a arranjar estratégias de forma a ultrapassar as suas dificuldades na leitura e fundamentalmente na escrita. Quanto mais cedo for a intervenção (acompanhados logo no início do 1º Ciclo (1º ano), maiores probabilidades de obter sucesso escolar. Devem seguir a escolaridade normal sempre com apoio individualizado quer na sala de aula, quer com a professora de E.E..
13. Os professores realizam formações frequentemente e têm acesso a muita informação através do computador, revistas...
14. Podem sempre pedir a colaboração dos outros intervenientes no processo ensino aprendizagem do aluno.

ANEXO IV - Testes estatísticos

Tabela I, II e III – Testes estatísticos com a variável “Sexo”.

Crosstabs						
Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico? * sexo	121	100,0%	0	,0%	121	100,0%
Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico? * sexo Crosstabulation						

Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico? * sexo Crosstabulation

			Sexo		Total
			Feminino	Masculinos	
Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico?	Não	Count	88	0	88
		Expected Count	69,1	18,9	88,0
	Sim	Count	7	26	33
		Expected Count	25,9	7,1	33,0
Total	Count	95	26	121	
	Expected Count	95,0	26,0	121,0	

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	88,309 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	83,700	1	,000		
Likelihood Ratio	91,818	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	87,579	1	,000		
N of Valid Cases	121				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,09.

b. Computed only for a 2x2 table

Tabela IV,V e VI - Testes estatísticos com a variável “Idade”.

Crosstabs						
Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
idade * Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico?	121	100,0%	0	,0%	121	100,0%
idade * Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico? Crosstabulation						

**Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico?
Crosstabulation**

			Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico?		Total
			Não	Sim	
Idade	Menos de 30 anos	Count	3	0	3
		Expected Count	2,2	,8	3,0
	30 - 39 anos	Count	68	0	68
		Expected Count	49,5	18,5	68,0
	40 - 49 anos	Count	17	20	37
		Expected Count	26,9	10,1	37,0
	50 anos ou mais	Count	0	13	13
		Expected Count	9,5	3,5	13,0
Total	Count		88	33	121
	Expected Count		88,0	33,0	121,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	74,671 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	90,751	3	,000
Linear-by-Linear Association	70,550	1	,000
N of Valid Cases	121		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,82.

Tabela VII, VIII e IX - Testes estatísticos com a variável “Categoria profissional”.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Categoria profissional * Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico?	121	100,0%	0	,0%	121	100,0%

Categoria profissional * Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico? Crosstabulation

**Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico?
Crosstabulation**

		Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico?		Total	
		Não	Sim		
Categoria profissional	Professor(a) Contratado (a)	Count	56	0	56
		Expected Count	40,7	15,3	56,0
	Professor(a) do Quadro de Escola	Count	32	2	34
		Expected Count	24,7	9,3	34,0
	Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica	Count	0	31	31
		Expected Count	22,5	8,5	31,0
Total		Count	88	33	121
		Expected Count	88,0	33,0	121,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	111,510 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	126,588	2	,000
Linear-by-Linear Association	87,384	1	,000
N of Valid Cases	121		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,45.

Tabela X, XI e XII - Testes estatísticos com a variável “Habilitações literárias”.

Crosstabs						
Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Habilitações * Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico?	121	100,0%	0	,0%	121	100,0%
Habilitações * Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico? Crosstabulation						

Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico?
Crosstabulation

			Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico?		Total
			Não	Sim	
Habilitações	Licenciatura	Count	88	23	111
		Expected Count	80,7	30,3	111,0
	Mestrado	Count	0	10	10
		Expected Count	7,3	2,7	10,0
Total	Count		88	33	121
	Expected Count		88,0	33,0	121,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	29,069 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	25,209	1	,000		
Likelihood Ratio	28,529	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	28,829	1	,000		
N of Valid Cases	121				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,73.

b. Computed only for a 2x2 table

Tabela XIII, XIV e XV - Testes estatísticos com a variável “Tempo de serviço”.

Crosstabs						
Case Processing Summary						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tempo de serviço * Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico?	121	100,0%	0	,0%	121	100,0%
Tempo de serviço * Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico? Crosstabulation						

Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico? Crosstabulation

		Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico?		Total	
		Não	Sim		
Tempo de serviço	0 - 6 anos	Count	15	0	15
		Expected Count	10,9	4,1	15,0
	7 - 12 anos	Count	36	0	36
		Expected Count	26,2	9,8	36,0
	13 - 18 anos	Count	24	0	24
		Expected Count	17,5	6,5	24,0
	19 - 24 anos	Count	13	13	26
		Expected Count	18,9	7,1	26,0
	25 - 30 anos	Count	0	9	9
		Expected Count	6,5	2,5	9,0
	mais de 30 anos	Count	0	11	11
		Expected Count	8,0	3,0	11,0
Total		Count	88	33	121
		Expected Count	88,0	33,0	121,0

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	88,229 ^a	5	,000
Likelihood Ratio	105,757	5	,000
Linear-by-Linear Association	72,676	1	,000
N of Valid Cases	121		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,45

Tabela XVI- Cruzamento de respostas entre os professores terem a capacidade para identificar um aluno disléxico e o que no seu entender melhor define a Dislexia.

Crosstab

			Assinale na lista que se segue a opção (apenas uma) que em seu entender melhor define a Dislexia.		Total
			Dificuldades nos mecanismos específicos de leitura, sem que estejam presentes ou outros problemas ou défice cognitivo	Perturbação da leitura e da escrita	
Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico?	Não	Count	0	88	88
		Expected Count	15,3	72,7	88,0
	Sim	Count	21	12	33
		Expected Count	5,7	27,3	33,0
Total		Count	21	100	121
		Expected Count	21,0	100,0	121,0

Tabela XVII – Relação entre os professores terem a capacidade para identificar um aluno disléxico e o que no seu entender melhor define a Dislexia.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	67,760 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	63,396	1	,000		
Likelihood Ratio	68,416	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	67,200	1	,000		
N of Valid Cases	121				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,73.
b. Computed only for a 2x2 table

Tabela XVIII – Cruzamento de respostas entre os professores terem a capacidade para identificar um aluno disléxico e as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à leitura.

Crosstab

			Quais as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à leitura?					Total
			Faz substituições semânticas.	Faz frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e/ou palavras.	Faz confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais.	Lê palavras familiares rapidamente e globalmente, mas não identificam o fonema que as compõem	Tem dificuldade na leitura de palavras pouco frequentes.	
Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico?	Não	Count	29	59	0	0	0	88
		Expected Count	21,1	61,8	2,9	,7	1,5	88,0
	Sim	Count	0	26	4	1	2	33
		Expected Count	7,9	23,2	1,1	,3	,5	33,0
Total		Count	29	85	4	1	2	121
		Expected Count	29,0	85,0	4,0	1,0	2,0	121,0

As implicações da dislexia no processo de aprendizagem na perspectiva dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,013 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	37,120	4	,000
Linear-by-Linear Association	26,303	1	,000
N of Valid Cases	121		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

Tabela X X – Cruzamento de respostas entre os professores terem a capacidade para identificar um aluno disléxico e as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à escrita.

Crosstab

		Quais as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à escrita?					Total	
		Apresenta falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis.	Manifesta indiferença o entre letras maiúsculas e minúsculas.	Faz escrita em espelho de determinadas letras.	Apresenta notáveis variações no tamanho das letras.	Executa um grafismo trémulo ou com uma marca de irregularidades.		
Considera que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm capacidade para identificar um aluno disléxico?	Não	Count	53	25	10	0	0	88
		Expected Count	38,5	18,2	23,3	2,2	5,8	88,0
	Sim	Count	0	0	22	3	8	33
		Expected Count	14,5	6,8	8,7	,8	2,2	33,0
Total		Count	53	25	32	3	8	121
		Expected Count	53,0	25,0	32,0	3,0	8,0	121,0

Tabela XXI – Relação entre os professores terem a capacidade para identificar um aluno disléxico e as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à escrita.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	86,339 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	102,051	4	,000
Linear-by-Linear Association	72,915	1	,000
N of Valid Cases	121		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,82.

Tabela XXII – Relação entre a capacidade dos professores de inclusão dos alunos disléxicos nas práticas letivas e o que no seu entender melhor define a Dislexia.

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
As crianças com dislexia devem beneficiar de um ensino específico e diferenciado, as suas atividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado.	46,996	1	,000
Os professores do 1º CEB atribuem o mesmo tipo de estratégias e recursos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos com dislexia e aos restantes.	12,989	1	,000
Considero que há uma boa colaboração entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial.	52,488	1	,000
Quando necessário, o docente de Educação Especial ajuda o professor (a) titular de turma a repensar algumas estratégias de trabalho para os alunos com NEE.	47,680	1	,000
Considero que existe alguma relação entre a dislexia e a inteligência.	99,288	1	,000
Considero que a progressão escolar da criança com dislexia está condicionada.	32,724	1	,000
A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação.	53,201	1	,000
É indiferente a idade de início da intervenção relativamente ao êxito da recuperação de uma criança com dislexia.	83,841	1	,000

a. Kruskal Wallis Test

As implicações da dislexia no processo de aprendizagem na perspetiva dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela XXIII – Diferença de resultados entre a capacidade dos professores de inclusão dos alunos disléxicos nas práticas letivas e o que no seu entender melhor define a Dislexia.

Ranks			
	Assinale na lista que se segue a opção (apenas uma) que em seu entender melhor define a Dislexia.	N	Mean Rank
As crianças com dislexia devem beneficiar de um ensino específico e diferenciado, as suas atividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado.	Dificuldades nos mecanismos específicos de leitura, sem que estejam presentes outros problemas ou défice cognitivo	21	20,71
	Perturbação da leitura e da escrita	100	69,46
	Total	121	
Os professores do 1º CEB atribuem o mesmo tipo de estratégias e recursos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos com dislexia e aos restantes.	Dificuldades nos mecanismos específicos de leitura, sem que estejam presentes outros problemas ou défice cognitivo	21	38,33
	Perturbação da leitura e da escrita	100	65,76
	Total	121	
Considero que há uma boa colaboração entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial.	Dificuldades nos mecanismos específicos de leitura, sem que estejam presentes outros problemas ou défice cognitivo	21	104,00
	Perturbação da leitura e da escrita	100	51,97
	Total	121	
Quando necessário, o docente de Educação Especial ajuda o professor (a) titular de turma a repensar algumas estratégias de trabalho para os alunos com NEE.	Dificuldades nos mecanismos específicos de leitura, sem que estejam presentes outros problemas ou défice cognitivo	21	102,00
	Perturbação da leitura e da escrita	100	52,39
	Total	121	
Considero que existe alguma relação entre a dislexia e a inteligência.	Dificuldades nos mecanismos específicos de leitura, sem que estejam presentes outros problemas ou défice cognitivo	21	103,86
	Perturbação da leitura e da escrita	100	52,00
	Total	121	
Considero que a progressão escolar da criança com dislexia está condicionada.	Dificuldades nos mecanismos específicos de leitura, sem que estejam presentes outros problemas ou défice cognitivo	21	97,50
	Perturbação da leitura e da escrita	100	53,34
	Total	121	
A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação.	Dificuldades nos mecanismos específicos de leitura, sem que estejam presentes outros problemas ou défice cognitivo	21	19,76
	Perturbação da leitura e da escrita	100	69,66
	Total	121	
É indiferente a idade de início da intervenção relativamente ao êxito da recuperação de uma criança com dislexia.	Dificuldades nos mecanismos específicos de leitura, sem que estejam presentes outros problemas ou défice cognitivo	21	106,50
	Perturbação da leitura e da escrita	100	51,45
	Total	121	

Tabela XXIV – Relação entre a capacidade dos professores de inclusão dos alunos disléxicos nas práticas letivas e as implicações da dislexia no processo de ensino/aprendizagem, quanto à leitura.

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
As crianças com dislexia devem beneficiar de um ensino específico e diferenciado, as suas atividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado.	37,621	4	,000
Os professores do 1º CEB atribuem o mesmo tipo de estratégias e recursos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos com dislexia e aos restantes.	20,581	4	,000
Considero que há uma boa colaboração entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial.	19,571	4	,001
Quando necessário, o docente de Educação Especial ajuda o professor (a) titular de turma a repensar algumas estratégias de trabalho para os alunos com NEE.	21,834	4	,000
Considero que existe alguma relação entre a dislexia e a inteligência.	40,180	4	,000
Considero que a progressão escolar da criança com dislexia está condicionada.	16,686	4	,002
A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação.	25,839	4	,000

Tabela XXV – Diferença de resultados entre a capacidade dos professores de inclusão dos alunos disléxicos nas práticas letivas e as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à leitura.

Ranks			
	Quais as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à leitura?	N	Mean Rank
As crianças com dislexia devem beneficiar de um ensino específico e diferenciado, as suas atividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado.	Faz substituições semânticas.	29	83,50
	Faz frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e/ou palavras.	85	57,35
	Faz confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais.	4	19,38
	Lê palavras familiares rapidamente e globalmente, mas não identificam o fonema que as compõem	1	2,50
	Tem dificuldade na leitura de palavras pouco frequentes.	2	2,50
	Total	121	
Os professores do 1º CEB atribuem o mesmo tipo de estratégias e recursos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos com dislexia e aos restantes.	Faz substituições semânticas.	29	46,50
	Faz frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e/ou palavras.	85	66,00
	Faz confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais.	4	25,50
	Lê palavras familiares rapidamente e globalmente, mas não identificam o fonema que as compõem	1	79,50
	Tem dificuldade na leitura de palavras pouco frequentes.	2	120,50
	Total	121	
Considero que há uma boa colaboração entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial.	Faz substituições semânticas.	29	48,50
	Faz frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e/ou palavras.	85	61,72
	Faz confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais.	4	104,00
	Lê palavras familiares rapidamente e globalmente, mas não identificam o fonema que as compõem	1	104,00
	Tem dificuldade na leitura de palavras pouco frequentes.	2	104,00
	Total	121	
Quando necessário, o docente de Educação Especial ajuda o professor (a) titular de turma a repensar algumas estratégias de trabalho para os alunos com NEE.	Faz substituições semânticas.	29	45,00
	Faz frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e/ou palavras.	85	63,08
	Faz confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais.	4	102,00
	Lê palavras familiares rapidamente e globalmente, mas não identificam o fonema que as compõem	1	102,00
	Tem dificuldade na leitura de palavras pouco frequentes.	2	102,00
	Total	121	
Considero que existe alguma relação entre a dislexia e a inteligência.	Faz substituições semânticas.	29	52,00
	Faz frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e/ou palavras.	85	60,08
	Faz confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais.	4	109,50
	Lê palavras familiares rapidamente e globalmente, mas não identificam o fonema que as compõem	1	109,50
	Tem dificuldade na leitura de palavras pouco frequentes.	2	109,50
	Total	121	
Considero que a progressão escolar da criança com dislexia está condicionada.	Faz substituições semânticas.	29	45,00
	Faz frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e/ou palavras.	85	63,45
	Faz confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais.	4	97,50
	Lê palavras familiares rapidamente e globalmente, mas não identificam o fonema que as compõem	1	97,50
	Tem dificuldade na leitura de palavras pouco frequentes.	2	97,50
	Total	121	
A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação.	Faz substituições semânticas.	29	61,50
	Faz frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e/ou palavras.	85	65,17
	Faz confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais.	4	8,75
	Lê palavras familiares rapidamente e globalmente, mas não identificam o fonema que as compõem	1	2,00
	Tem dificuldade na leitura de palavras pouco frequentes.	2	10,50
	Total	121	
É indiferente a idade de início da intervenção relativamente ao êxito da recuperação de uma criança com dislexia.	Faz substituições semânticas.	29	48,00
	Faz frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e/ou palavras.	85	61,69
	Faz confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais.	4	106,50
	Lê palavras familiares rapidamente e globalmente, mas não identificam o fonema que as compõem	1	106,50
	Tem dificuldade na leitura de palavras pouco frequentes.	2	106,50
	Total	121	

Tabela XXVI– Relação entre a capacidade dos professores de inclusão dos alunos disléxicos nas práticas letivas e as implicações da dislexia no processo de ensino/aprendizagem, quanto à escrita.

Test Statistics ^{a,b}			
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
As crianças com dislexia devem beneficiar de um ensino específico e diferenciado, as suas atividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado.	111,670	4	,000
Os professores do 1º CEB atribuem o mesmo tipo de estratégias e recursos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos com dislexia e aos restantes.	37,205	4	,000
Considero que há uma boa colaboração entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial.	50,835	4	,000
Quando necessário, o docente de Educação Especial ajuda o professor (a) titular de turma a repensar algumas estratégias de trabalho para os alunos com NEE.	77,524	4	,000
Considero que existe alguma relação entre a dislexia e a inteligência.	70,374	4	,000
Considero que a progressão escolar da criança com dislexia está condicionada.	88,620	4	,000
A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação.	47,083	4	,000
É indiferente a idade de início da intervenção relativamente ao êxito da recuperação de uma criança com dislexia.	70,437	4	,000

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Quais as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à escrita?

Tabela XXVII – Diferença de resultados entre a capacidade dos professores de inclusão dos alunos disléxicos nas práticas letivas e as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à escrita.

Ranks			
	Quais as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à escrita?	N	Mean Rank
As crianças com dislexia devem beneficiar de um ensino específico e diferenciado, as suas atividades escolares devem ser adequadas às suas potencialidades e o seu ritmo de aprendizagem deve ser respeitado.	Apresenta falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis.	53	83,50
	Manifesta indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas.	25	78,82
	Faz escrita em espelho de determinadas letras.	32	25,00
	Apresenta notáveis variações no tamanho das letras.	3	25,00
	Executa um grafismo trémulo ou com uma marca de irregularidades.	8	13,75
	Total	121	
	Os professores do 1º CEB atribuem o mesmo tipo de estratégias e recursos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos com dislexia e aos restantes.	Apresenta falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis.	53
Manifesta indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas.		25	76,46
Faz escrita em espelho de determinadas letras.		32	79,77
Apresenta notáveis variações no tamanho das letras.		3	7,50
Executa um grafismo trémulo ou com uma marca de irregularidades.		8	53,75
Total		121	
Considero que há uma boa colaboração entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial.		Apresenta falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis.	53
	Manifesta indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas.	25	45,22
	Faz escrita em espelho de determinadas letras.	32	79,25
	Apresenta notáveis variações no tamanho das letras.	3	104,00
	Executa um grafismo trémulo ou com uma marca de irregularidades.	8	104,00
	Total	121	
	Quando necessário, o docente de Educação Especial ajuda o professor (a) titular de turma a repensar algumas estratégias de trabalho para os alunos com NEE.	Apresenta falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis.	53
Manifesta indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas.		25	40,08
Faz escrita em espelho de determinadas letras.		32	89,75
Apresenta notáveis variações no tamanho das letras.		3	102,00
Executa um grafismo trémulo ou com uma marca de irregularidades.		8	102,00
Total		121	
Considero que existe alguma relação entre a dislexia e a inteligência.		Apresenta falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis.	53
	Manifesta indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas.	25	52,00
	Faz escrita em espelho de determinadas letras.	32	66,27
	Apresenta notáveis variações no tamanho das letras.	3	109,50
	Executa um grafismo trémulo ou com uma marca de irregularidades.	8	109,50
	Total	121	
	Considero que a progressão escolar da criança com dislexia está condicionada.	Apresenta falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis.	53
Manifesta indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas.		25	32,14
Faz escrita em espelho de determinadas letras.		32	97,50
Apresenta notáveis variações no tamanho das letras.		3	97,50
Executa um grafismo trémulo ou com uma marca de irregularidades.		8	97,50
Total		121	
A dislexia é de difícil avaliação devido às suas diferentes formas de manifestação.		Apresenta falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis.	53
	Manifesta indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas.	25	61,50
	Faz escrita em espelho de determinadas letras.	32	77,56
	Apresenta notáveis variações no tamanho das letras.	3	11,00
	Executa um grafismo trémulo ou com uma marca de irregularidades.	8	8,63
	Total	121	
	É indiferente a idade de início da intervenção relativamente ao êxito da recuperação de uma criança com dislexia.	Apresenta falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis.	53
Manifesta indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas.		25	48,00
Faz escrita em espelho de determinadas letras.		32	77,05
Apresenta notáveis variações no tamanho das letras.		3	106,50
Executa um grafismo trémulo ou com uma marca de irregularidades.		8	106,50
Total		121	

Tabela XXVIII – Relação entre o ter tido formação específica na área da dislexia, e o que é que no seu entender melhor define a dislexia.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	40,007 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	36,953	1	,000		
Likelihood Ratio	47,054	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	39,677	1	,000		
N of Valid Cases	121				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,16.
b. Computed only for a 2x2 table

Tabela XXIX – Cruzamento de respostas entre o ter tido formação específica na área da dislexia, e o que é que no seu entender melhor define a dislexia.

Crosstab

			Assinale na lista que se segue a opção (apenas uma) que em seu entender melhor define a Dislexia.		Total
			Dificuldades nos mecanismos específicos de leitura, sem que estejam presentes outros problemas ou défice cognitivo	Perturbação da leitura e da escrita	
Ao longo do seu percurso académico, teve alguma formação específica na área da dislexia?	Não	Count	21	26	47
		Expected Count	8,2	38,8	47,0
	Sim	Count	0	74	74
		Expected Count	12,8	61,2	74,0
Total	Count	21	100	121	
	Expected Count	21,0	100,0	121,0	

Tabela XXX – Relação entre o ter tido formação específica na área da dislexia, e as implicações da dislexia no processo de ensino e aprendizagem, quanto à leitura.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,855 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	44,125	4	,000
Linear-by-Linear Association	27,462	1	,000
N of Valid Cases	121		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,39.

Tabela XXXI – Cruzamento de respostas entre o ter tido formação específica na área da dislexia, e as implicações da dislexia no processo de ensino e aprendizagem, quanto à leitura.

Crosstab

			Quais as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à leitura?					Total
			Faz substituições semânticas.	Faz frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e/ou palavras.	Faz confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais.	Lê palavras familiares rapidamente e globalmente, mas não identificam o fonema que as compõem	Tem dificuldade na leitura de palavras pouco frequentes.	
Ao longo do seu percurso académico, teve alguma formação específica na área da dislexia?	Não	Count	0	40	4	1	2	47
		Expected Count	11,3	33,0	1,6	,4	,8	47,0
	Sim	Count	29	45	0	0	0	74
		Expected Count	17,7	52,0	2,4	,6	1,2	74,0
Total	Count	29	85	4	1	2	121	
	Expected Count	29,0	85,0	4,0	1,0	2,0	121,0	

Tabela XXXII – Relação entre o ter tido formação específica na área da dislexia, e as implicações da dislexia no processo de ensino e aprendizagem, quanto à escrita.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	106,856 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	139,682	4	,000
Linear-by-Linear Association	84,888	1	,000
N of Valid Cases	121		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,17.

Tabela XXXIII – Cruzamento de respostas entre o ter tido formação específica na área da dislexia, e as implicações da dislexia no processo de ensino e aprendizagem, quanto à escrita.

Crosstab

			Quais as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à escrita?					Total
			Apresenta falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis.	Manifesta indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas.	Faz escrita em espelho de determinadas letras.	Apresenta notáveis variações no tamanho das letras.	Executa um grafismo trémulo ou com uma marca de irregularidades.	
Ao longo do seu percurso académico, teve alguma formação específica na área da dislexia?	Não	Count	0	4	32	3	8	47
		Expected Count	20,6	9,7	12,4	1,2	3,1	47,0
	Sim	Count	53	21	0	0	0	74
		Expected Count	32,4	15,3	19,6	1,8	4,9	74,0
Total	Count	53	25	32	3	8	121	
	Expected Count	53,0	25,0	32,0	3,0	8,0	121,0	

Tabela XXXIV – Relação entre o tipo de formação específica obtida, e o que é que no seu entender melhor define a dislexia.

Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	. ^a
N of Valid Cases	74

a. No statistics are computed because Assinale na lista que se segue a opção (apenas uma) que em seu entender melhor define a Dislexia. is a constant.

Tabela XXXV – Cruzamento de respostas entre o tipo de formação específica obtida, e o que é que no seu entender melhor define a dislexia.

Crosstab

			Assinale na lista que se segue a opção (apenas uma) que em seu entender melhor define a Dislexia.	Total
			Perturbação da leitura e da escrita	
Se sim, qual o tipo de formação obtida?	Ações de formação de âmbito escolar	Count	24	24
		Expected Count	24,0	24,0
	Conferências	Count	4	4
		Expected Count	4,0	4,0
	Seminários	Count	12	12
		Expected Count	12,0	12,0
	Pós-graduação	Count	33	33
		Expected Count	33,0	33,0
	Outra (Licenciatura em Psicologia)	Count	1	1
		Expected Count	1,0	1,0
Total	Count	74	74	
	Expected Count	74,0	74,0	

Tabela XXXVI – Relação entre o tipo de formação específica obtida, e as implicações da dislexia no processo de ensino e aprendizagem, quanto à leitura.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	70,154 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	92,215	4	,000
Linear-by-Linear Association	62,494	1	,000
N of Valid Cases	74		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,39.

Tabela XXXVII – Cruzamento de respostas entre o tipo de formação específica obtida, e as implicações da dislexia no processo de ensino e aprendizagem, quanto à leitura.

Crosstab

			Quais as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à leitura?		Total
			Faz substituições semânticas.	Faz frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e/ou palavras.	
Se sim, qual o tipo de formação obtida?	Ações de formação de âmbito escolar	Count	24	0	24
		Expected Count	9,4	14,6	24,0
	Conferências	Count	4	0	4
		Expected Count	1,6	2,4	4,0
	Seminários	Count	1	11	12
		Expected Count	4,7	7,3	12,0
	Pós-graduação	Count	0	33	33
		Expected Count	12,9	20,1	33,0
	Outra (Licenciatura em Psicologia)	Count	0	1	1
		Expected Count	,4	,6	1,0
	Total	Count	29	45	74
		Expected Count	29,0	45,0	74,0

Tabela XXXVIII – Relação entre o tipo de formação específica obtida, e as implicações da dislexia no processo de ensino e aprendizagem, quanto à escrita.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,236 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	44,029	4	,000
Linear-by-Linear Association	21,581	1	,000
N of Valid Cases	74		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,28.

Tabela XXXIX – Cruzamento de respostas entre o tipo de formação específica obtida, e as implicações da dislexia no processo de ensino e aprendizagem, quanto à escrita.

Crosstab

			Quais as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à escrita?		Total
			Apresenta falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis.	Manifesta indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas.	
Se sim, qual o tipo de formação obtida?	Ações de formação de âmbito escolar	Count	24	0	24
		Expected Count	17,2	6,8	24,0
	Conferências	Count	4	0	4
		Expected Count	2,9	1,1	4,0
	Seminários	Count	12	0	12
		Expected Count	8,6	3,4	12,0
	Pós-graduação	Count	13	20	33
		Expected Count	23,6	9,4	33,0
	Outra (Licenciatura em Psicologia)	Count	0	1	1
		Expected Count	,7	,3	1,0
	Total	Count	53	21	74
		Expected Count	53,0	21,0	74,0

Tabela XL – Relação entre considerarem que a formação obtida contribui para melhor o desempenho do docente, e o que é que no seu entender melhor define a dislexia.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,802 ^a	1	,028		
Continuity Correction ^b	,749	1	,387		
Likelihood Ratio	3,543	1	,060		
Fisher's Exact Test				,174	,174
Linear-by-Linear Association	4,762	1	,029		
N of Valid Cases	121				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.
b. Computed only for a 2x2 table

Tabela XLI – Cruzamento de respostas entre considerarem que a formação obtida contribui para melhor o desempenho do docente, e o que é que no seu entender melhor define a dislexia.

Crosstab

				Assinale na lista que se segue a opção (apenas uma) que em seu entender melhor define a Dislexia.		Total
				Dificuldades nos mecanismos específicos de leitura, sem que estejam presentes ou outros problemas ou défice cognitivo	Perturbação da leitura e da escrita	
Considera que as formações adquiridas, contribuem para um melhor desempenho do docente em ambiente de sala de aula?	Não	Count	1	0	1	
		Expected Count	,2	,8	1,0	
	Sim	Count	20	100	120	
		Expected Count	20,8	99,2	120,0	
Total		Count	21	100	121	
		Expected Count	21,0	100,0	121,0	

Tabela XLII – Relação entre considerarem que a formação obtida contribui para melhor o desempenho do docente, e as implicações da dislexia no processo de ensino e aprendizagem, quanto à leitura.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	59,996 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	8,811	4	,066
Linear-by-Linear Association	22,683	1	,000
N of Valid Cases	121		

a. 8 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

Tabela XLIII – Cruzamento de respostas entre considerarem que a formação obtida contribui para melhor o desempenho do docente, e as implicações da dislexia no processo de ensino e aprendizagem, quanto à leitura.

Crosstab

			Quais as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à leitura?					Total
			Faz substituições semânticas.	Faz frequentes inversões, omissões e substituições de sílabas e/ou palavras.	Faz confusão entre sílabas iniciais, intermédias e finais.	Lê palavras familiares rapidamente e globalmente, mas não identificam o fonema que as compõem	Tem dificuldade na leitura de palavras pouco frequentes.	
Considera que as formações adquiridas, contribuem para um melhor desempenho do docente em ambiente de sala de aula?	Não	Count	0	0	0	0	1	1
		Expected Count	,2	,7	,0	,0	,0	1,0
	Sim	Count	29	85	4	1	1	120
		Expected Count	28,8	84,3	4,0	1,0	2,0	120,0
Total	Count	29	85	4	1	2	121	
	Expected Count	29,0	85,0	4,0	1,0	2,0	121,0	

Tabela XLIV – Relação entre considerarem que a formação obtida contribui para melhor o desempenho do docente, e as implicações da dislexia no processo de ensino e aprendizagem, quanto à escrita.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,243 ^a	4	,007
Likelihood Ratio	5,555	4	,235
Linear-by-Linear Association	6,153	1	,013
N of Valid Cases	121		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Tabela XLV – Cruzamento de respostas entre considerarem que a formação obtida contribui para melhor o desempenho do docente, e as implicações da dislexia no processo de ensino e aprendizagem, quanto à escrita.

Crosstab

			Quais as implicações da dislexia no processo de ensino/ aprendizagem, quanto à escrita?					Total
			Apresenta falhas no traço da letra, tornando-as ilegíveis.	Manifesta indiferença o entre letras maiúsculas e minúsculas.	Faz escrita em espelho de determinadas letras.	Apresenta notáveis variações no tamanho das letras.	Executa um grafismo trémulo ou com uma marca de irregularidades.	
Considera que as formações adquiridas, contribuem para um melhor desempenho do docente em ambiente de sala de aula?	Não	Count	0	0	0	0	1	1
		Expected Count	,4	,2	,3	,0	,1	1,0
	Sim	Count	53	25	32	3	7	120
		Expected Count	52,6	24,8	31,7	3,0	7,9	120,0
Total	Count	53	25	32	3	8	121	
	Expected Count	53,0	25,0	32,0	3,0	8,0	121,0	