



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Autoconceito, autoestima e crenças de autoeficácia em alunos
do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico com Dislexia

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**.

Patrícia Rodrigues Maciel

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

MARÇO 2016



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**Autoconceito, autoestima e crenças de autoeficácia em alunos
do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico com Dislexia**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**.

Patrícia Rodrigues Maciel

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Ângela Maria
Pereira e Sá Azevedo**

Resumo

O estudo da dislexia vem suscitando o interesse de vários profissionais, em particular os da educação, uma vez que os alunos disléxicos possuem um nível de desenvolvimento cognitivo normal ou, muitas vezes, superior, e grande habilidade em determinadas áreas. Em contrapartida, as suas dificuldades de aprendizagem resultam numa discrepância entre o seu potencial intelectual e o seu desempenho escolar. As dificuldades na aprendizagem, causadas pela dislexia, podem causar implicações emocionais, nomeadamente níveis baixos de autoestima e de autoconceito e baixas crenças de autoeficácia, influenciando, por seu turno, a motivação para aprendizagem.

Assim, a presente dissertação tem como objetivo contribuir para a compreensão das autoperceções académicas e pessoais, ou seja, do autoconceito, autoestima e crenças de autoeficácia, dos alunos do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico com dislexia. Para tal segue-se uma abordagem metodológica qualitativa, com a aplicação de um Questionário Sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. No estudo participaram 4 alunos do 3º ciclo do ensino básico com dislexia, de ambos os sexos, de uma escola da região norte do país.

Os resultados indicam que, na generalidade, os jovens apresentam uma autoestima e autoconceito positivo, no entanto reconhecem as suas dificuldades, essencialmente resultantes da dislexia. Apesar das dificuldades identificadas, a maioria dos alunos, acredita ter competência para a resolução de projetos académicos e profissionais futuros. O estudo aponta, ainda, para a importância do apoio dos intervenientes do contexto escolar (professores, psicólogos, grupo de pares e família) para a consolidação de um autoconceito e autoestima positivos, assim como para a manutenção da motivação para a aprendizagem.

Palavras-Chave: Dislexia; Autoconceito; Autoestima; Crenças de autoeficácia.

Abstract

The study of dyslexia has raised the interest of several professionals, in special the education, once the dyslexics' teenagers have a normal level of cognitive development or often higher and great skill in certain areas. In contrast, their learning disabilities result in a discrepancy between their intellectual potential and school performance. The learning disabilities caused by dyslexia, can cause emotional implications, including low levels of self-esteem and self-concept and low self-efficacy beliefs, influencing, in turn, the motivation for learning.

So, the present work point to contribute to the understanding of academic and personal perceptions, in other words, self-concept, self-esteem and self-efficacy beliefs, from the students of the 7th year of the 3rd cycle of basic education with dyslexia. To this follows a qualitative approach with the application of a socio-demographic questionnaire and a semi-structured interview. In the study participated 4 students, of the 3rd cycle of basic education with dyslexia, of both sexes, from a school of north the country.

The results indicate, in general, that the students exhibit a positive self-esteem and self-concept, however recognize their difficulties, mainly resulting from dyslexia. Despite the difficulties identified, the majority of students believed to have competency for the resolution of academic projects and future professional's projects. The study also points for the importance of support from the school context participants (teachers, psychologists, group of peers and family), for the consolidation of a positive self-concept and self-esteem, as well as for maintenance of motivation to learn.

Keywords: Dyslexia; Self-concept; Self-esteem; Self-efficacy.

Índice

Introdução	7
Parte 1 – Enquadramento teórico	10
1.1. Dificuldades de Aprendizagem Específicas e Dislexia: Definição de conceitos	10
1.2. Autoconceito, autoestima, crenças de autoeficácia e motivação em jovens com dislexia.....	17
Parte 2 – Estudo Empírico	26
1.1. Abordagem	27
1.2. Participantes	28
1.3. Instrumentos	29
1.4. Procedimentos	30
1.5. Apresentação e discussão de resultados	32
Conclusão	44
Referências	49
Anexos.....	57

Índice de anexos

Anexo I – Decreto-lei 3/ 2008	58
Anexo II – Despacho normativo 17-A/ 2015	69
Anexo III - Ficha A	78
Anexo IV – Ficha B	79
Anexo V – Questionário Sociodemográfico	81
Anexo VI – Guião da Entrevista	83
Anexo VII – Carta de explicação do estudo	85
Anexo VIII – Pedido de autorização aos pais	87
Anexo IX – Quadro com as categorias e subcategorias	88

Introdução

A dislexia, uma das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), bastante estudada, é uma problemática comum nas escolas. As dificuldades na leitura e na escrita levam a dificuldades em aceder a diferentes áreas curriculares, o que conduz, muitas vezes, a níveis baixos de autoconceito e de autoestima, baixas crenças de autoeficácia e desmotivação escolar.

De acordo com a visão piagetiana, os sujeitos elaboram percepções a partir da sua própria experiência e das informações recebidas, direta ou indiretamente, do meio. Informações essas reelaboradas a partir dos seus próprios instrumentos intelectuais, afetivos e sociais. Estudos sobre as percepções dos alunos com dificuldades de aprendizagem acerca das suas experiências no contexto escolar têm demonstrado que estes não retratam a sala de aula como ambiente favorável para a aprendizagem, percebem-se como maus estudantes e acreditam que os professores pensam o mesmo (Osti & Brenelli, 2009; Osti & Brenelli, 2013).

Para além disso, alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam níveis mais baixos de realização, esforço, investimento, autoeficácia académica, sentimento de coerência, humor positivo e esperança, e níveis mais elevados de solidão e humor negativo, quando comparados aos seus pares (Lackaye & Margalit, 2006; Medeiros, Loureiro, Martins, & Marturano, 2003). Ao nível das atribuições causais, os alunos com pior rendimento justificam o seu bom desempenho recorrendo à sorte e à facilidade dos exames, recorrendo à falta de capacidade para os fracos resultados (Mascarenhas & Almeida, 2005; Pasta, Mendola, Longobardi, Prino, & Gastaldi, 2013).

Várias investigações (Osti & Brenelli, 2013; Schiavoni & Martinelli, 2005) têm demonstrado que os alunos com dificuldades de aprendizagem acreditam que os seus professores têm uma representação negativa sobre eles, bem como baixas expectativas sobre o seu desempenho e progresso académico. Para além disso, os professores percebem os estudantes com dificuldades de aprendizagem como tendo falta de capacidade em comparação com os seus pares (Woodcock & Vialle, 2010).

Adicionalmente, na atualidade parece haver uma concordância de que a forma como uma pessoa se percebe tem um profundo efeito social, psicológico e mesmo biológico. Acresce que, também o que os jovens sentem e pensam sobre si próprios é uma componente fundamental para o seu desenvolvimento e crescimento (Eccles, O'Neill & Wigfield, 2005). Importa, portanto, compreender quais os factores que

condicionam ou fomentam o crescimento positivo do autoconceito, e a forma como eles se manifestam e como influenciam o indivíduo nas diversas situações ao longo da vida, entre elas, as influências mútuas entre o autoconceito, a autoestima e a crença de autoeficácia dos jovens e o meio escolar, já que, depois da família, particularmente nos primeiros anos de vida, a escola é uma das maiores influências no desenvolvimento do autoconceito das crianças e jovens.

Assim, o tema abordado neste estudo é a dislexia no ensino básico, concretamente, no terceiro ciclo. A escolha deste tema prende-se com o facto de a adolescência ser uma fase de grandes transformações cognitivas, afetivas e motivacionais (Strecht, 2002). Para além disso, atualmente há uma grande valorização dos aspetos escolares como indicadores da competência pessoal e a escola pode ter, como se mencionou, uma influência determinante na construção e consolidação do autoconceito dos indivíduos (Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006), tanto num sentido positivo como negativo, dependendo não só da qualidade das experiências sociais vivenciadas, mas também da capacidade da criança/ jovem para corresponder às tarefas escolares. Daí o interesse de vários autores acerca da temática, particularmente no que se refere aos alunos com dificuldades de aprendizagem (Moller, Streblow, & Pohlmann, 2009; Okano, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2004; Pijl & Frostad, 2010; Stevanato, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2003).

No entanto, embora tenham sido estudadas as relações entre o autoconceito, a autoestima e as crenças de autoeficácia e a dislexia constata-se que poucos estudos analisaram esta relação em crianças com dislexia neste grau de ensino e no contexto português, apesar do forte impacto que esta detém no desenvolvimento e sucesso escolar dos alunos.

Efetivamente, a aprendizagem é, para todo e qualquer indivíduo, presente ele ou não DAE a tarefa fundamental do seu desenvolvimento. E para que esta aconteça de modo a garantir uma adaptação psicossocial ao maior número possível de circunstâncias, importa ter em linha de conta a multiplicidade de factores neurobiológicos, socioculturais e psicoafetivos. Por tudo isto, a aprendizagem deverá ser encarada como um fenómeno adaptativo complexo, influenciado e influenciável. Por isso, o ensino deve adequar-se às características diferenciais de cada um dos alunos, ou seja, às suas capacidades, às experiências que carrega sobre si, aos conhecimentos que comporta, interesses, ritmos e motivações. Daí que o currículo deva estar ao serviço do

aluno, sendo o professor/educador um facilitador da aprendizagem, tanto para os que aprendem bem, como para aqueles que apresentam DAE.

A preocupação da tarefa educativa, portanto, não poderá ser outra que não seja a de recriar caminhos de relacionamento, motivação, controlo e gestão de impulsos, capacidade de lidar com os próprios sentimentos, melhoria do autoconceito, de modo a que os alunos se sintam chamados a fazer desenvolver os seus melhores talentos.

Neste contexto, a importância de melhorar as expectativas, tal como adequar estímulos e outros processos de comportamento, para lá de um direito intransmissível, são aspectos de fundamental importância na reconstrução do equilíbrio psicoafetivo de toda e qualquer criança/adolescente. Desta forma, apresenta-se como objetivo principal deste trabalho, a investigação das autoperceções dos alunos com dislexia, contribuindo para o conhecimento acerca do seu autoconceito, autoestima e crenças de autoeficácia, como fatores que se influenciam mutuamente, tendo, também um papel preponderante na sua motivação escolar.

Deste modo, este trabalho encontra-se organizado em duas partes, divididas em vários tópicos. A primeira parte que inclui o “Enquadramento teórico” apresenta uma análise/reflexão sobre o conceito de dislexia enquadrado nas DAE, bem como a sua evolução histórica. Paralelamente apresentam-se, num segundo tópico, os conceitos de autoestima, autoconceito, crenças de autoeficácia e motivação, tal como investigações que os exploram junto de alunos com dislexia.

A segunda parte, “Estudo Empírico”, é dedicada à análise e apresentação da metodologia e procedimentos que estiveram na base do estudo empírico, sendo apresentada a contextualização da problemática, o objetivo principal e os objetivos específicos, a abordagem teórica, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha e análise de dados. Num segundo tópico, é feita a apresentação e a análise dos resultados do estudo empírico, que levaram à discussão dos principais dados recolhidos através do Questionário Sociodemográfico e entrevistas.

Finalmente, na última parte é apresentada uma reflexão tendo em consideração todo o processo que foi desenvolvido ao longo deste estudo, designadamente ao nível dos conceitos expostos, da questão de investigação que constituiu o ponto de partida e da análise e discussão dos dados apresentados no contexto teórico inicialmente revisto.

Parte 1 – Enquadramento teórico

1.1. Dificuldades de Aprendizagem Específicas e Dislexia: Definição de conceitos

O termo Dificuldades de Aprendizagem (DA) foi utilizado pela primeira vez em Portugal em 1984, por Vítor da Fonseca, no livro *Uma Introdução às dificuldades de Aprendizagem*. Este livro foi o primeiro marco científico no que se refere à publicação referente às DA em Portugal, e seguia de perto o conceito que, na altura, era sugerido nos Estados Unidos da América (Cruz, 2009).

No contexto internacional, os primeiros estudos realizados sobre esta temática remontam a 1800, no entanto, foi em 1963 que se formalizou o termo *Learning Disabilities* por Samuel Kirk que centrava estas dificuldades nos processos implicados na linguagem e no rendimento académico, apontando disfunções cerebrais e/ ou alterações emocionais ou comportamentais como causas (Cruz, 2009).

Hallahan e Mercer (2002; cit. in Cruz, 2009) sugerem uma divisão da história das DAE em cinco períodos: *Fundação Europeia (1800 a 1920)* e *Fundação Norte-Americana (1920 a 1960)*, onde foram levados a cabo estudos neuropsicológicos de adultos que perderam a habilidade para falar, ler, escrever ou calcular depois de sofrerem uma lesão cerebral. Estas investigações e teorias foram posteriormente alargadas às crianças que falhavam no normal desenvolvimento das habilidades da linguagem ou da leitura.

O terceiro período foi de *Emergência (1960 a 1975)*, nesta fase, tendo em conta os conhecimentos teóricos elaborados na fase anterior, psicólogos e educadores desenvolveram instrumentos e programas úteis para o diagnóstico e a recuperação de distúrbios manifestados pelas crianças no processo de aprendizagem.

De seguida, surge o período de *Solidificação (1975 a 1980)*, período em que o campo das DAE foi reconhecido oficialmente como uma área específica, com um objeto de estudo e uma atividade própria. Este período foi uma etapa de relativa estabilidade, onde se avançava para um consenso na definição e métodos de identificação das DAE. Foi um período durante o qual foi realizada uma considerável investigação, que resultou em procedimentos educacionais de validade empírica para as crianças com DAE.

Por fim, surge o período de *Turbulência (1985 a 2000)*, onde se notam algumas tendências para alargar, tanto o diagnóstico, como a intervenção, para além das idades

escolares, bem como a tendência para definir, com maior precisão, termos como dificuldades e distúrbios. Este é também um período em que se torna visível uma tendência para a implementação de uma colaboração mais estreita entre as escolas regulares e as especiais e para a utilização das novas tecnologias, tanto no diagnóstico, como na intervenção. Este último período mostrou-se muito rico em contribuições, investigações e desenvolvimento de métodos de avaliação e de intervenção.

No entanto, o avanço da investigação na área das DAE, tem sido dificultado pela não existência de acordo entre os investigadores no que se refere às características das crianças com DAE e, conseqüentemente, à sua definição (Bradley, Danielson & Hallahan, 2002; cit. in Cruz, 2009). A falta de uma definição consensualmente aceite tem sido um entrave para a construção de modelos de avaliação e intervenção adequados a esta população (Fonseca, 1999). No caso de Portugal, as DAE continuam a ser negligenciadas e a não ser consideradas como um problema geral da educação (Fonseca, 1995), sendo evidente o desacordo dos profissionais na atribuição de um nome para o grupo de crianças que revelam dificuldades na aprendizagem (Martins, 2006).

Segundo Correia (2008), em Portugal, o termo Dificuldades de Aprendizagem tem sido utilizado para definir problemas diferentes, tanto de ordem intrínseca (e.g. dificuldades intelectuais e desenvolvimentais), como de ordem extrínseca (e.g. ensino inadequado). Assim sendo, para clarificar os conceitos, tanto Correia e Martins (1999) como Correia (2008) sugerem que o termo Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) para designar os problemas de aprendizagem primários ou específicos, de natureza intrínseca e para os quais é difícil encontrar uma explicação, pois não estão ligados a nenhuma condição de deficiência.

Por outro lado, o termo DA indica que existe algo de diferente referente ao rendimento académico, independentemente de esta diferença ter origem em fatores intrínsecos ou extrínsecos, afetivos ou cognitivos, educacionais ou neurológicos, isto é, sem especificar exatamente o que está alterado (Cruz, 2009).

Ao longo do tempo, a nível internacional foram surgindo várias definições de DAE, o que tem dificultado uma proposta globalmente aceite. As do *US Office of Education* (USOE) e do *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) são, talvez, as mais conhecidas e referidas na literatura especializada (Cruz, 2009).

A definição do USOE é hoje, segundo Correia (2008), a definição oficial melhor aceita nos EUA, sendo adotada em quase todas as ações educativas estatais. Assim, a primeira parte da definição inclui o seguinte:

O termo “dificuldade de aprendizagem específica” significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, de falar, de ler, de escrever, de soletrar, ou de fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como *handicaps* perceptivos, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não inclui as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes primeiramente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de distúrbio emocional ou de desvantagem ambiental, cultural ou económica (USOE, 1977; cit. in Cruz, 2009, pp. 45-46).

Segundo Cruz (2009), a grande limitação desta definição é a inclusão dos processos psicológicos, termo pouco específico. Por outro lado, esta definição não faz nenhuma referência às desordens do pensamento.

A definição do NJCLD aprova, em termos gerais, a definição de 1977 da USOE, mas acredita que esta poderia ser melhorada. A definição de DAE mais recente do NJCLD é a seguinte:

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterógeno de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, de fala, de leitura, de escrita, de raciocínio ou de capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, são presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas nos comportamentos auto-regulados, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem, por si só, uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional grave) ou influências extrínsecas (como, diferenças culturais, ensino insuficiente ou inadequado), elas não são devidas a tais condições ou influências (NJCLD, 1994; cit. in Cruz, 2009, pp. 47-48).

A força desta definição deve-se ao facto de possuir muitas vantagens e poucas fragilidades, ao contrário das outras definições que têm problemas que as desqualificam como abordagens compreensivas acerca das DAE (Cruz, 2009).

Assim, embora possa parecer que a definição das DAE continua a ser um tema de grande confusão e de desacordo entre os peritos, Mercer et al. (1996; cit. in Cruz, 2008) referem que uma análise mais detalhada permite ter uma posição mais optimista, pois verifica-se um crescente consenso entre as definições.

Para Correia (2008) a definição do NJCLD é a que apresenta maiores possibilidades de se tornar a definição consensual para as DAE, pois, atualmente é a que tem maior aceitação internacional e viabilidade profissional, por incluir todos os elementos que têm sido identificados como essenciais na literatura e que são defendidos pelos profissionais no campo.

No contexto nacional a definição de DAE mais consensual é a de Correia (2008), ele começa por referir:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (p.46).

De acordo com Correia (2008), pretendendo ter um cariz educacional, esta definição envolve todas as características presentes nas definições que têm recebido maior consentimento, tanto por parte dos especialistas, como das associações envolvidas na compreensão e defesa dos direitos dos indivíduos com DAE.

Correia (2008) defende que esta definição portuguesa encerra em si todos os parâmetros considerados nas definições estrangeiras mais importantes. Acrescenta, ainda:

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

acadêmicas, a discrepância acadêmica e a exclusão de outras causas. Mais, considera (...) a importância da observação do comportamento socioemocional dos indivíduos que apresentam DAE (Correia, 2008, p. 47).

Neste sentido, o estudante com DAE pode revelar uma ou mais das seguintes dificuldades: 1) problemas ao nível da consciência fonológica que afetam a aprendizagem e utilização instrumental da leitura, ou seja, dislexia; 2) problemas do tipo funcional que afetam a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao traçado ou à grafia, prendendo-se com a codificação escrita, com problemas de execução gráfica e de escrita das palavras, identificado como disgrafia; 3) a disortografia que é uma dificuldade manifestada por um conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos, sendo a construção frásica pobre, com a presença de múltiplos erros ortográficos; e, 4) discalculia que interfere negativamente com competências matemáticas, podendo incluir problemas na memória semântica e na formação e reconhecimento de números (Coelho, 2014).

Neste seguimento, sendo o processo de aprendizagem de alunos com dislexia, o principal foco de estudo na presente dissertação, importa agora desenvolver alguns aspetos acerca da dislexia. De acordo com Selikowitz (2001), a palavra dislexia é, muitas vezes, utilizada para definir diferentes problemáticas, uns usam-na para se referirem a dificuldades específicas da leitura, outros para dificuldades de leitura e de escrita. No entanto, a maioria dos investigadores (Teles, 2004; Zorzi & Britto, 2005; Shaywitz, 2006; Coelho, 2014) é unânime ao afirmar que o termo dislexia se refere a uma dificuldade na leitura relacionada com a interpretação dos símbolos gráficos de leitura, afetando, por isso, leitura e escrita.

Efetivamente, até ao início do século XX, a classe médica e pedagógica não atribuíram a importância devida às dificuldades na leitura e na escrita, em sala de aula alargando, desse modo, o fosso entre o problema e a recuperação (Teles, 2004). As crianças com dificuldades de aprendizagem eram classificadas como não tendo capacidades para aprender, sendo, por vezes, segregadas ou excluídas do sistema (Rief & Heimburge, 2000). Em termos mais abrangentes, a preocupação com o problema da aprendizagem da leitura e da escrita apareceu nos finais do século XIX, com o alargamento da alfabetização e da escolaridade obrigatória que fez com que se verificasse que várias crianças apresentavam dificuldades na leitura e na escrita (Teles, 2004).

De facto nos últimos anos, os neurocientistas constataram, ao analisar como ocorrem os padrões de ativação de diferentes zonas do cérebro durante as atividades da leitura e da escrita, que o cérebro das crianças com dislexia funciona de um modo um pouco diferente (Selikowitz, 2001; Teles, 2004; Vinckenbosch & Eliez, 2004; Zorzi & Britto, 2005; Rotta, 2006; Silva, 2007; Antunes 2009). Os hemisférios, que cumprem funções específicas, têm uma organização diferente das crianças não disléxicas, como por exemplo, o lado esquerdo (responsável pela linguagem) revela um desenvolvimento lento (Silva, 2007).

Atualmente observa-se algum consenso entre diversos autores sobre a existência de dois tipos de dislexia: a adquirida e a desenvolvimental. A adquirida advém de um acidente vascular cerebral ou de um traumatismo cerebral resultando numa incapacidade completa ou parcial do processo de leitura. A desenvolvimental refere-se a dificuldades em aprender a ler e a escrever, essencialmente em escrever corretamente, sem erros ortográficos, apesar de apresentar capacidades cognitivas dentro dos padrões médios ou acima da média (Coelho, 2014).

Assim, a dislexia define-se como uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente (Coelho, 2014). A dislexia engloba uma dificuldade na aprendizagem da leitura, que se manifesta por dificuldades de distinção e/ou memorização de letras sozinhas ou agrupadas numa palavra, assim como dificuldades na estruturação das frases, perturbando a leitura e a escrita (Fernández & Torres, 2001).

Um diagnóstico definitivo de dislexia só pode ser feito a partir dos sete anos, uma vez que algumas das dificuldades características desta problemática podem ocorrer antes sem se tratar de dislexia (Teles, 2004; Antunes, 2009). Há erros de leitura e de escrita que são considerados normais dentro do processo inicial de aprendizagem e daí a importância de se distinguir as dificuldades resultantes da dislexia que são mais profundas, constantes e contínuas. No entanto, segundo alguns investigadores, poderão existir indicações que aparecem antes dos sete anos e que servirão de alerta para pais e profissionais do ensino, nomeadamente, o facto de a criança, a nível da linguagem, revelar um atraso para além da idade na pronúncia de palavras. A nível da coordenação motora e da lateralidade, a criança pode demonstrar dificuldades na execução de tarefas como jogar à bola e/ou atar os cordões, em distinguir a mão direita da esquerda na utilização do lápis, talheres e em desenhar (Teles, 2004; Antunes, 2009).

Importa também salientar que, de acordo com diversos investigadores, tais como Pinto (1994), Fernández e Torres (2001), Teles (2004), Antunes (2009), na dislexia, podem enquadrar-se outras perturbações ou dificuldades de aprendizagem específicas, nomeadamente da escrita (disgrafia e disortografia) e do cálculo (discalculia).

Segundo Fonseca (1995) o grande desafio das DAE, incluindo da dislexia, centra-se na qualidade do ensino e da excelência dos suportes e dos serviços proporcionados pelo sistema educativo. Isto porque, o sistema educativo português não garante, em grande parte dos casos, a existência de medidas específicas para alunos com dislexia, uma vez que, por um lado os alunos com DAE não se encontram referenciados no decreto 3/ 2008 (anexo I), salvo algumas exceções, ou seja, casos onde a dificuldade de leitura e escrita comprometa gravemente a aprendizagem do aluno. Por outro lado, os apoios previstos no âmbito do despacho normativo nº 17-A/ 2015 (anexo II) poderão não dar uma resposta suficiente e adequada a estes alunos.

Enquanto a referência no decreto 3/ 2008 permite ao aluno, entre outros, o acesso a apoio pedagógico personalizado, tendo em conta as dificuldades manifestadas, assim como a adequações no processo de avaliação, inclusive em provas ou exames nacionais, através de, por exemplo, alteração da duração da prova; As medidas que constam no despacho normativo nº 17/ 2015 contemplam, apenas, medidas de apoio ao estudo, que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno face às dificuldades detetadas e orientadas para a satisfação de necessidades específicas; Constituição temporária de grupos de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar, em disciplinas estruturantes; Coadjuvação em sala de aula; Adoção, em condições excepcionais, de percursos específicos, designadamente, percursos curriculares alternativos e programas integrados de educação e formação; Encaminhamento para um percurso vocacional de ensino após redefinição do seu percurso escolar, resultante do parecer de psicólogos escolares e com o empenhamento e a concordância do encarregado de educação; e, Acompanhamento a alunos que progridam ao 2.º ou ao 3.º ciclo com classificação final inferior a 3 a Português ou a Matemática no ano escolar anterior. Estas medidas, para a maioria dos alunos com dislexia, em que a sua aprendizagem e participação estão comprometidas, não se mostram suficientes.

O Decreto-lei 3/ 2008 circunscreve a população-alvo das Necessidades Educativas Especiais aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da

comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).

Para os alunos com dislexia que se encontrem a terminar os ciclos de escolaridade (1º, 2º, 3º Ciclos) e devido aos exames nacionais e provas de aferição, surge a necessidade do Psicólogo, professor da Educação Especial e Diretor de Turma atenderem à legislação. Uma vez que, nos exames nacionais do ensino básico e secundário, pode ser aplicada a Ficha A “*Apoio para classificação de provas de exame nos casos de dislexia*” (anexo III) na respetiva codificação para efeito de não penalização dos erros característicos da dislexia de cada aluno. Além da Ficha A, no processo de apoio ao aluno com dislexia e como documento de suporte ao preenchimento da mesma, o docente especializado deverá ter em conta a Ficha B “*Levantamento das dificuldades específicas do aluno relativamente à dislexia*” (anexo IV).

Efetivamente, de acordo com alguns investigadores, existe a necessidade de dar sentido concetual ao termo DAE e mais particularmente à dislexia, para desta forma, não só se perceber o conceito, mas também extrair um conjunto de respostas educativas adequadas às necessidades dos alunos que se enquadram nesta problemática. Já que a área das DAE, não é, em Portugal, recetora de serviços e apoios especializados, o que leva os alunos a sentirem um prolongado insucesso escolar, resultando, muitas vezes, em consequências negativas no seu autoconceito e autoestima (Correia, 2008).

1.2. Autoconceito, autoestima, crenças de autoeficácia e motivação em jovens com dislexia

Em relação às DAE, e à dislexia em particular, a tónica deverá ser colocada na intervenção que segundo Correia (2008) pressupõe o envolvimento da família, um programa adequado, uma intervenção precoce, inclusive por parte de profissionais da Psicologia Educacional, e um ensino intensivo e de alta qualidade, adaptando o currículo ao sujeito e não o sujeito ao currículo (Lopes, 2010; Martins & Capellini, 2011). Caso contrário, a insuficiência de respostas, como foi dito anteriormente, aumentará a probabilidade de insucesso escolar em alunos com dislexia e por seu turno

a formação de uma imagem negativa de si enquanto estudantes, fragilizando, por isso, o seu autoconceito, autoestima, crenças de eficácia e, conseqüentemente, motivação para a aprendizagem.

O desenvolvimento do indivíduo é um processo que ocorre ao longo da vida e envolve aspetos biológicos, cognitivos, emocionais e sociais. Assim, o desenvolvimento do autoconceito ocorre simultaneamente com o desenvolvimento do raciocínio, da linguagem e com a tomada de consciência do indivíduo como membro de uma sociedade (Sanchez & Roda, 2003). Neste sentido, revela-se fundamental que os estudantes fortaleçam um autoconceito positivo e uma autoestima elevada, a fim de potenciar uma vida adulta feliz e satisfatória (Sternke, 2010).

William James foi o primeiro a estudar o autoconceito do ponto de vista psicológico, desde então, vários autores contribuíram para a definição do constructo. Segundo Eccles, et al. (2005) o autoconceito é a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, particularmente, as atitudes, sentimentos e autoconhecimento acerca das suas capacidades, competências, aparência física e aceitação social. Assim, o indivíduo avalia e reflete o seu comportamento, muitas vezes, com base nas informações que recebe do contexto.

O indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento, organiza e estrutura as suas experiências de vida, retirando dados importantes acerca de si próprio. Neste sentido, o autoconceito revela-se organizado, estruturado, multifacetado, hierarquizado, desenvolvimental, estável, avaliativo e diferenciável. Assim sendo, as várias experiências do indivíduo organizam-se em áreas diferentes, originando domínios específicos do autoconceito como é o caso do autoconceito académico. Este autoconceito académico refere-se à autopercepção das competências a nível académico, ou seja, a percepção e avaliação das capacidades que o aluno julga possuir para desempenhar atividades escolares em cada área académica (e.g. leitura, escrita, cálculo, etc.), em comparação com o seu grupo de pares. O autoconceito académico influencia o rendimento escolar do aluno, a sua motivação para o estudo e o seu comportamento na sala de aula (Coelho, Sousa & Figueira, 2014).

O autoconceito é muitas vezes utilizado como sinónimo de autoestima. No entanto, a autoestima diz respeito ao valor que o indivíduo atribui a si mesmo, estando estreitamente ligada a aspetos cognitivos, emocionais e sociais da personalidade. De um modo mais amplo, a autoestima representa um aspeto avaliativo do autoconceito e

consiste num conjunto de pensamentos e sentimentos sobre si mesmo (Zimmerman, Copeland, Shope, & Dielman, 1997; Hutz & Zanon, 2011).

Neste sentido, enquanto o autoconceito se refere à percepção de competência do sujeito nos domínios académicos, sociais, comportamentais e físicos, a autoestima diz respeito a uma autoavaliação geral do indivíduo, incluindo sentimentos de satisfação ou insatisfação consigo próprio. Deste modo, o autoconceito adquire um carácter fundamentalmente cognitivo, uma vez que é o conjunto de crenças que o indivíduo possui acerca de si próprio (Paiva & Lourenço, 2011). Por sua vez, a autoestima apresenta-se com uma componente predominantemente afetiva dessas representações (Hutz & Zanon, 2011).

A necessidade de autoestima tem sido apontada como um dos motivos mais importantes do ser humano. A necessidade básica de valorização pessoal explica-se como tendo diversas funções, como seja a estabilidade entre o desenvolvimento da confiança para o alcance de objetivos, a monitorização do grau de aceitação pessoal e proteção da rejeição ou exclusão social assim como, a proteção contra os efeitos das emoções negativas, tal como a ansiedade existencial provocada pela fragilidade e vulnerabilidade da vida (Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt, & Schimel, 2004).

A autoestima, segundo Marsh e Yeung (1997, cit. in House, 2001), define-se como sendo uma avaliação global da pessoa feita por si mesma, e se a autoestima está alta ou baixa, ou se está ameaçada, vai influenciar o comportamento, a motivação, o conhecimento e a emoção do indivíduo. A autoestima tem um valor que o sujeito atribui a si próprio. Assim, se esta é positiva contribui para um bom desempenho escolar, visto que este é condicionado pelas atitudes do aluno. O desenvolvimento da autoestima é influenciado pela forma como as pessoas que lhe são significativas se relacionam com ele. De igual modo, é o próprio indivíduo que cria o seu comportamento, gerando a autoestima. Para ocorrer o desenvolvimento, é necessária uma motivação favorável por parte do sujeito no decorrer do percurso escolar. Portanto, a forma como os jovens compreendem as causas de sucesso/insucesso, na escola, influencia severamente grande parte da autoestima, influenciando também as decisões a curto prazo. Entender a razão dos bons resultados, e atribuí-los à sua capacidade pessoal é fundamental para uma perspetiva positiva do sujeito e para gerar motivação para os repetir. Caso contrário, irá atribuir os insucessos escolares à sua incapacidade, resultando em descrédito nas capacidades pessoais (Dias & Nunes, 1999).

Efetivamente, tendo em conta as dificuldades de acesso e processamento da linguagem escrita associados à dislexia, esta dificuldade é uma das causas responsável pelo insucesso escolar, e que, na grande maioria das vezes, não é corretamente identificada. As dificuldades nas áreas da leitura e da escrita comprometem o sucesso escolar das restantes áreas, podendo arrastar consigo consequências a nível comportamental e emocional (Teles, 2004).

De acordo com Hout e Estienne (2001) e Teles (2004) a dislexia, devido aos sentimentos que pode provocar, nomeadamente o desconforto e a vergonha de ler mal e de escrever com muitos erros pode conduzir a um autoconceito e autoestima baixos que, por sua vez, poderá levar à reprovação. Para além disso, estes alunos, por vezes, apresentam problemas de comportamento (Hout & Estienne, 2001; Teles, 2004; Antunes, 2009), como resultado da mágoa que sentem por serem incapazes de corresponder às expectativas que se tem deles (Silva, 2007). Estes sentimentos levam a uma baixa autoestima, reduzindo a motivação e o empenho pelas atividades escolares, aumentando, assim, as dificuldades (Silva, 2007). Por outro lado, a insegurança e a ansiedade faz com que eles se recusem a participar em atividades como ler em voz alta ou a responder a questões que implicam uma resposta mais elaborada, expondo-se perante os colegas. Outra consequência negativa que estes alunos enfrentam é o facto de precisarem de mais tempo para realizar os trabalhos de casa, podendo afetar a sua socialização e motivação (Antunes, 2009).

Outro efeito negativo referido por Teles (2004) prende-se com o facto de muitos destes alunos acabarem por ser humilhados pela família, grupo de pares e professores que reagem de forma negativa à forma como as palavras são incorretamente ditas ou escritas. Estas reações, mesmo que sem intenção negativa por parte de quem o faz, contribuem para uma baixa autoestima e fazem com que os alunos com dislexia desenvolvam dificuldades a nível comportamental, uma vez que, as interações na família, na escola, com os amigos e na comunidade influenciam e são determinantes na formação do autoconceito e da autoestima (Assis, Avanci, Silva, & Oliveira, 2012).

Efetivamente o autoconceito proporciona uma influência mediadora no comportamento e é um fator crítico para o processo de aprendizagem. Embora vários estudos tenham mostrado que crianças com DAE têm um autoconceito global baixo, outras pesquisas não encontraram diferenças entre crianças com e sem DAE (Dyson, 2003), inclusive, uma investigação (Coleman & Minnett, 1992), concluiu até que crianças com DAE apresentam um autoconceito global superior a crianças sem DAE.

Como referido anteriormente, devido às suas dificuldades com a aquisição de competências académicas básicas, os jovens com dislexia, provavelmente, manifestam uma autoperceção inferior nas áreas académicas. Assim, é possível que estes jovens, quando comparados com os seus pares que não apresentam dificuldades de aprendizagem, revelem um autoconceito académico inferior, no entanto, mantendo o mesmo nível de autoconceito global (Zelege, 2004).

No entanto, de acordo com uma investigação levada a cabo por Stevanato, et al. (2003), junto de 58 crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, cujo objetivo era analisar o autoconceito dos alunos, concluiu que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam autoconceito global mais baixo do que as crianças sem dificuldades. E um autoconceito mais negativo nas dimensões estatuto intelectual, comportamento, ansiedade, popularidade e satisfação. A única dimensão do autoconceito onde não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos foi na aparência.

Segundo Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006) as crianças com dislexia apresentaram-se, mais frequentemente, ansiosas e com um pobre autoconceito, denotando-se sentimentos de inadequação e de falta de integração, bem como dificuldades de comunicação e relacionamento com os demais, com tendência para o retraimento e timidez.

Na mesma linha, numa outra investigação, junto de alunos com dislexia, os resultados revelaram um baixo autoconceito académico em todos os domínios, com exceção da capacidade prática. As crianças do grupo com DAE relataram um menor nível de autoconceito em relação à capacidade de leitura, caligrafia, aritmética, satisfação escolar, capacidade geral e pontuação total do autoconceito académico, em comparação com os outros grupos. A ausência de diferença entre grupos em termos das perceções da capacidade prática pode indicar que as crianças com dislexia manifestam uma satisfação geral resultante da competência em domínios não-académicos, tais como a arte (Polychroni, Koukoura & Anagnostou, 2006).

Efetivamente, a não realização escolar pode ter consequências negativas no autoconceito dos alunos. Moller, et al. (2009) realizaram uma investigação com o objetivo de relacionar essas variáveis, para tal recorreram a uma amostra de 270 alunos (com média de 14 anos). Para recolha de dados utilizaram escalas de autoconceito de domínio específico e a última nota obtida às disciplinas. Os resultados verificaram correlações positivas entre realização a algumas disciplinas (e.g. matemática) e

autoconceito. Assim, é possível concluir que os resultados escolares influenciam a forma como os alunos se veem.

Um outro estudo desenvolvido por Pijl e Frostad (2010), junto de 498 alunos, entre os 12 e 13 anos, dos quais 37 tinham DAE, com o objetivo de estudar o autoconceito em alunos com dificuldades de aprendizagem e a aceitação por parte dos colegas, concluiu que a rejeição pelos colegas mina um sentimento de pertença à escola, impede o acesso a experiências sociais e, a longo prazo, pode ter um impacto negativo sobre a motivação, autoconceito e performance na escola. O grupo de alunos com dificuldades mostrou-se consciente da sua posição isolada no grupo, revelando-se mais propenso a desenvolver um autoconceito social baixo, o que por sua vez, pode influenciar outros aspectos do seu autoconceito.

Desta forma, a percepção negativa que os alunos com dificuldades de aprendizagem podem ter sobre si, leva, muitas vezes, a uma diminuição da autoestima. Segundo, Alesi, Rappo e Pepi (2012), as crianças com dislexia, dificuldades de compreensão da leitura e dificuldades em matemática tiveram classificações mais baixas de autoestima na escola e empregaram mais estratégias de autofragilização do que crianças cuja aprendizagem não era marcada por dificuldades.

Um estudo realizado por Vogel e Sharoni (2011) junto de professores com DAE concluiu que estes relataram experiências da infância que emanam as suas dificuldades de aprendizagem como negativas, referindo sentimentos de vergonha, negação, desespero, angústia e rejeição social, fazendo referência às tentativas de esconder as suas dificuldades.

Apesar das fragilidades elencadas, de acordo com a investigação existente, o envolvimento dos pais e professores tem um efeito positivo sobre o autoconceito e autoestima do aluno. Dyson (2003) concluiu que estudantes com DAE têm um autoconceito académico positivo e uma autoestima elevada quando recebem um *feedback* positivo dos professores e dos pais. Os contextos sociais podem, portanto, influenciar o autoconceito e outros aspetos do desenvolvimento dos estudantes com DAE.

Dyson (2003) não encontrou diferenças significativas no autoconceito global em crianças com DAE e os seus irmãos sem dificuldades de aprendizagem. Em geral, o ambiente escolar enfatiza várias formas de louvor, portanto, inevitavelmente cria um contexto competitivo. Por outro lado, porque o contexto familiar oferece um ambiente menos competitivo academicamente, cria um padrão menos exigente de comparação

social para os jovens com DAE. Assim, dentro do ambiente doméstico, os estudantes com DAE podem não experimentar um baixo nível de autoestima e autoconceito acadêmico como relatado no ambiente escolar.

Importa mencionar que o autoconceito influencia fortemente as crenças de autoeficácia acadêmica. Como referido anteriormente, o autoconceito acadêmico refere-se a um julgamento estável sobre a própria capacidade num determinado domínio acadêmico, por seu turno a autoeficácia representa a confiança para executar com sucesso uma tarefa num domínio específico (Ferla, Martin & Yonghong, 2009).

A autoeficácia desempenha um papel fundamental na forma como o indivíduo se sente, pensa, comporta e motiva. De acordo com Bandura (1993), as pessoas com baixa autoeficácia tendem a duvidar das suas capacidades e muitas vezes evitam circunstâncias em que pensam que vão falhar. Usando a teoria da autoeficácia de Bandura, pode-se inferir que os alunos que experienciaram numerosos fracassos acadêmicos poderão revelar baixos níveis de autoeficácia neste domínio.

Assim, a autoeficácia é definida como a percepção do indivíduo acerca da sua capacidade de organizar e executar cursos de ação necessários para atingir determinada performance (Bandura, 1997). Este autoconhecimento permite que as crianças/ jovens julguem a sua eficácia e utilizem essa percepção como guia para as suas ações em várias situações de vida (Lackaye, et al., 2006).

Neste sentido, Bandura (1993) concentrou a atenção em quatro processos: 1) cognitivo, uma vez que as crenças de autoeficácia afetam a atenção, a compreensão e a memória; 2) afetivo, neste nível a crença de autoeficácia afeta a qualidade de vida emocional e a vulnerabilidade ao *stress* e desânimo; 3) decisório, pois a crença na própria eficácia molda o curso de desenvolvimento durante o período de formação, influenciando o tipo de atividades e ambientes sociais selecionados pelos sujeitos; e 4) motivacional, em que a crença na própria eficácia afeta o autodesenvolvimento, adaptação e mudança. Assim, de acordo com várias investigações, os estudantes com DAE com percepções negativas da escola mostram-se mais propensos a manifestarem aspirações mais baixas quanto ao prosseguimento de estudos (Irvin, et al., 2011).

As fontes de expectativas de eficácia são hipoteticamente adquiridas e modificadas através do desempenho e realização, da exposição e identificação com modelos eficazes e do acesso a apoio por parte de outras pessoas. Estas experiências interagem continuamente, afetando a percepção acerca do desempenho em determinada tarefa, que por sua vez influencia o esforço dos estudantes (Lackaye, et al., 2006).

Os autores diferenciaram três tipos de crenças de autoeficácia (Bandura, Barbaranelli, Capara, & Pastorelli, 2001): (1) autoeficácia acadêmica, que se refere à capacidade percebida de gerenciar o comportamento de aprendizagem e cumprir as expectativas acadêmicas; (2) autoeficácia social, que se relaciona com a capacidade para lidar com os desafios sociais, percebida pelo sujeito; e (3) autoeficácia emocional, que é a capacidade percebida de regulação emocional. Vários estudos têm demonstrado o papel da autoeficácia social e emocional no processo de desenvolvimento de competências acadêmicas, especialmente durante a adolescência (Bandura, et al., 2001). Assim, a autoeficácia social e emocional parecem desempenhar um papel crucial e ter um impacto sobre o desempenho acadêmico através da promoção de relacionamentos satisfatórios e apoio social (Lackaye, et al., 2006).

Alunos com baixa autoeficácia tendem a evitar experiências de aprendizagem em que se sentem inadequados e tornam-se frustrados quando confrontados com a possibilidade de falha (Costello & Stone, 2012).

As conclusões de Medeiros, et al. (2003), numa investigação realizada junto de 52 crianças, das quais 26 crianças tinham dificuldades de aprendizagem, entre os 8 e os 12 anos, corroboram alguns resultados acima referidos. Segundo os autores as crianças com dificuldades de aprendizagem quando comparadas com as crianças sem dificuldades de aprendizagem apresentam diferenças quanto: à produção, à realização de atividades de qualidade média; ao comportamento, revelam baixa capacidade de organização, atenção, iniciativa, decisão, comunicação e interação espontânea; e, à percepção, manifestando baixo senso de autoeficácia.

Na mesma linha de ideias, Lackaye e Margalit (2006) compararam a realização, o esforço e a autopercepção, em alunos com DAE, e verificaram que estes alunos apresentam níveis mais baixos de realização, esforço, investimento, autoeficácia acadêmica, sentimento de coerência, humor positivo e esperança, e níveis mais elevados de solidão e humor negativo, quando comparados aos seus pares.

Efetivamente, várias investigações têm demonstrado que indivíduos com fortes crenças de eficácia são mais propensos a exercer esforço face à dificuldade e persistir nas tarefas quando acreditam que têm competência (Meltzer, et al., 2004).

De acordo com uma investigação levada a cabo por Lackaye, et al. (2006), os alunos com DAE relataram menor autoeficácia acadêmica e baixa autoeficácia social. Estes também referiram níveis mais baixos de esperança e menos investimento e esforço nas tarefas académicas. Além disso, mesmo os estudantes com DAE que se revelaram

bem-sucedidos ao nível académico continuaram a apresentar níveis baixos de esperança. O mesmo acontece quando o desempenho académico dos alunos com DAE é semelhante aos pares sem dificuldades de aprendizagem, continuando as suas autoperceções específicas e globais a refletir a sua angústia.

À mesma conclusão chegou um estudo desenvolvido por Okano, et al., (2004). No entanto, os autores acrescentam que as crianças com dificuldades de aprendizagem percebem-se com menor habilidade para aprender e com mais dificuldades comportamentais no sentido de ajustar-se às exigências do meio. Segundo os autores, as dificuldades de desempenho escolar estão associadas às vivências de fracasso relacionadas com a diminuição do rendimento, o que pode reforçar sentimentos de inadequação e de baixa autoestima, dificultando a aquisição de conteúdos formais.

Os alunos que se sentem seguros das suas capacidades de aprendizagem e possuem um sentimento geral de competência, exibem comportamentos de interesse e motivação para as tarefas escolares. Este comportamento permite-lhes obter um bom desempenho académico, facto que contribui para validar o seu sentimento pessoal de competência académica e manter valores elevados de autoestima. Por outro lado, um aluno com resultados escolares negativos tenderia a sofrer o processo inverso, a menos que pudesse mobilizar formas de desvalorização desta informação negativa associada ao resultado escolar, para manter a autoestima em valores estáveis e aceitáveis (Neves & Faria, 2012; Paulino, Sá & Silva, 2015).

Assim, é evidente a relação mútua entre as variáveis em estudo e a motivação para a aprendizagem. Para muitos autores a motivação é entendida como um processo psicológico, uma força que impulsiona a ação, um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam num determinado sentido para poder alcançar um objetivo (Knutpe, 2006; Siqueira & Wechsler, 2006). Desta forma, a motivação representa um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa (Imaginário, et al., 2014). Os alunos pouco motivados e que subestimam os sucessos revelam tendência para apresentarem níveis menores de autoconceito e autoestima, criando um ciclo que inibe o esforço, retirando a vontade de realizar as tarefas escolares gerando, assim, a desvalorização da escola e a desistência perante as dificuldades (Jesus, 2000). Desta forma, uma elevada perceção de competência e autoestima permitem prever uma motivação positiva promotora do comportamento de realização. Neste sentido, é essencial que os alunos manifestem perceções de competência e de valor pessoal positivos.

É de facto consensual que autoconceito, autoestima, crenças de autoeficácia, comportamento e resultados estão intimamente ligados. Assim, espera-se com este estudo analisar, se de facto, jovens com dislexia manifestam autoperceções académicas e pessoais satisfatórias ou, pelo contrário, revelam perceções negativas acerca de si enquanto pessoa e estudante, desacreditando das suas competências, decorrente de variáveis como o insucesso escolar.

Parte 2 – Estudo Empírico

Tal como mencionado ao longo da primeira parte desta dissertação, atualmente há uma grande valorização dos aspetos escolares como indicadores da competência pessoal e a escola pode ter, como se mencionou, uma influência determinante na construção e consolidação do autoconceito, autoestima e crenças de autoeficácia dos indivíduos (Lackaye, et al., 2006), tanto num sentido positivo como negativo, dependendo não só da qualidade das experiências sociais vivenciadas, mas também da capacidade da criança/ jovem para corresponder às tarefas escolares. Daí o interesse de vários autores acerca da temática no que se refere aos alunos com DAE, particularmente, dislexia (Stevanato, et al., 2003; Okano, et al., 2004; Moller, et al., 2009; Pijl & Frostad, 2010).

Tendo em conta o exposto, serão necessárias novas pesquisas que possam explicar quais as possíveis repercussões, sobre as crianças e jovens, das perceções construídas e vivenciadas no espaço escolar, possibilitando aos educadores a compreensão da sala de aula como espaço de intenções e possibilidades, demonstrando a necessidade de valorizar as relações interpessoais vividas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de modo a potenciar as capacidades destes alunos. Desta forma, apresenta-se a seguinte questão de investigação: Quais as autoperceções académicas e pessoais de alunos do 7º ano de escolaridade com dislexia? Neste sentido propõem-se como objetivos: 1) caracterizar os alunos tendo em conta variáveis sociodemográficas como género, idade, história escolar, resultados escolares atuais, formação académica e situação profissional familiar, apoio/ suporte escolar e apoio educativo (medidas de promoção da aprendizagem) e psicológico; 2) conhecer e compreender os alunos ao nível de características psicológicas (autoperceções) como: autoconceito (nas suas variáveis: estatuto intelectual, ansiedade, aspeto comportamental, popularidade e

satisfação), autoestima e crenças de autoeficácia; e, 3) analisar como se descrevem os alunos em termos da motivação para a aprendizagem.

Desta forma, apresenta-se, de seguida, o desenho metodológico da investigação, nomeadamente, a abordagem teórica selecionada, a caracterização dos participantes do estudo, os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como os procedimentos adotados no decorrer da investigação.

1.3. Abordagem

De acordo com os objetivos acima referidos, todas as diretrizes metodológicas que orientaram a investigação tiveram por base o Paradigma Construtivista. De acordo com este Paradigma, a realidade é múltipla e a sua descoberta envolve um processo dinâmico de interação com o ambiente, correspondendo, por isso, a um conhecimento relativo ou contextual (Fortin, 1999).

Neste seguimento, selecionou-se uma investigação qualitativa por se considerar que: 1) se adapta melhor às múltiplas realidades que se podem vir a encontrar no contexto em estudo (e que são desconhecidas); 2) este tipo de investigação expõe mais facilmente a natureza da relação que se estabelece entre o investigador e o participante ou o objeto e, assim, torna-se mais fácil avaliar até que ponto o fenómeno está a ser descrito ou enviesado; 3) os métodos qualitativos constituem-se como mais sensíveis e adaptam-se melhor às influências dos diversos padrões de valores que possam caracterizar o contexto; e, 4) os métodos qualitativos ajustam-se melhor à tendência que a pessoa, enquanto instrumento de recolha de dados, tem para usar atividades humanas tais como ver, ouvir ou ler, ou, em particular, entrevistar, observar ou explorar documentos e registos (Creswell, 2003). Para além disso, a população em estudo, alunos com dislexia, é uma população reduzida, sendo a opção por uma abordagem qualitativa a mais adequada às características da amostra desta investigação.

Nesta investigação optou-se, ainda, por seguir uma abordagem fenomenológica. Esta abordagem visa descobrir como o mundo é constituído e como o ser humano o experiencia, ou seja, a essência dos fenómenos, a sua natureza intrínseca e o sentido que as pessoas lhe atribuem (Fortin, 1999). Neste caso, o objetivo é verificar o autoconceito, autoestima e crenças de autoeficácia (autoperceções académicas) em alunos com dislexia. O papel do investigador consiste em aproximar-se da experiência dos participantes, em descrevê-la nas palavras dos mesmos, em explicá-la da forma mais fiel

possível e em comunicá-la (Greene, 1978; cit. in Bogdan & Biklen, 1994), sendo a finalidade a construção de uma teoria com base nessas experiências (Flick, 2005).

1.4. Participantes

Nesta investigação participaram 4 alunos com DAE, especificamente, dislexia (1 do sexo feminino e 3 do sexo masculino), sendo que a todos os alunos foi realizada uma avaliação psicológica, onde se identificou a dificuldade de leitura e escrita. O diagnóstico de dislexia surgiu no caso de um dos alunos no 2º ano do 1º CEB, num outro participante a dislexia foi diagnosticada no 5º ano do 2º CEB e no caso de dois alunos o diagnóstico foi realizado no 6º ano do 2º CEB.

A escolha dos participantes foi intencional, objetivando-se a existência de alunos com características específicas, ou seja, peritos experienciais, neste caso alunos com dislexia. Ao dar preferência a este método de seleção dos participantes, o investigador procura aumentar a probabilidade de encontrar e incluir múltiplas realidades, tenta acrescentar variância (heterogeneidade) de realidades e procura recolher o máximo de informação útil e rica sobre o assunto em estudo (Pardal & Lopes, 2011).

Os participantes frequentam o 7º ano do 3º ciclo do ensino básico, tendo entre os 12 (2 alunos) e os 14 anos (1 aluno), uma vez que, à partida, nesta faixa etária os alunos terão uma maior capacidade de reflexão sobre as suas experiências. Este intervalo de idades indica uma relativa discrepância entre a idade e o ano de escolaridade, sendo observável dois alunos com histórico de retenções (1 dos alunos contabiliza duas retenções no 1º ciclo e no 3º ciclo e o outro apenas uma retenção no 1º ciclo).

Quanto aos resultados escolares relativos ao 1º período do 7º ano, apenas um aluno não apresentou nenhuma negativa, os restantes apresentaram negativas a Matemática (3 alunos), Inglês (2 alunos) e Português (1 aluno). Como disciplina preferida surgiu a de Ciências da Natureza (3 alunos) e como disciplinas de que menos gostam mencionaram a de Matemática (3 alunos) e a de Inglês (2 alunos).

Relativamente ao apoio ao estudo ou na realização das tarefas escolares, todos os alunos consideraram possuir esse apoio, nomeadamente através de explicações ou centros de estudo, sendo que 2 alunos também mencionaram ter suporte por parte de familiares. Em relação à formação académica dos pais, apenas os pais de um aluno têm formação superior (licenciatura), nos restantes a formação varia entre o 1º (1 pai) e o 3º ciclo do ensino básico (1 mãe e um pai). De acordo com a análise da situação

profissional atual dos pais, observa-se que 2 pais (de alunos diferentes) se encontram desempregados, sendo os restantes profissionalmente ativos.

No que diz respeito aos apoios/ medidas educativas no âmbito do decreto-lei 3/2008 de que os alunos usufruem: Apoio Pedagógico Personalizado e Adequações no Processo de Avaliação (1 aluno); apenas Apoio Pedagógico Personalizado (1 aluno); e, apenas Adequações no Processo de Avaliação (2 alunos). Paralelamente constata-se, também, que 1 dos alunos se encontra em acompanhamento psicológico esporádico, os restantes, apesar da avaliação psicológica especializada para diagnóstico da dislexia, não revelam, de momento, necessidade de apoio psicológico.

1.5. Instrumentos

A recolha de dados foi feita, essencialmente, através de um Questionário Sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. O Questionário Sociodemográfico, constituído por 12 questões fechadas, teve como objetivo recolher informação acerca das características individuais dos participantes, nomeadamente: género, idade, ano de escolaridade, história escolar, resultados escolares atuais, disciplina(s) preferida(s) e preterida(s) e apoio escolar (anexo V).

A entrevista é uma técnica de recolha de dados que se utiliza para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo. A entrevista permite especificidade, ou seja, ressaltar elementos específicos que determinam o impacto ou o significado de um acontecimento para o sujeito. Para além disso, possibilita amplitude, ou seja, abordar todos os aspetos e temas relevantes para a investigação e, por último, permite profundidade na informação (Flick, 2005). A escolha pela entrevista semiestruturada deveu-se ao facto de se ficar com a garantia de que se obtém dados comparáveis entre os vários sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, tendo como objetivo analisar as autoperceções académicas e pessoais em alunos com dislexia, a entrevista, elaborada com base na revisão da literatura efetuada, abordou, ao longo de 15 questões abertas, os seguintes aspetos: perceção do aluno sobre si enquanto pessoa e estudante; perceção do aluno acerca do seu percurso escolar ao longo dos anos; crenças acerca do ambiente significativo de aprendizagem (ambiente de

sala de aula, atitude perante as tarefas escolares, momentos de avaliação, comportamento e relação com os pares); e, percepção do aluno acerca do seu futuro escolar e profissional (anexo VI).

De ressaltar que informações como formação académica e situação profissional familiar, idade de diagnóstico da dislexia, apoio educativo (medidas de promoção da aprendizagem) e acompanhamento psicológico, se obtiveram através da consulta dos processos individuais dos alunos.

1.6. Procedimentos

Inicialmente realizou-se uma exaustiva revisão da literatura existente, tendo em conta as variáveis em estudo. Com base na informação analisada procedeu-se à elaboração dos instrumentos de recolha de dados, refletindo-se, igualmente, acerca dos critérios de validade, que permitissem potenciar a qualidade científica. De modo a garantir a validade do instrumento e, conseqüentemente, dos resultados realizou-se uma aplicação piloto da entrevista, de modo a verificar a qualidade das questões e o seu entendimento (Flick, 2005).

Seguidamente passou-se à escolha da instituição para recolha de dados, sendo selecionada uma escola da região norte do país. Num segundo momento contactou-se a direção da instituição selecionada de modo a solicitar a autorização para a realização da investigação, autorização que foi concedida. Junto do pedido de autorização foi entregue a carta de explicação do estudo, com a sua apresentação e contatos da investigadora (anexo VII). Após a escolha intencional dos alunos, tendo em conta as suas características e utilidade para a investigação, procedeu-se ao contato dos mesmos por meio da coordenadora do Serviço de Psicologia da instituição e Diretores de Turma dos alunos. Para tal, foi realizada uma carta com a apresentação detalhada dos objetivos do estudo e outros aspetos relevantes, como a garantia da confidencialidade e anonimato, bem como com os contatos da investigadora para esclarecimentos adicionais, caso necessário (anexo VIII). Para participação no estudo a autorização por parte dos alunos e dos encarregados de educação, através de uma assinatura, foi imprescindível.

A recolha de dados teve lugar na escola frequentada pelos alunos, de modo a garantir um maior à vontade com o contexto e para que, enquanto investigadora, observasse o aluno no seu ambiente de aprendizagem. A recolha de dados decorreu no

início do mês de janeiro, com o horário definido previamente, junto do Diretor de Turma, sendo acordado um período em que o participante não tivesse que realizar nenhuma tarefa escolar relevante, de modo a não prejudicar a sua aprendizagem.

A investigadora preparou, previamente, o contexto e todos os materiais necessários, de modo a garantir o conforto do participante e o sucesso da entrevista. O material de recolha de dados, como referido anteriormente, consistiu num Questionário Sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada, gravada em suporte áudio. Esta realizou-se individualmente, numa sala cedida para o efeito, assegurando-se, assim, a não interrupção da mesma. Importa mencionar que as respostas ao Questionário Sociodemográfico foram escritas pela investigadora, para não confrontar os participantes com uma área em que, à partida, apresentam dificuldades, ou seja, a escrita. De salientar que a entrevista teve a duração de, aproximadamente, 45 minutos para cada um dos alunos.

Relativamente aos critérios de validade foram refletidas outras questões. Em primeiro lugar, no que se refere à escolha dos participantes, procurou-se peritos experienciais, mas com experiências diferentes de modo a garantir a qualidade e riqueza da amostra.

Uma outra questão refletida no que respeita à validade foi a triangulação. Procurou-se a triangulação de métodos de recolha de dados. Assim sendo, pretendeu-se estudar o fenómeno através da entrevista e observação participante, para que fosse possível maior confiança nos resultados e para que estes fossem o mais abrangente possível. A observação participante é uma estratégia de recolha de dados que combina vários elementos, como a análise de documentos, a entrevista, a observação direta e a introspeção (Flick, 2005).

Os dados recolhidos foram transcritos e tratados por meio da análise de conteúdo categorial. A interpretação dos dados é o cerne da investigação qualitativa, esta interpretação serve para elaborar a teoria e é, ao mesmo tempo, a base da decisão sobre a recolha de dados adicional. O processo de recolha e análise de dados é um processo interligado. Um dos traços essenciais da análise de conteúdo é a utilização de categorias, derivadas de modelos teóricos, com vista à redução do material recolhido. Segundo Mayring (2002; cit. in, Flick, 2005), o primeiro passo da análise é definir o material, ou seja, selecionar as entrevistas ou partes de entrevistas importantes para responder à questão de investigação. O segundo passo é analisar em que situação ocorreu a recolha de dados. No terceiro passo, o material é formalmente caracterizado e,

por fim, num quarto passo define-se a orientação da análise dos textos e o que se pretende interpretar (Flick, 2005).

Durante o processo de análise de conteúdo, tendo em conta os objetivos inicialmente propostos, chegou-se a um conjunto de 8 categorias (características pessoais; estatuto intelectual; experiência de aprendizagem ao longo dos anos; percepção atual sobre a escola; comportamento; relação com o grupo de pares; atitude perante as tarefas escolares; e, expectativas acerca do futuro) e 21 subcategorias (anexo IX). De mencionar que se recorreu a uma análise da grelha de codificação, isto porque a análise de dados qualitativos assenta numa interpretação por parte do investigador, suscetível de enviesamento, assim mostrou-se importante a análise por parte de outra pessoa de modo a garantir a correção dos dados.

Durante todo o processo de investigação, procurou-se adotar uma postura reflexiva, aberta, flexível e tolerante a todos os aspetos de recolha e análise de dados. Assim, procedeu-se a uma articulação entre a informação descrita e analisada e a interpretação e reflexão levadas a cabo, neste sentido a ilustração dos dados e sua reflexão encontra-se exposta de seguida, organizada em função do instrumento utilizado e das categorias formuladas durante o processo de análise de conteúdo.

1.7. Apresentação e discussão de resultados

Ao longo da apresentação e discussão dos resultados responder-se-á aos objetivos propostos na introdução à presente dissertação, com base na articulação entre os resultados encontrados e os contributos teóricos analisados (Pacheco, 2006). A apresentação dos resultados será acompanhada de excertos expressivos das respostas obtidas nas entrevistas. Para tal procurou-se manter a fidedignidade da linguagem tal como foi expressa.

Na primeira categoria, características pessoais, todos os alunos consideraram ser pessoas simpáticas, tranquilas e divertidas. Uma aluna referiu-se à dificuldade de leitura e escrita, mencionando que *“sinto que sou uma pessoa que posso dizer que tenho esse problema, mas não me importo, digo a todas as pessoas isso e não sou uma daquelas pessoas que se acha diferente por causa disso.”* (e.1). Estas respostas, por um lado, remetem para uma avaliação positiva de si próprios, traduzindo satisfação pessoal e aceitação perante as dificuldades com as quais se deparam ao longo do processo de

aprendizagem. Neste sentido, poderá considerar-se a existência de uma autoestima positiva. No entanto, realça-se que a aluna mencionada acima, se referiu à dislexia como sendo um problema, podendo isso exprimir a perceção da existência de um obstáculo à aprendizagem e, em consequência, alguma insatisfação com essa situação.

Relativamente à segunda categoria de análise, estatuto intelectual, uma das dimensões do autoconceito, 3 alunos manifestaram, igualmente, uma perceção positiva das suas competências, considerando que “*não acho que sou uma pessoa que se possa dizer que não sou muito inteligente*” (e.1), “*sou bom*” (e.3) e “*sou um bocado esperto (...) e trabalhador*” (e.4). De ressaltar, que o facto de um dos alunos se considerar “um bocado esperto” pode, também, revelar a consciência de algumas dificuldades. Importa, também, salientar que este aluno, no momento da investigação, apresentava um maior número de resultados insatisfatórios (3 negativas) em relação aos restantes participantes. Assim, poderá inferir-se que os alunos com menor insucesso (sem resultados negativos ou com apenas uma negativa) manifestam uma perceção mais positiva de si enquanto estudantes. Efetivamente, a crença dos alunos sobre as suas capacidades pode influenciar o seu comportamento e motivação perante as tarefas escolares (Roeser & Eccles, 2000). Para ocorrer o desenvolvimento, é necessária uma motivação favorável por parte do indivíduo no decorrer do percurso escolar. Atribuir os resultados positivos à capacidade pessoal é fundamental para uma perspetiva positiva do sujeito e para gerar motivação para os repetir. Por isso, é importante o desenvolvimento de um autoconceito sólido, assente numa perceção positiva de si (Sternke, 2010).

Neste sentido, os alunos identificaram algumas áreas onde se sentiam mais competentes, nomeadamente, “*eu tenho muita imaginação em português (...) a fazer as composições*” (e.1), “*leio bem*” (e.4) e “*assim manualmente estar a fazer as coisas não sou assim tão má*” (e.1). Este dado remete para os resultados de uma investigação levada a cabo por Polychroni, et al. (2006), que refere que os alunos com dislexia, apesar de manifestarem um baixo autoconceito académico, sentem-se competentes a nível prático, podendo indicar que estes alunos revelam uma perceção positiva das suas capacidades em domínios não académicos, nomeadamente a arte.

Paralelamente foram também nomeadas, pelos alunos, as dificuldades com as quais se deparam diariamente que se prendem, na sua maioria, com dificuldades de leitura e escrita. Os alunos ressaltaram: “*quando é para ler em voz alta em frente a toda a gente e quando é para escrever textos (...) já tenho mais um bocado de dificuldade porque tenho medo de dar tantos erros*” (e.1), “*demoro também um bocado a escrever e*

a ler em relação aos outros, eles leem e já está eu estou lá a tentar perceber e tenho que ler outra vez e às vezes não percebo” (e.3), “a dificuldade que eu mais tenho é na pontuação e às vezes troco uma letra mas raramente” (e.4), “sinto um bocado de dificuldade quando estou a fazer os trabalhos de casa, mais a inglês, a matemática e a história, porque a ler troco as palavras e por causa disso não percebo muito bem o exercício” (e.2). No discurso dos alunos surgiu a disciplina de inglês como a disciplina onde todos revelam dificuldade, havendo necessidade de maior apoio e investimento. Esta dificuldade poderá ser explicada pelo facto dos alunos não estarem familiarizados com a língua inglesa, sendo que, se manifestam dificuldade em ler e escrever a língua materna, sentirão uma dificuldade maior num segundo idioma.

Para a maioria dos alunos, uma outra área onde se sentem menos competentes é a expressão oral, essencialmente em momentos de exposição pública, segundo estes “a maior dificuldade que eu tenho é (...) ler as coisas em voz alta que fico muito nervosa” (e.1), “tivemos que fazer a apresentação, eu não expliquei porque nunca fui bom nisso” (e.3), “Nas apresentações orais sinto-me nervoso, por falar em frente à turma por saber que estou a ser avaliado.” (e.4). De acordo com o discurso dos alunos percebe-se alguma ansiedade em situações onde as áreas em que se sentem menos competentes se encontram mais expostas, como é o caso de participações orais, idas ao quadro ou apresentações de trabalhos. Tal aspeto é, também, mencionado noutras investigações (Antunes, 2009; Vogel & Sharoni, 2011), sendo que a perceção das dificuldades de aprendizagem, em particular de leitura e escrita, geram insegurança, que por sua vez potencia o evitamento de atividades que envolvam participação oral ou resposta a questões que impliquem um maior desenvolvimento.

Em relação a uma outra categoria de análise, ou seja, a perceção sobre a experiência de aprendizagem ao longo dos anos, podendo relacionar-se com a dimensão satisfação do autoconceito, constatou-se que, de forma geral, os alunos revelaram uma perceção positiva do seu percurso. Estes referiram-se ao esforço realizado para superar as dificuldades e à evolução sentida “ao longo do tempo fui melhorando a letra e a leitura” (e.1). Não obstante, identificaram períodos onde enfrentaram mais dificuldades. Para uma aluna “o primeiro ano foi muito complicado porque tinha uma professora que não sabia ensinar e não aprendia muito bem” (e.1), ao invés, um dos alunos refere que “desde que comecei a entrar nesta escola tive algumas negativas, do 1º ao 4º ano não tive, depois começou a ser um bocado mais difícil, mas ainda assim consigo safar-me” (e.3). Um dos alunos reconheceu, também, diferenças na postura adotada ao longo do

tempo “*A postura não foi sempre igual, houve anos que me portei melhor, houve anos que me portei pior. Alguns anos correram pior, para reprovar tiveram que correr pior. Foi a falta de estudo, não estudei tanto.*” (e.4). Os dados remetem às representações que os alunos constroem do seu percurso escolar ao longo do tempo e de si mesmos. Se o aluno vivencia uma experiência de sucesso, constrói uma representação positiva de si e do ambiente de ensino, ao contrário, se vivencia uma experiência de fracasso, constrói uma representação negativa. Desse modo, a experiência escolar poderá tanto promover competências associadas à aprendizagem, como a motivação e o envolvimento com as tarefas, quanto potencializar, em algumas instâncias, dificuldades e desadaptação (Osti & Brenelli, 2013).

Quando questionados acerca de um momento ou experiência que marcou o seu percurso escolar, 3 dos alunos reportaram-se a momentos com os amigos, como jogos e brincadeiras e à aprendizagem de algo específico (e.g. aprender a tocar bateria), não fazendo referência a momentos negativos. Contudo uma aluna recordou-se de episódios vivenciados na sala de aula, onde as suas dificuldades de leitura e escrita se salientaram, sendo alvo de risadas por parte dos colegas de turma. Numa das situações a aluna relata que “*foi quando aparecem aquelas palavras muito complicadas e depois eu ao ler, li mal e depois começou toda a gente a rir-se e eu comecei a ficar triste e comecei a chorar e depois toda a gente começou-se a rir e tudo e eu não me conseguia acalmar com aqueles risos todos, a professora (...) decidiu dizer à turma (...) porque eles estavam sempre a fazer isso (...) para eles pararem de fazer isso porque eu tinha um problema.*” (e.1). É perceptível através das palavras da aluna a sua tristeza e vergonha perante a postura da turma, sendo a tentativa de inibição desses comportamentos, por parte da professora, por um lado, positiva pois percebe-se um sentimento de apoio, mas por outro, poderá predispor uma rotulagem da aluna, potenciando a conotação negativa das dificuldades de leitura e escrita.

Na sala de aula, o relacionamento com os pares, por vezes, é complexo, pois os alunos têm medo de falhar e de não terem lugar no grupo. Nesse sentido, as atitudes dos pares perante um aluno disléxico podem fazer toda a diferença em relação ao sucesso e ao insucesso escolar do mesmo. Se por um lado, os pares tecem comentários e adotam uma postura de crítica e gozo, os alunos ficarão com maior receio de se expor perante a turma. Mas se em contrapartida, a turma souber respeitar e até mesmo ajudar a ultrapassar as suas dificuldades, verifica-se uma influência sobre o sucesso escolar do

aluno, uma vez que este se sente mais descontraído e com menor receio de errar (Calado, 2012).

No anterior discurso da aluna, percebe-se, também, o professor como uma fonte de apoio e segurança. Efetivamente, os resultados evidenciaram a relação positiva estabelecida ao longo dos anos com os docentes. Os alunos identificaram os professores como figuras apoiantes, segundo estes *“quando nos têm que dar mais atenção porque não estamos a perceber ele dá toda a atenção possível e explica-nos como nós compreendemos melhor”* (e.1), *“os professores são meus amigos, ajudam-me no que podem, poem-me mais longe daqueles que mais falam”* (e.2). Para além disso, foi destacada uma relação pacífica e não conflituosa entre alunos e professores, os alunos mencionaram que *“eu sempre tive uma relação que não fosse uma relação que o professor tinha que estar sempre a resmungar comigo (...) nunca tive aquela coisa de dizer que eles são maus porque eles até são simpáticos comigo e com muita gente”* (e.1), *“gosto dos professores, nunca tive aquela coisa mesmo de odiar e eles me tratarem mal nem nada, até gosto mesmo”* (e.3). Neste seguimento, percebe-se que a relação estabelecida com os docentes ao longo dos anos poderá ser potenciadora de um adequado autoconceito e autoestima, já que as atitudes, julgamentos e expectativas destes para com os alunos se parecem constituir positivos.

De acordo com Osti (2012) e Schiavoni (2004), a forma como o professor se relaciona com os seus alunos constitui um factor que contribui para a potencialização ou não das dificuldades dos mesmos. Os autores, também consideram que os alunos podem ser afetados por comentários feitos pelos professores ou por posturas que indicam menosprezo e indiferença. Ao demonstrar que se acredita na capacidade do aluno, valorizando os seus progressos, o professor poderá afetar positivamente o estudante, fazendo-o acreditar em si e construir representações positivas de si mesmo (Gilly, 2001).

Mediante o exposto, pode-se inferir que, quando o professor concebe os alunos como alguém sem capacidade para aprender determinado conteúdo, essa representação refletirá na maneira de o aluno se perceber. Rubinstein (2003) considera que o professor, mesmo de maneira inconsciente, transmite ao aluno o que pensa sobre ele, e o aluno, ao perceber essa representação, acaba por intensificá-la. Isto é reforçado por algo mencionado por um dos participantes, que se refere à sua perceção da atitude de indiferenciação adotada pelos professores para com a turma, algo considerado muito positivo, como esclarece a aluna *“os professores são simpáticos com toda a gente, não*

tem nenhum aluno preferido, nem nada disso e por eu ter problemas e outro rapaz da minha turma eles não se importam mais conosco nem mais com os outros” (e.1).

Ao analisar os dados relativos à quarta categoria, percepção atual sobre a escola, os alunos, na sua maioria, consideraram como pessoas significativas do contexto escolar, os professores, os funcionários e os amigos. Segundo estes, os professores, tal como mencionado anteriormente, surgem como uma fonte de apoio, assim como os amigos. Os funcionários foram descritos como elementos que garantem a segurança e o bom funcionamento da escola, algo muito valorizado pelos alunos *“eles é que dão mais autoridade, se não seria um caos, estou mesmo a ver, a escola já estava num 8, se não houvesse aquela autoridade”* (e.3). Mais uma vez, estes dados evidenciam que a vinculação com as pessoas do ambiente escolar e o sentimento de pertença podem contribuir para maior sucesso nas atividades e aprendizagem (Guimarães, 2004) e que, nas interações quotidianas com essas figuras significativas, os alunos vão construindo e produzindo representações sobre o mundo e sobre si, as quais são compartilhadas com os seus pares e contribuem para a formação da sua identidade (Osti & Brenelli, 2013).

Efetivamente, os alunos consideraram a escola como tendo, na generalidade, um bom funcionamento *“A escola está bem como está.”* (e.3), alterando apenas o ruído existente na sala de aula devido ao grande número de alunos, sendo que segundo um dos participantes *“devia ser menos alunos na sala de aula, porque as pessoas falam e isso afeta-me. Falo mais, estamos mais juntos e é mais fácil de falar e eu desconcentro-me mais vezes e não estou atento à matéria.”* (e.2).

Os alunos caracterizam o ambiente de sala de aula como sendo muito barulhento *“às vezes a nossa turma conversa demais”* (e.3), *“na sala de aula, todas as aulas temos que estar para aí meia hora com os professores à espera porque os alunos falam muito”* (e.1). Este ambiente, segundo estes, afeta a sua postura durante as aulas. Os participantes reconheceram que se distraem com alguma frequência, apesar do esforço que admitem fazer para se manterem atentos, *“às vezes distraio-me, porque todos os alunos se distraem (...) eu como sou um bocado fácil de distrair”* (e.1), *“na sala de aula eu às vezes estou um bocado distraído, fico assim nervoso para tentar arranjar alguma coisa para me distrair e isso acontece muitas vezes. Estou distraído em pensamento ou consigo-me distrair até com um lápis, ou com uma borracha, ando sempre a atirar de um lado para o outro.”* (e.3), *“às vezes porto-me um bocado melhor, outras vezes um bocado pior, sou falador”* (e.4). De acordo com estes resultados, o ambiente de sala de aula não parece surgir como um facilitador da aprendizagem, por se constituir um

potenciador da desconcentração, podendo, dessa forma, agravar as dificuldades sentidas. Segundo Fernández e Torres (2001), em geral, a maioria dos alunos com dislexia, já apresentam tendência para exibir uma atenção instável, consequência da fadiga que advém do empenho na superação das dificuldades perceptivas, já que a energia para executarem a tarefa de leitura representa um esforço acrescido em relação aos colegas que conseguem ler razoavelmente bem e fazem-no automaticamente. Assim, se a esta dificuldade se associar um ambiente perturbador da atenção e concentração as consequências para a aprendizagem poderão ser significativas.

Apesar da dificuldade que identificam em manter a atenção durante as aulas não se consideram, ao nível comportamental, outra categoria de análise relacionada com uma dimensão do autoconceito, alunos conflituosos *“eu tento nunca arranjar problemas”* (e.3), *“não sou um aluno de se meter em confusão, só se for assim com uns amigos meus para separar”* (e.4). Estes resultados contrariam outros estudos, em que a dimensão comportamental do autoconceito surge, igualmente, como uma área negativa, resultado da incapacidade que sentem de corresponder às expectativas do meio (Hout & Estienne, 2001; Stevanato, et al., 2003; Teles, 2004; Polychroni, et al., 2006; Antunes, 2009).

No que se refere à sexta categoria, relação com o grupo de pares, categoria correspondente à dimensão do autoconceito popularidade, dois alunos identificam uma boa relação com os elementos da turma, considerando os colegas apoiantes *“os meus amigos ajudam-me onde eu tenho dificuldade (...) às vezes quando eu erro numa palavra eles corrigem-me, para me ajudar.”* (e.2), *“sinto sempre apoio por parte de todos”* (e.4). Por outro lado, os outros dois alunos não sentem que podem confiar em todos os elementos da turma, sentindo até alguma humilhação, tal como mencionado anteriormente, *“nós devemos pensar sempre em estar no lugar daquela pessoa em vez de estar logo a gozar e depois ninguém gosta de ser assim gozado”* (e.1), *“Eu não tenho muitos amigos lá, naquela turma, já os conheço, mas não tenho mesmo assim amigos, assim mesmo.”* (e.3). No entanto, estes alunos identificaram outros pares, mesmo não sendo da turma, com os quais se denota uma relação positiva e de ajuda mútua *“a ciências que eu acho que sou melhor do que a outras disciplinas, e havia um colega meu que não conseguia perceber e eles percebiam de inglês, matemática e português e então íamos para a biblioteca e ajudávamos uns aos outros e isso sempre ajudou e eles começaram a tirar boas notas e eu a tirar melhores notas”* (e.1).

Neste sentido, é perceptível pelo discurso dos alunos que o grupo de pares tanto se constitui um grupo de referência positivo, como negativo. Se por um lado se apresenta como apoiante e promotor de um autoconceito e autoestima positivos e, conseqüentemente, de uma adequada aprendizagem. Por outro, promovem a insegurança e o evitamento perante as tarefas escolares de exposição, virtude dos comentários que tecem sobre as dificuldades manifestadas por estes alunos. Segundo Horton (2000), a importância da escolha da turma é fundamental, uma vez que nestas idades a relação com os pares torna-se primordial no desenvolvimento das competências interpessoais, ou no desenvolvimento de um autoconceito social positivo, e isso pode verificar-se nas respostas dadas pelos alunos.

Através da categoria, atitude dos alunos perante as tarefas escolares e momentos de avaliação, obtiveram-se informações relativas à motivação para a aprendizagem e à dimensão ansiedade do autoconceito. Assim, foi possível verificar que os participantes se apresentam, de forma geral, cumpridores das tarefas propostas. Os alunos referiram realizar sempre os trabalhos de casa, sendo que quando tal não acontece se justificam com o esquecimento ou dificuldade da atividade. De acordo com os alunos *“não tenho aquela coisa de não querer fazer o TPC, não quero ter nenhuma falta, às vezes até tenho porque é ou falta de tempo ou esquecimento”* (e.3), *“faço os trabalhos de casa logo que chego a casa”* (e.2), *“não faço logo que chego a casa, primeiro lancho, depois faço. Faço a quase todas, às vezes falho.”* (e.4). Tendo em conta o discurso dos alunos, parece existir empenho e cumprimento das tarefas escolares, havendo por vezes algumas faltas tal como acontece com a maioria dos alunos, mesmo sem dificuldades, em algum momento do seu percurso escolar.

Os resultados evidenciam, também, que todos os alunos têm apoio nas tarefas, seja por parte de familiares, seja em centros de estudo ou explicações, *“há disciplinas que mandam muitos trabalhos de casa e já se torna mais complicado e algumas vezes não tenho tempo e então a explicadora ajuda-me”* (e.1), *“a minha mãe às vezes ajuda-me a fazer os trabalhos de casa e quando tenho explicações vou para as explicações”* (e.2), *“a minha mãe também insiste em ajudar-me porque sabe que eu acabo sempre por errar, ela sabe, por isso fica sempre do meu lado a ajudar-me, muitas vezes preciso de ajuda quando às vezes não percebo alguma coisa”* (e.3). Apesar desse apoio parecem manifestar alguma autonomia na realização das diversas atividades escolares *“faço sempre tudo sozinha, só quando não percebo é que peço ajuda”* (e.1), *“Faço sempre sozinho, quando é para estudar para os testes vou à explicadora. Quando sinto*

alguma dificuldade pergunto à explicadora, se tiver a aula no dia a seguir pergunto à professora.” (e.4).

Neste seguimento, constata-se que apesar da maioria das famílias destes alunos não possuírem um elevado grau de formação académica, existe uma preocupação para mobilizar recursos de modo a garantir um apoio externo ao nível escolar, apoio esse não garantido, muitas vezes, na escola. Este apoio sentido parece ser revelador de satisfação e desenvolvimento de uma atitude positiva perante as inúmeras tarefas escolares em que os alunos se envolvem, algo corroborado por diversas investigações. Quando os pais se interessam pela escolaridade dos filhos, estes sentem-se mais motivados e desenvolvem atitudes mais positivas em relação à aprendizagem, o que potencializa o seu sucesso. A ligação entre pais e professores é essencial na prossecução do processo educativo, já que assumem papéis que se complementam (Hennigh, 2003).

Nos momentos de avaliação todos os alunos referiram sentir-se nervosos, não sendo algo que interfere com a realização da prova. As principais dificuldades identificadas prendem-se, mais uma vez, com a leitura e a escrita, que por serem mais lentas, ocupam tempo necessário para conclusão das fichas de avaliação *“às vezes está quase a acabar o tempo e eu não estou a perceber mesmo aquelas palavras, leio o que me vem à cabeça e respondo conforme o que me vem à cabeça.” (e.1), “eu demorava mais tempo e então eu não conseguia estar ali a acabar a prova (...) quando estava quase a acabar esse tempo é que começava a ficar muito nervosa, começava a tremer” (e.1), “Nas fichas de avaliação não sinto aquela preocupação toda, até me sinto bem, mas no final ainda tenho assim uma folha para fazer e já está, sei lá, a 20 min. do fim e começo a ficar um pouco mais stressado.” (e.3).* Estes resultados evidenciam que mesmo usufruindo de medidas de promoção educativa no âmbito do decreto-lei 3/ 2008, essencialmente, em relação ao processo de avaliação (no tipo de prova, na forma ou meio de expressão do(a) aluno(a) e duração), os alunos continuam a verbalizar algum nervosismo, que se pode constituir normativo. Assim, percebe-se que a existência de medidas educativas constitui-se, tal como suposto, um auxílio para a realização das tarefas escolares e não uma substituição do seu empenho e esforço.

No entanto, ao analisar mais detalhadamente os argumentos dos alunos, torna-se perceptível que estes se mostram um pouco reticentes em questionar o docente durante o teste, esforçando-se para serem eles a ultrapassar as suas dificuldades. Estes defendem que *“por ter este problema não vou logo perguntar à professora para ela me ler, eu espero, leio bem e depois se não conseguir passo para a próxima, (...) se não eu*

habituo-me a isso e vou ficar sempre assim a ler mal” (e.1), *“se não perceber muito eu acabo por perguntar ao professor mas agora não tenho perguntado porque também os professores, já que agora estou no 7º ano já tenho que saber o que é que aquilo pergunta”* (e.3). Estes dados remetem, mais uma vez, para a necessidade que os alunos apresentam em se tornar autónomos em relação às tarefas de aprendizagem, revelando receio de que com o avanço dos anos de ensino se tornem alunos dependentes e, conseqüentemente, com maiores dificuldades e resultados escolares menos positivos. A estes resultados encontra-se, ainda que de forma implícita, associada a motivação para a aprendizagem. No discurso dos alunos quer em relação aos momentos de avaliação, quer em relação à atitude perante as tarefas escolares, percebe-se a motivação para o desenvolvimento de competências e progresso da aprendizagem.

Em relação à última categoria de análise, expectativas acerca do futuro, que corresponde às crenças de autoeficácia e motivação escolar, os resultados evidenciam, igualmente, que os jovens manifestam expectativas positivas relativamente ao futuro, tendo definido, na sua maioria, objetivos a curto e longo prazo. Como estudantes, os participantes esperam melhorar os resultados escolares para não ficarem retidos nos seguintes anos letivos, tendo como objetivo concluir o 12º ano ou um curso superior, no caso de dois alunos. Segundo estes *“eu nunca reprovei nem quero reprovar”* (e.1), *“acho que não vou ser assim uma aluna muito burra como se diz porque eu tento ao máximo fazer tudo e então acho que vou ter boas notas, sei que me apliquei ao máximo, se eu reprovar sei que me apliquei ao máximo e sei que para a próxima tenho que me aplicar mais.”* (e.1), *“espero fazer as coisas bem, conseguir fazer tudo, tirar boas notas”* (e.3), *“continuar a melhorar para ser melhor aluno e subir sempre as notas”* (e.4). Contudo, um dos alunos manifesta alguma incerteza e insegurança em relação ao futuro académico: o aluno refere que *“Sinceramente não sei, não me consigo ver, qualquer coisa pode acontecer, tipo de repente ter as piores notas e acabar de um dia para o outro e acabar tudo mal e não conseguir o que queria.”* (e.3). Estes dados contrariam os resultados de algumas investigações que consideram que se verifica uma percepção mais negativa e pessimista em relação à aprendizagem, refletindo baixas expectativas académicas. Definitivamente, crenças e ideias positivas acerca das capacidades e possibilidades académicas tem uma repercussão significativa no autoconceito académico, que por sua vez, se relaciona diretamente com o rendimento (Navarro & Rueda, 2012).

A nível profissional a maioria dos alunos identificou uma ou mais áreas de interesse, uma das alunas mencionou *“Eu já gostei de ser muita coisa e eu acho que gostava de ser esteticista ou pediatra e também gosto de fazer cabelos, por isso eu imagino-me ou ter eu a minha própria clínica, ou o meu próprio cabeleireiro ou o meu próprio coiso de esteticista.”* (e.1), um aluno referiu *“Imagino-me a trabalhar numa empresa, a arranjar computadores.”* (e.2), um outro ressaltou *“Gostava era de ser barbeiro, porque gosto dessa profissão, gosto disso e acho que é bom.”* (e.4). Por fim, um dos alunos, mesmo não tendo perspectiva de uma profissão, identificou algumas áreas de interesse, *“Nem sequer sei qual é o emprego que vou seguir. O que eu gosto mesmo é assim robótica, gosto muito até dos sistemas de computador e isso, saber como é que aquilo funciona, também principalmente, às vezes também gosto dos carros, de conhecer os motores, de imaginar aquilo estoura mas não estoura em si, como é que eles fazem isso é uma coisa que eu gosta de saber, como é que eles fazem isso. (...) Se as coisas não correrem bem, eu ainda tenho um segundo recurso que é mesmo a pintura que eu ando numa escola de artes (...) por isso, isso assim até me pode ajudar.”* (e.3). É, novamente, perceptível pelo discurso do aluno, alguma insegurança em relação ao futuro e às dificuldades que daí poderão advir, segundo este *“Não tenho mesmo assim ideia, sinceramente, eu penso que o trabalho que eu gosto é mais fácil do que ele é, deve ser muito mais difícil.”* (e.3). Essas inseguranças poderão considerar-se normativas, tendo em conta que o aluno ainda se encontra no 7º ano do 3º CEB, estando essa decisão vocacional afastada temporalmente.

Um outro dado saliente refere-se à vontade de um dos participantes em conseguir ter o seu próprio negócio *“imagino-me a ser eu a chefe e não outras pessoas, não me imagino a ser a maior nem a tratar mal as empregadas”* (e.1), junto de pessoas com as quais estabelece relações de amizade *“Imagino-me a estar com as minhas amigas, estar com as pessoas que estão comigo desde pequenina e não cortar relações.”* (e.1).

Os resultados acima referidos evidenciam que o facto das expectativas académicas e profissionais da maioria dos alunos se relacionarem com áreas que implicam a frequência do Ensino Superior poderá indicar a existência de crenças positivas de autoeficácia. Por seu turno, o aluno que indica como objetivo académico a conclusão do 12º ano, ano de ensino obrigatório, é o aluno com maior histórico de insucesso escolar (2 retenções). Isto poderá indicar que quanto maior o insucesso

escolar, menores as crenças nas capacidades académicas, tal como demonstrado em várias investigações (Medeiros, et al., 2003; Lackaye & Margalit, 2006).

De mencionar, igualmente, que nos participantes com histórico de retenções a dislexia foi apenas diagnosticada no 6º ano do 2º CEB. Assim sendo, estes alunos mantiveram-se um longo período de tempo sem os apoios necessários para a otimização da aprendizagem, prolongando o insucesso. Este dado confirma, mais uma vez, que uma maior exposição ao insucesso fragiliza o autoconceito e autoestima dos alunos. Para além disso, mostra-se saliente a contribuição da referenciação para as NEE e, conseqüentemente, a aplicação de estratégias educativas que diminuam as dificuldades dos alunos e a sua exposição às suas limitações, assim como o apoio psicológico.

Para além disso, percebe-se, novamente, a existência de objetivos a curto e longo prazo reveladores de uma certa motivação para a aprendizagem. De acordo com a literatura são vários os fatores que estão envolvidos na motivação para a aprendizagem escolar, como a perceção de competência, o critério interno para alcançar sucesso ou evitar fracasso, o prazer/envolvimento com a tarefa, a persistência, o estabelecimento de metas (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001), a satisfação escolar, a ansiedade (Raasch, 2006), as expetativas e estilos dos professores, as expetativas dos pais sobre os filhos, os colegas, o espaço físico escolar, a estruturação da sala de aula, o currículo escolar e a organização do sistema educacional (Deci & Ryan, 2000). Neste sentido, percebe-se que todas as variáveis mencionadas ao longo desta dissertação exercem influência sobre a motivação para a aprendizagem.

Em suma, e com base nos objetivos de investigação delineados, considera-se que, na sua maioria, os alunos parecem manifestar uma autoestima positiva, traduzindo-se numa avaliação satisfatória de si enquanto pessoa. O autoconceito também se parece expressar, na generalidade, positivo. No entanto, em algumas das suas dimensões percecionam-se fragilidades, como é o caso das dimensões popularidade e ansiedade, onde os alunos revelaram as suas inseguranças e receios. Ao nível das crenças de autoeficácia, estas manifestaram-se, igualmente, positivas em alunos onde o sucesso académico era maior (e.g. alunos sem histórico de retenções e com menor número de negativas). Por último, no que se refere à motivação para a aprendizagem, percecionam-se, através de diversas variáveis, que os participantes se encontram, na sua maioria, motivados, no entanto, verificou-se, mais uma vez, que quanto maior o histórico de insucesso académico, menor a motivação escolar. De mencionar, que se aprofundam estas conclusões no ponto seguinte.

Conclusão

A dislexia é uma dificuldade de processamento fonológico que afeta a leitura e não se restringe apenas à descodificação de símbolos gráficos. Esta dificuldade de aprendizagem requer um trabalho contínuo para um desenvolvimento gradual da capacidade de compreender e extrair o significado das palavras. Durante muitos anos, os alunos com dislexia foram penalizados pelo seu insucesso no contexto escolar. No entanto, o avanço da investigação sobre a dislexia demonstrou que estas dificuldades de aprendizagem não resultam apenas da vontade do aluno ou do professor, envolvendo diversos fatores, tais como os problemas de relacionamento professor-aluno, a metodologia de ensino e os conteúdos escolares (Jesus & Martins, 2000).

Neste sentido, na presente dissertação pretendeu-se, através da recolha de dados de natureza qualitativa, a identificação das autoperceções académicas e pessoais dos alunos (autoconceito, autoestima e crenças de autoeficácia), contribuindo, dessa forma, para a compreensão da dislexia no contexto escolar atual do 3º ciclo do ensino básico. Assim, partindo do objetivo principal desta investigação, procurou-se interpretar os resultados obtidos, contextualizando-os na revisão teórica efetuada, tendo emergido algumas conclusões pertinentes que importa destacar.

Através dos resultados descritos anteriormente, foi possível perceber que a maioria dos alunos manifesta uma autoestima positiva, apresentando uma boa imagem de si enquanto pessoa, estes consideram-se pessoas simpáticas, divertidas e companheiras, não identificando nenhum ponto negativo em relação a si.

No que concerne aos dados relativos ao autoconceito, mais uma vez, na generalidade, os alunos parecem revelar um autoconceito positivo. No entanto, ao analisar mais pormenorizadamente os resultados são perceptíveis fragilidades em determinadas dimensões.

Na dimensão estatuto intelectual, a maioria dos alunos, apesar de reconhecer as suas dificuldades e limitações, advindas, essencialmente, da dislexia, classifica-se como bom estudante, ressaltando as áreas onde se sentem mais competentes. Deste modo, considera-se que os alunos se julgam capazes, apresentando crenças de autoeficácia positivas. Algo que é corroborado pelas suas expectativas futuras, já que a maioria dos alunos objetiva a conclusão do ensino secundário com sucesso, sem retenções, considerando a hipótese de ingressar no Ensino Superior. Paralelamente a imagem que constroem enquanto profissional é, também ela, positiva. No entanto, verifica-se que o

aluno que apresenta maior histórico de retenções (2 retenções) e de maior número de negativas no momento da investigação, revela expectativas menos positivas e menor crença de autoeficácia, podendo indicar uma maior exposição ao fracasso, virtude dos resultados negativos que originaram mais do que uma retenção. Neste sentido, percebe-se que o sucesso/ insucesso acadêmico exercem influência no autoconceito, crenças de autoeficácia e, conseqüentemente, motivação para a aprendizagem destes jovens. Já que se observa que quanto maior o histórico de insucesso escolar, menores as crenças na própria capacidade e menos positivos os objetivos e expectativas futuras.

Em relação à dimensão comportamental, todos os alunos referem apresentar uma postura adequada, quer na sala de aula, quer em momentos de descontração, como é o caso dos intervalos. Segundo os participantes, não é comum recorrerem à violência com os pares, nem desobedecerem às figuras de autoridade escolar, ou seja, professores e funcionários. A única questão comportamental que todos salientam relaciona-se com a distração momentânea na sala de aula, algo comum à maioria dos alunos. Deste modo poderá concluir-se que estes alunos parecem manifestar nesta dimensão um autoconceito positivo. Em relação à dimensão popularidade, dois dos alunos, parecem apresentar menos indicadores de popularidade. Estes referem não sentir muito apoio por parte da turma, sentindo até alguma humilhação, um dos alunos, refere mesmo não estabelecer relações de amizade com os colegas de turma. A percepção de falta de apoio por parte do grupo de pares, nestes alunos, pode interferir com a dimensão ansiedade. De acordo com os dados obtidos, percebe-se, na maioria dos alunos, alguma ansiedade, essencialmente, em momentos de exposição pública como apresentações ou participações orais e até mesmo momentos de avaliação, parecendo estar muito presente o medo de errar. Este receio poderá dever-se, em parte, à falta de apoio percebida em relação aos pares no ambiente de sala de aula. Por último, no que respeita à dimensão satisfação, os alunos parecem encontrar-se, de forma geral, satisfeitos com o ambiente escolar, com exceção do ambiente da sala de aula que classificam como barulhento e perturbador, impedindo uma adequada aprendizagem. Para além disso, revelam-se satisfeitos com o funcionamento da escola e com as metodologias adotadas pelos docentes.

Efetivamente, todas as dimensões do autoconceito exploradas parecem relacionar-se mutuamente com a motivação para a aprendizagem, assim como outras variáveis que foram surgindo ao longo do processo de recolha e análise de dados. Um indicador da motivação destes alunos é a atitude perante as tarefas escolares. Segundo

estes, as tarefas são realizadas todos os dias, sendo os dados reveladores de um certo envolvimento para com as mesmas.

Para além disso, todos os alunos manifestaram uma visão positiva sobre o processo de aprendizagem ao longo dos anos, essencialmente, ao nível da relação com os docentes, sendo o seu apoio, aceitação e não diferenciação um fator muito importante para a manutenção da motivação destes alunos, assim como a superação de algumas dificuldades. De ressaltar que a perceção de não diferenciação dos docentes em relação aos alunos, é considerada um fator bastante positivo por estes. Apesar de todos os participantes beneficiarem de medidas educativas no âmbito do decreto-lei 3/ 2008 (apoio pedagógico personalizado e/ ou adequações no processo de avaliação), estes parecem não se sentir diferenciados, em termos de apoios escolares, dos restantes elementos do grupo-turma. Este dado parece indicar que os alunos não percecionam com clareza as medidas de que usufruem, o que se poderá constituir positivo dado que não aumenta a distinção perante o grupo de pares, contribuindo, assim, para a manutenção de um autoconceito e autoestima positivos. No entanto, este dado não se confirma nesta investigação uma vez que não se teve acesso à perceção dos alunos em relação à existência ou não de medidas educativas ao longo do processo de aprendizagem, sendo essa uma limitação deste estudo.

Ainda em relação a este aspeto, mostra-se relevante refletir acerca da pertinência da referenciação para as Necessidades Educativas Especiais dos alunos com dislexia. Após a análise realizada ao longo desta dissertação, parece clara a necessidade dessa referenciação em casos de maior severidade da problemática, já que não se prevê em qualquer outro documento um auxílio efetivo para a promoção da aprendizagem e diminuição das dificuldades destes alunos, por exemplo em momentos de avaliação de final de ciclo, não parecendo equitativo a realização de provas ou exames iguais para alunos com e sem dislexia. As tarefas de leitura e escrita estão presentes em todos os momentos e atividades vivenciadas tanto no contexto escolar como no quotidiano de qualquer pessoa. Assim, tendo em conta as dificuldades manifestadas pelos alunos com dislexia nestas tarefas, que para a maioria dos indivíduos se processa automaticamente, revela-se essencial a existência de meios que facilitem a aprendizagem desses alunos, tornando o meio escolar mais equilibrado e inclusivo. De mencionar que em situações em que a dificuldade de leitura e escrita não comprometa seriamente a participação dos alunos nas tarefas escolares, não se mostrará adequado a referenciação já que esta

poderá estigmatizar, levando a uma fragilização da percepção do aluno sobre si e as suas capacidades.

Continuando com a análise dos resultados da investigação, observa-se que apesar do apoio docente patente no discurso dos alunos, estes mostram-se reticentes em solicitar a ajuda do professor, este dado poderá salientar, como expresso pelos participantes, a vontade de serem autónomos ou, por outro lado, o receio, mais uma vez, de errarem. Para além do apoio docente, o suporte escolar, ou por parte de familiares ou a nível externo (e.g. centros de estudo) também se constitui um fator fundamental para o envolvimento com o processo de aprendizagem, já que possibilita um auxílio diário e combate das dificuldades sentidas.

Importa, também, destacar a intervenção psicológica neste âmbito. A maioria dos alunos da amostra não beneficia de apoio de cariz psicológico, o que acontece apenas com um dos alunos. Efetivamente poderá não se manifestar a necessidade de um apoio psicológico prolongado quando estão reunidas as condições para os alunos com dislexia evoluírem de forma adequada pessoal e academicamente, ou seja, quando existe um ambiente académico e familiar promotor de uma aprendizagem e desenvolvimento pessoal positivo (e.g. existência de apoios escolares e extraescolares; ambiente de sala de aula que facilite a atenção/ concentração e a participação do aluno; o reforço positivo, entre outros). No entanto, o psicólogo exerce um papel fundamental na avaliação criteriosa e multidimensional e intervenção quer na dificuldade de leitura e escrita, quer nas variáveis psicológicas enunciadas ao longo da dissertação que, tal como verificado pelos resultados obtidos, exercem influência na motivação para a aprendizagem e sucesso académico, que também influencia, variáveis como o autoconceito, autoestima e crenças de autoeficácia.

A base do processo interventivo deve focalizar-se no conhecimento aprofundado das potencialidades, das dificuldades, das manifestações inerentes e do perfil do aluno com dislexia. A intervenção deve, ainda, ser programada, individualizada e constantemente revista, para além disso, deverá considerar vários intervenientes (Oliveira, Lukasova & Macedo, 2010). A intervenção junto de alunos com dislexia necessitará, tendo em conta os resultados desta investigação, de contemplar uma articulação recorrente entre professores, família e profissionais de psicologia, visto estarem envolvidas diversas variáveis psicológicas na experiência de aprendizagem. Estes exercerão um importante papel no aumento da motivação e autoconfiança. O aluno, através dos pais e professores, recebe uma imagem relativamente à escola e à

aprendizagem, que se for positiva, permitir-lhe-á sentir-se seguro, confiante relativamente às suas capacidades e motivado para ultrapassar as suas dificuldades (Fernández & Torres, 2001).

Neste seguimento, os objectivos deste estudo parecem ter sido atingidos, pretendendo-se, assim, sensibilizar para a importância do tema no percurso escolar dos alunos com estas dificuldades e ajustar algumas práticas de acordo com o que a literatura vem enunciando.

Na fase final deste trabalho importa ainda referir que, no decorrer desta investigação, foram emergindo algumas limitações nas opções tomadas. Assim, o facto da amostra de alunos com dislexia ser muito reduzida não permite uma generalização das conclusões. No entanto, entende-se, tendo por base o objetivo do trabalho, que foi possível a indução de uma reflexão ponderada sobre a importância desta problemática e das suas consequências bem como do papel primordial de todos os intervenientes neste processo. Efetivamente, não foi pretensão desta investigação compreender todas as questões relacionadas com a dislexia, mas sim contribuir mais como um alerta para a necessidade urgente da participação de todos, incluindo a do aluno, na tentativa de minimizar os efeitos que tais dificuldades poderão despoletar. Para além disso, reconhece-se como limitação a não extensão e exaustividade quer do enquadramento teórico apresentado e, conseqüente, exposição das variáveis em estudo, quer dos resultados obtidos. No entanto, tal aprofundamento não foi possível tendo em conta o formato do presente trabalho e limitação exigida de conteúdo.

Mediante o exposto, os resultados conduzem para a necessidade de um debate sobre a questão da formação e do papel das representações no processo de aprendizagem. Considera-se também pertinente para o futuro, a realização de estudos com grupo experimental ao qual fossem aplicados uma intervenção na promoção do autoconceito e autoestima positivos, sustentada de acordo com que é preconizado na literatura, comparando posteriormente os resultados da reabilitação com um grupo de controlo. Paralelamente constituía-se proveitoso um trabalho em que fossem considerados, para além dos alunos, os vários agentes educativos (professores, familiares, psicólogos) que colaborariam para um entendimento muito mais detalhado da temática em questão.

Com este estudo espera-se ter contribuído para uma sistematização e aprofundamento do estudo das dificuldades de aprendizagem específicas, mais concretamente a dislexia. Procurou-se articular conhecimentos teóricos com a prática

profissional e a intervenção, perspetivando-se uma contribuição para um maior conhecimento sobre a dislexia, contribuindo, assim, quer para o sucesso educativo dos alunos diagnosticados com esta problemática, quer para o enriquecimento da prática do Psicólogo Educacional através do conhecimento das características psicológicas destes alunos.

Efetivamente a realização deste trabalho revelou-se bastante gratificante, possibilitando um desenvolvimento pessoal e profissional. O processo que decorreu entre a procura e análise de diversas investigações sobre a temática e a reflexão dos dados obtidos permitiu a consolidação de competências, nomeadamente, de análise e seleção de material científico, de planificação de uma investigação para um fim específico e de capacidade de interpretação e reflexão, aspetos imprescindíveis para a preparação e atuação do profissional de Psicologia. Para além disso, as conclusões retiradas da presente investigação manifestam a necessidade do Psicólogo em contexto escolar, na avaliação que realiza, atender ao maior número de variáveis psicológicas, uma vez que, como referido, poderão influenciar a atitude e predisposição do aluno para com a aprendizagem. A dislexia, por ser uma dificuldade de aprendizagem, acompanhará os alunos para sempre. Assim, também a intervenção, nos casos em que se manifeste necessária, deverá ser o mais precoce possível, de modo a evitar a experimentação de insucesso escolar repetido que, como parecem evidenciar os dados do estudo, influencia negativamente algumas dimensões do autoconceito, as crenças de autoeficácia e a motivação para a aprendizagem.

Acredita-se ser muito mais importante do que o produto do processo de ensino e aprendizagem o tipo de relação construída e vivenciada no quotidiano da sala de aula. Neste sentido, os conteúdos transmitidos, as experiências vivenciadas e as perceções construídas, marcarão as lembranças da escola das crianças e jovens ao longo da sua vida (Osti & Brenelli, 2013).

Referências

Alesi, M., Rappo, G. & Pepi, A. (2012). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: Comparison of groups with learning disabilities. *Psychological Reports: Disability & Trauma*, 111(3), 952-962.

- Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos. Da hiperactividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações de sono. As respostas que procura*. Lisboa: Verso da Kapa.
- Assis, S. G., Avanci, J. Q., Silva, C. M. F. P. & Oliveira, R. V. C. (2012). Violência na adolescência e formação da autoestima. In Habigzang L. F. & Koller S. H. (Eds.), *Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática* (pp. 80-93). Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187–206.
- Bartholomeu, D., Sisto, F. F., & Rueda, F. J. M. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicologia em estudo*, 11(1), 139-146.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Calado, N. C. M. L. (2012). *Atitudes dos pares com uma criança disléxica*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett: Lisboa.
- Coelho, D. (2014). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Dislexia, Disgrafia, disortografia e Discalculia*. Porto: Arial Editores.
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. P. (2014). O impacto de um programa escolar de Aprendizagem Socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3º ciclo. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347-365.
- Coleman, J. M. & Minnett, A. M. (1992) Learning disabilities and social competence: a social ecological perspective, *Exceptional Children*, 59(3), 234–246.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma Definição Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Que são? Como Entendê-las?*. Porto: Porto Editora.
- Costello, C. A., & Stone, S. L. (2012). Positive Psychology and Self-Efficacy: Potential Benefits for College Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and

- Learning Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 119-129.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cruz, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Porto: Lidel.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dias M., & Nunes., M (1998). *Manual de Métodos de estudo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Dyson, L. L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception, and social competence. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(1), 1-9.
- Eccles, L. S., O' Neill, S. A., & Wigfield, A. (2005). Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children. In More, K. A. & Lippman, L. H. (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 237-249). New York: Springer Science + Business Media.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505.
- Fernández, P.& Torres, R. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa, Portugal: Monitor.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica às dificuldades de aprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Âncora Editora.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures, Portugal: Lusociência.
- Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da educação. In D. Jodelet. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 3-13.
- Guimarães, S. E. R. (2004). Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.). *Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Hennigh, K. (2003). *Compreender a Dislexia – Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Horton, J. (2000). *Educação de alunos deficientes visuais em Escolas regulares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- House, J. D. (2001). The effect of student involvement on the development of academic self-concept. *Journal of Social Psychology, 140*(2), 261-263.
- Hout, A. V., & Estienne, F. (2001). *Dislexias: descrição, avaliação, explicação e tratamento*. Porto Alegre: ARTMED.
- Hutz, C. S., & Zanon, C. (2011). Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg: Revision of the adaptation, validation, and normatization of the Roserberg self-esteem scale. *Avaliação Psicológica, 10*(1), 41-49.
- Imaginário, S., Jesus, S. N. D., Morais, F., Fernandes, C., Santos, R., Santos, J., & Azevedo, I. (2015). Motivação para a aprendizagem escolar: adaptação de um instrumento de avaliação para o contexto português. *Revista Lusófona de Educação, 28*(28), 91-115.
- Irvin, M. J., Farmer, T. W., Weiss, M. P., Meece, J. L., Byun, S. Y., McConnell, B. M., & Petrin, R. A. (2011). Perceptions of School and Aspirations of Rural Students with Learning Disabilities and Their Nondisabled Peers. *Learning Disabilities Research & Practice, 26*(1), 2-14.
- Jesus, S. & Martins, H. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. Lisboa: Edições Asa.
- Jesus, S. (2000). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Knuppe, L. (2006). Motivação e Desmotivação: Desafio para as Professoras do Ensino Fundamental. *Educar em Revista, 27*, 277-290.
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities, 39*(5), 432-446.

- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(2), 111-121.
- Lopes, J. A. (2010). *Conceptualização, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem: A sofisticada arquitectura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Martins, A. P. L. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: Compreender o Fenómeno a Partir de Sete Estudos de Caso*. Tese de Doutoramento, não publicada, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Martins, M. A., & Capellini, S.A. (2011). Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura. *Rev. CEFAC, 14*(4), 749-755.
- Mascarenhas, S., & Almeida, L. S. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação, 18*(1), 77-91.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Martins, M. B. L., & Marturano, E. M. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia, 8*(1), 93-105.
- Meltzer, L., Reddy, R., Pollica, L. S., Roditi, B., Sayer, J., & Theokas, C. (2004). Positive and Negative Self-Perceptions: Is There a Cyclical Relationship Between Teachers' and Students' Perceptions of Effort, Strategy Use, and Academic Performance?. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(1), 33-44.
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei 3/2008. Diário da República.
- Ministério da Educação (2015). Despacho Normativo 17-A/2015. Diário da República.
- Moller, J., Streblov, L., & Pohlmann, B. (2009). Achievement and self-concept of students with learning disabilities. *Social Psychology of Education, 12*(1), 113-122.
- Navarro. H. J. J., & Rueda, S. M. I. (2012). Atribución causal, ideas y expectativas de familias y docentes sobre el rendimiento y el progreso de estudiantes con dificultades de aprendizaje en lectura. In *Learning disabilities: Present and Future*. Coord.: J.A. González-Pienda; C.Rodríguez; D.Álvarez; R.Cerezo; E. Fernández; M. Cueli; T. García, E. Tuero y N. Suárez. Ediciones U. Oviedo.

- Neves, S. P., & Faria, L. (2012). Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 25(4), 635-652.
- Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: Avaliação do autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 121-128.
- Oliveira, D. G., Lukasova, K., & Macedo, E. C. (2010). Avaliação de um programa computadorizado para a intervenção fônica na dislexia do desenvolvimento. *Psico-USF*, 15(3), 277-286.
- Osti, A. (2012). *Dificuldade de aprendizagem, afetividade e representações sociais*. São Paulo: Paco Editorial.
- Osti, A., & Brenelli, R. P. (2009). Representações de alunos (com e sem dificuldades de aprendizagem) sobre suas experiências de aprendizagem e ambientes significativos. *Revista electrónica de Psicología e Epistemología genéticas*, 2(4), 35-64.
- Osti, A., & Brenelli, R. P. (2013). Sentimentos de quem fracassa na escola: Análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 18(3), 417-426.
- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, Investigação e Mudança. In L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Eds.). *A educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Paiva, O. A. M., & Lourenço, A. A. (2011). Rendimento acadêmico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 393-402.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Maia, Portugal: Areal.
- Pasta, T., Mendola, M., Longobardi, C., Prino, L. E., & Gastaldi, F. G. M. (2013). Attributional style of children with and without specific learning disability. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 649-664.
- Paulino, P., Sá, I., & da Silva, A. L. (2015). Autorregulação da Motivação: Crenças e Estratégias de Alunos Portugueses do 7º ao 9º Ano de Escolaridade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(3), 574-582.

- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105.
- Pinto, M. G. C. (1994). *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers?. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415-430.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J. & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 130(3), 435-468.
- Raasch, L. (2006). A Motivação do Aluno para a aprendizagem. *Revista Universo Académico*, 10, 2-25.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva – Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*. Porto: Porto Editora.
- Roeser, R. W. & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. In A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp.135-156). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Rotta, N. (2006). *Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Rubinstein, E. (2003). *O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sanchez, F. J., & Roda, M. D. (2003). Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1(1), 95-120.
- Schiavoni, A. (2004). *Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores*. Dissertação de Mestrado, FE, Unicamp.
- Schiavoni, A., & Martinelli, S. C. (2005). Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: Um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, 9(2), 311-319.

- Selikowitz, M. (2001). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a Dislexia. Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, F. (2007). *Lado a lado. Experiências com a Dislexia*. Lisboa: Textos Editores.
- Siqueira, L., & Wechsler, S. (2006). Motivação para a Aprendizagem Escolar: Possibilidade de Medida. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 21-31.
- Sternke, J. C. (2010). *Self-Concept and Self-Esteem in Adolescents with Learning Disabilities*. University of Wisconsin-Stout.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.
- Strecht, P. (2002). *Interiores/Uma ajuda aos pais sobre a Vida Emocional dos Filhos*. Lisboa: Assírio & Alvin.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20(1), 713-730.
- Vinckenbosch, E. & Eliez, S. (2004). L'IRM cérébrale : un outil pour la compréhension de la dyslexie de développement. *Une revue sélective, Enfance*. (56), 311-322.
- Vogel, G., & Sharoni, V. (2011). 'My success as a teacher amazes me each and every day'—perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 479-495.
- Woodcock, S., & Vialle, W. (2010). Attributional beliefs of students with learning disabilities. *The International Journal of Learning*, 17(7), 177-191.
- Zeleke, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T., & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of youth and Adolescence*, 26(2), 117-141.
- Zorzi, J. L. & Britto, A. T. B. O. (2005). *Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita*. São José dos Campos: Pulso Editorial.

Anexos

Anexo I – Decreto-lei 3/ 2008

154

Diário da República, 1.ª série—N.º 4—7 de Janeiro de 2008

nadamente em termos remuneratórios, a presidentes das comissões directivas dos programas operacionais regionais do QREN.

15 — Determinar que os elementos que compõem o secretariado técnico, incluindo os secretários técnicos, são equiparados, em termos remuneratórios, aos elementos dos secretariados técnicos dos programas operacionais temáticos do QREN.

16 — Determinar que as despesas inerentes à instalação e funcionamento da autoridade de gestão do PRODER, elegíveis a financiamento comunitário, são asseguradas pela assistência técnica do PRODER, de acordo com o artigo 66.º do Regulamento (CE) n.º 1698/2005, do Conselho, de 20 de Setembro.

17 — Determinar, sem prejuízo do disposto no n.º 13, que a presente resolução produz efeitos desde a data da sua aprovação.

18 — Determinar a revogação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2007, de 21 de Agosto.

Presidência do Conselho de Ministros, 8 de Novembro de 2007. — O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DAS PISCAS

Portaria n.º 14/2008

de 7 de Janeiro

Pela Portaria n.º 817/95, de 13 de Julho, alterada pelas Portarias n.ºs 62/96, 447/2000 e 1508/2002, respectivamente de 28 de Fevereiro, 18 de Julho e 14 de Dezembro, foi concessionada à Associação de Caçadores da Casa Branca a zona de caça associativa da Herdade da Casa Branca e outras (processo n.º 1759-DGRF), situada no município de Mora.

A concessionária requereu agora a anexação à referida zona de caça de outro prédio rústico.

Assim:

Com fundamento no disposto no artigo 11.º e na alínea a) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 201/2005, de 24 de Novembro, e ouvido o Conselho Cinegético Municipal:

Manda o Governo, pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, o seguinte:

1.º É anexado à presente zona de caça o prédio rústico denominado «Herdade Casa Branca da Estrada», sito na freguesia de Pavia, município de Mora, com a área de 37,7750 ha, ficando a mesma com a área total de 1313 ha, conforme planta anexa à presente portaria e que dela faz parte integrante.

2.º A presente anexação só produz efeitos, relativamente a terceiros, com a instalação da respectiva sinalização.

O Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Jaime de Jesus Lopes Silva*, em 15 de Novembro de 2007.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

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

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

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

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

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

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

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

Assim:

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

CAPÍTULO I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

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

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não

discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

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

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

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

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

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

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

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

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

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

Artigo 4.º

Organização

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

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

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

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

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

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

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

CAPÍTULO II

Procedimentos de referência e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referência

1 — A educação especial pressupõe a referência das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

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

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

Artigo 6.º

Processo de avaliação

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

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

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações

do processo de ensino e de aprendizagem e de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

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

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

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

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

3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

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

5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referência com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

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

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referência e de avaliação

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

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

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

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

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

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

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

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

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

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

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

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

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

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

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

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

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

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

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

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

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

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

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

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

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

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

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

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição

destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

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

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

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

Artigo 15.º

Certificação

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

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

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

CAPÍTULO IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

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

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

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

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

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

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

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

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

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

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

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

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

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

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

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de

curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

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

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

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

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o

parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

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

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

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

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

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

CAPÍTULO V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

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

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

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

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

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

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e

ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala.

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

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

- a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

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

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e formação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

- a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e *scanner*; televisor e vídeo, câmara e máquinas

fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de video-conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

- a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 — As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;

d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;

e) Assegurar o treino visual específico;

f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; *scanner*; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de

enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

- a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;
- b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
- c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

CAPÍTULO VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala,

terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

- a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;
- c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
- d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;
- f) A transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;
- g) A integração em programas de formação profissional;
- h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;
- i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;
- j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

- a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;
- b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

- a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
- b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
- c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;
- d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;

e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;

f) Os n.ºs 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;

g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;

h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *Maria de Lurdes Reis Rodrigues*.

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

Decreto-Lei n.º 4/2008

de 7 de Janeiro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que lhe foi dada pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, dispõe sobre os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

No quadro da diversificação da oferta formativa do ensino secundário, encontram-se instituídos os cursos artísticos especializados, associando, simultaneamente, dimensões estéticas e técnicas, enquanto partes integrantes de uma formação especializada.

As especificidades das diferentes áreas do ensino artístico determinaram, em conformidade com o n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua actual redacção, que a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo mesmo diploma seria aplicável, no caso dos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro, apenas a partir do ano lectivo de 2007-2008, com a excepção do disposto para a componente de formação geral dos planos de estudos destes cursos, matéria já plenamente regulada pelo referido diploma legal.

Considera, no entanto, o XVII Governo Constitucional que não estão ainda reunidas as condições essenciais para a efectiva aplicação prática e integral desta revisão curricular nas áreas da dança, música e teatro e para dela extrair os efeitos inerentes a uma estratégia de qualificação da população escolar.

Nesse contexto, no âmbito de uma política de educação orientada e focada na superação dos défices de formação e qualificação nacionais, é intenção do Governo promover um conjunto de medidas de sustentação do ensino artístico. Assim, e sem prejuízo do quadro normativo em vigor relativamente à componente de formação geral, é aprovada a suspensão da aplicação da revisão curricular dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, nas áreas da dança, música e teatro, que entraria em vigor no ano lectivo de 2007-2008, de modo a criar os meios que permitam colmatar as lacunas existentes, nomeadamente, tornando o sistema de ensino mais eficaz e diversificando as ofertas artísticas.

A suspensão da aplicação do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, no contexto e nos termos

limitados ora enunciados, insere-se, pois, no âmbito da reestruturação do ensino artístico especializado, a qual procurará, com base na mobilização e participação de agentes do sector, redefinir, de uma forma abrangente, o quadro legislativo de organização e funcionamento desta área vocacional do ensino.

À luz dos objectivos prioritários da política educativa definidos pelo XVII Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, para além de outras alterações, modificou a estrutura do regime de avaliação da oferta formativa do ensino secundário regulada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e, concomitantemente, a certificação dos cursos por este abrangidos, com vista a potenciar a procura de percursos educativos e formativos conferentes de uma dupla certificação, a par de uma valorização da identidade do ensino secundário.

Mantendo o princípio geral da admissibilidade da avaliação sumativa externa limitada aos cursos científico-humanísticos, cumpre reconhecer de forma efectiva a facultade de realização de exames finais nacionais, na qualidade de candidatos autopropostos, pelos alunos que frequentem aquela tipologia de cursos na modalidade do ensino secundário recorrente.

Ancorada na proximidade tendencial entre os cursos do ensino recorrente e os cursos homólogos do ensino secundário em regime diurno, a solução ora aprovada clarifica e flexibiliza o regime de funcionamento dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário recorrente, salvaguardando a natureza, fisionomia e objectivos específicos desta modalidade especial de educação escolar.

Por outro lado, atenta a forma de organização e desenvolvimento dos cursos artísticos especializados, alguns dos reajustamentos introduzidos nos cursos científico-humanísticos pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 27 de Julho, afiguram-se materialmente extensíveis a ofertas do ensino artístico especializado de nível secundário de educação, seja pela necessidade de preservar a natureza comum da componente de formação geral seja pela pertinência do reforço da carga horária em idêntica disciplina da componente de formação técnico-artística que contempla actividades de carácter prático.

Desta forma, contribui-se, igualmente, para a promoção do princípio da reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, termos em que a extensão que se aprova deverá reflectir-se, consequentemente, nos planos de estudos actualmente em vigor dos cursos artísticos especializados, na exacta medida da aplicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua redacção actual, a esta oferta de ensino.

Foi ouvido o órgão de governo próprio da Região Autónoma dos Açores.

Foi promovida à audição do órgão de governo próprio da Região Autónoma da Madeira.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Suspensão de efeitos

1 — É suspensa a vigência do n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que

Anexo II – Despacho normativo 17-A/ 2015

27380-(2)

Diário da República, 2.ª série—N.º 185—22 de setembro de 2015



PARTE C

MINISTÉRIO DA SAÚDE

Gabinete do Ministro

Despacho n.º 10563-A/2015

A Portaria n.º 194/2014, de 30 de setembro que estabelece o conceito, o processo de identificação, aprovação e reconhecimento dos Centros de Referência Nacionais para a prestação de cuidados de saúde, constitui nos termos do seu artigo 8.º uma Comissão Nacional para os Centros de Referência.

Pelo Despacho n.º 13163-C/2014, de 29 de outubro, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 209, de 29 de outubro foram designados os membros da Comissão.

De acordo com a deliberação do Conselho Nacional Executivo da Ordem dos Médicos e ao abrigo do disposto na alínea f) do n.º 1 do artigo 9.º da Portaria n.º 194/2014, de 30 de setembro torna-se necessário proceder à substituição do seu representante.

Assim, determino o seguinte:

1 — Nos termos e ao abrigo do estipulado no n.º 2 do artigo 9.º da Portaria n.º 194/2014, de 30 de setembro, designo, em substituição do Dr. Emanuel San Bento Furtado, a Dra. Maria de Lurdes Triana Esteves Gandra.

2 — O mandato da designada termina em 31 de outubro de 2019, sem prejuízo de eventual renovação.

3 — A súmula curricular da designada é publicada em anexo ao presente despacho que produz efeitos no dia seguinte ao da sua publicação.

21 de setembro de 2015. — O Ministro da Saúde, *Paulo José de Ribeiro Moita de Macedo*.

Súmula Curricular

Maria de Lurdes Triana Esteves Gandra, nascida a 1 de maio de 1959.

Conclui a Licenciatura em Medicina em outubro de 1986.

Inscrita na Ordem dos Médicos em dezembro de 1986.

Obteve o grau de Assistente Hospitalar de Cirurgia Geral e o título de Especialista em Cirurgia Geral em março de 1995.

Inscreevou-se no Colégio de Cirurgia Geral em 27 de abril de 1995.

Obteve o Grau de Consultor da Carreira Hospitalar de Cirurgia Geral em janeiro de 2002.

Exerce a sua atividade clínica no Serviço de Cirurgia Geral do Centro Hospitalar Vila Nova de Gaia/Espinho (CHVNG/E).

Foi membro do Gabinete de Gestão de Risco de 2009 a 2012 do CHVNG/E.

Integra o Grupo SINAS do CHVNG/E.

É membro da Comissão Qualidade e Segurança do Utente desde 2014 do CHVNG/E.

Coordena desde 2008 o grupo de Colo-Rectal do Serviço de Cirurgia Geral do CHVNG/E.

Nomeada Chefe de Equipa de Urgência desde 2008 no CHVNG/E.

Participou em palestras e mesas-redondas de vários eventos científicos.

Fez parte de diversos júris de concursos públicos.

Participou em comissões organizativas de eventos científicos, nomeadamente, Encontro Internacional de Cirurgia do Centro Hospitalar de Gaia, Congresso da Sociedade Portuguesa de Cirurgia e Congresso Nacional de Medicina da Ordem dos Médicos.

Foi membro da Direção da Sociedade Portuguesa de Cirurgia 2004-2010. Integra a Mesa da Assembleia Geral da Sociedade Portuguesa de Cirurgia desde então.

É membro da Sociedade Portuguesa de Colo-Proctologia.

É membro do Conselho Fiscal da Associação de Apoio ao Encontro Internacional de Cirurgia.

É membro dos órgãos dirigentes da Ordem dos Médicos desde 1999: Conselho Distrital do Porto 1999-2004, Conselho Regional Norte desde 2005, Conselho Nacional Executivo desde 2011, com o cargo de Secretária.

Foi membro colaborador da Revista da Ordem dos Médicos de 1999 a 2004.

Pertence à Comissão Editorial da revista *Northemédico* desde 2005.

É Auditora Clínica pela DGS desde 2011.

Efetou a Pós-Graduação em Direito em Medicina pela Universidade Católica do Porto em 2009.

208962054

Administração Central do Sistema de Saúde, I. P.

Declaração de retificação n.º 830-A/2015

Para os devidos efeitos se declara que o anexo do aviso n.º 10659-A/2015, de 18 de setembro, que tornou pública a abertura do concurso para ingresso no internato médico, no ano de 2016, saiu com incorreção no que respeita às vagas disponibilizadas pela Administração Regional de Saúde do Norte, I. P., pelo que se retifica que onde se lê:

«Administração Regional de Saúde do Norte

Centro Hospitalar da Póvoa/Vila do Conde, E. P. E.	18
Centro Hospitalar de Trás-os-Montes e Alto Douro, E. P. E.	59
Centro Hospitalar de Entre Douro e Vouga, E. P. E.	56
Centro Hospitalar de São João, E. P. E.	98
Centro Hospitalar de Vila Nova de Gaia/Espinho, E. P. E.	76
Hospital da Senhora da Oliveira, Guimarães, E. P. E.	69
Centro Hospitalar do Médio Ave, E. P. E.	44
Centro Hospitalar do Porto, E. P. E.	76
Centro Hospitalar do Tâmega e Sousa, E. P. E.	57
Hospital de Braga.	59
Hospital Santa Maria Maior, E. P. E.	27
Unidade Local de Saúde de Matosinhos, E. P. E.	45
Unidade Local de Saúde do Alto Minho, E. P. E.	41
Unidade Local de Saúde do Nordeste, E. P. E.	40
Total da Região	765

deve ler-se:

«Administração Regional de Saúde do Norte

Centro Hospitalar da Póvoa/Vila do Conde, E. P. E.	20
Centro Hospitalar de Trás-os-Montes e Alto Douro, E. P. E.	61
Centro Hospitalar de Entre Douro e Vouga, E. P. E.	56
Centro Hospitalar de São João, E. P. E.	100
Centro Hospitalar de Vila Nova de Gaia/Espinho, E. P. E.	77
Hospital da Senhora da Oliveira, Guimarães, E. P. E.	71
Centro Hospitalar do Médio Ave, E. P. E.	28
Centro Hospitalar do Porto, E. P. E.	79
Centro Hospitalar do Tâmega e Sousa, E. P. E.	60
Hospital de Braga.	56
Hospital Santa Maria Maior, E. P. E.	28
Unidade Local de Saúde de Matosinhos, E. P. E.	46
Unidade Local de Saúde do Alto Minho, E. P. E.	42
Unidade Local de Saúde do Nordeste, E. P. E.	41
Total da Região	765

21 de setembro de 2015. — O Presidente do Conselho Diretivo, *Rui Santos Ivo*.

208964063

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Gabinete do Ministro

Despacho normativo n.º 17-A/2015

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho e pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, estabeleceu os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelos alunos, aplicáveis às diversas ofertas curriculares do ensino básico e do ensino secundário, ministradas em estabelecimentos do ensino público, particular e cooperativo. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, procedeu-se a alguns ajustamentos

naquele Decreto-Lei de modo a integrar no currículo componentes que reforcem o desempenho dos alunos e que proporcionem um maior envolvimento das suas capacidades, designadamente neste último a introdução do ensino da língua inglesa, com caráter obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade e ao longo de sete anos consecutivos.

Simultaneamente, reforçou-se a autonomia pedagógica e organizativa dos estabelecimentos de ensino no que respeita à gestão curricular. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, que aprovou o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior, houve necessidade de ajustar os procedimentos de avaliação às novas regras definidas para os estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo.

Finalmente, a elaboração de metas curriculares para várias disciplinas do Ensino básico foi agora concluída com as metas de inglês para o 1.º ciclo. Através de um processo gradual estas foram sendo elaboradas e introduzidas de forma sequencial no 1.º, 2.º e 3.º ciclos. As metas curriculares permitiram dar aos professores ferramentas para que saibam de forma clara o que se pretende que os alunos aprendam em cada momento, tornar a avaliação dos alunos mais objetiva e rigorosa e permitir que em cada escola a definição dos critérios de avaliação a adotar seja mais precisa, tendo em vista padrões nacionais.

Tendo em conta que a avaliação deve contribuir para um conhecimento mais profundo do estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados, importa agora proceder aos ajustamentos necessários no que respeita à avaliação da aprendizagem.

Por outro lado, torna-se também necessário harmonizar os ajustes realizados no currículo com os objetivos da avaliação, nomeadamente, no sentido da melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares e tendo sempre presente a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Com base na experiência que decorreu da aplicação do despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, e do despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, definem-se as regras na avaliação dos alunos na disciplina de inglês no 1.º ciclo e ajustam-se os procedimentos de avaliação às novas regras definidas na gestão curricular para os Estabelecimentos de Ensino com Contrato de Autonomia ou do Ensino Particular e Cooperativo.

Estabilizam-se, no presente despacho normativo, os procedimentos para a realização no 9.º ano de escolaridade do teste Preliminary English Test for Schools (PET) de Inglês. Passa esta prova a possibilitar, no final do período de sete anos consecutivos de ensino curricular obrigatório da língua inglesa, com metas e programa bem estabelecidos, proceder a uma avaliação da proficiência dos alunos com normas e critérios internacionais.

Importa, neste momento, materializar a execução dos princípios enunciados no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, definindo as regras de avaliação dos alunos que frequentam os três ciclos do ensino básico.

Assim:

Ao abrigo do disposto no n.º 6 do artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na sua redação atual;

Manda o Governo, pelo Ministro da Educação e Ciência, o seguinte:

SECÇÃO I

Disposições Gerais

Artigo 1.º

Objeto

O presente despacho normativo regulamenta:

- a) A avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como os seus efeitos;
- b) As medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, sem prejuízo de outras que o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, doravante designados por escola, defina no âmbito da sua autonomia.

Artigo 2.º

Processo individual do aluno

1 — O percurso escolar do aluno deve ser documentado de forma sistemática no processo individual a que se refere o artigo 11.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro — Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

2 — O processo individual é atualizado ao longo de todo o ensino básico de modo a proporcionar uma visão global do percurso do aluno,

facilitando o seu acompanhamento e permitindo uma intervenção adequada.

3 — A atualização do processo previsto no número anterior é da responsabilidade do professor titular de turma, no 1.º ciclo, e do diretor de turma, nos 2.º e 3.º ciclos.

4 — O processo individual do aluno acompanha-o sempre que este mude de escola.

5 — Do processo individual do aluno devem constar todos os elementos que assinalem o seu percurso e a sua evolução ao longo deste, designadamente:

- a) Elementos fundamentais de identificação do aluno;
- b) Fichas de registo de avaliação;
- c) Relatórios médicos e ou de avaliação psicológica, quando existam;
- d) Programas de acompanhamento pedagógico, quando existam;
- e) Programas educativos individuais e os relatórios circunstanciados, no caso de o aluno ser abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, incluindo, quando aplicável, o currículo específico individual definido no artigo 21.º daquele diploma legal;
- f) Outros elementos considerados relevantes para a evolução e formação do aluno.

SECÇÃO II

Processo de avaliação

Artigo 3.º

Intervenientes e Competências

1 — Intervêm no processo de avaliação, designadamente:

- a) O professor;
- b) O aluno;
- c) O conselho de docentes, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos;
- d) O diretor e o conselho pedagógico da escola;
- e) O encarregado de educação;
- f) O docente de educação especial e outros profissionais que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo do aluno;
- g) A administração educativa.

2 — A avaliação é da responsabilidade dos professores, do conselho de turma nos 2.º e 3.º ciclos, dos órgãos de administração e gestão, de coordenação e supervisão pedagógicas da escola, assim como dos serviços ou entidades designadas para o efeito.

3 — A avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho.

4 — Compete ao diretor, sob proposta do professor titular de turma, no 1.º ciclo, ou do diretor de turma, nos restantes ciclos, com base nos dados da avaliação, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes, com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos.

5 — O diretor deve assegurar as condições de participação dos alunos, dos encarregados de educação, dos profissionais com competência em matéria de apoios especializados e dos demais intervenientes, nos termos definidos no seu regulamento interno.

Artigo 4.º

Crítérios de avaliação

1 — Até ao início do ano letivo, o conselho pedagógico da escola, de acordo com as orientações do currículo, nomeadamente as metas curriculares e outras orientações gerais do Ministério da Educação e Ciência, define os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta dos departamentos curriculares que devem estar centrados nos conhecimentos e nas capacidades dos alunos, designadamente na avaliação dos progressos dos alunos nas metas curriculares e incluir o peso da avaliação nas suas várias componentes (escrita, oral e prática).

2 — Os critérios de avaliação mencionados no número anterior constituem referenciais comuns na escola, sendo operacionalizados pelo ou pelos professores da turma, no 1.º ciclo, e pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos.

3 — O diretor deve garantir a divulgação dos critérios referidos nos números anteriores junto dos diversos intervenientes.

Artigo 5.º

Informação sobre a aprendizagem

1 — A avaliação dos alunos incide sobre os conteúdos definidos nos programas e obedece às metas curriculares em vigor para as diversas disciplinas nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos.

2 — A aprendizagem relacionada com as componentes do currículo de caráter transversal, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constitui objeto de avaliação nas diversas disciplinas, de acordo com os critérios definidos pelo conselho pedagógico.

Artigo 6.º

Registo, tratamento e análise da informação

1 — Em cada escola devem ser adotados procedimentos de análise dos resultados da informação relativa à avaliação da aprendizagem dos alunos, proporcionando o desenvolvimento de uma autoavaliação que vise a melhoria do seu desempenho.

2 — A informação tratada e analisada é disponibilizada à comunidade escolar.

SECÇÃO III

Especificidades da avaliação

Artigo 7.º

Avaliação sumativa interna

1 — A avaliação sumativa interna destina-se a:

- a) Informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem definida para cada disciplina;
- b) Tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.

2 — A avaliação sumativa interna é realizada através de um dos seguintes processos:

- a) Avaliação pelos professores, no 1.º ciclo, ou pelo conselho de turma, nos restantes ciclos, no final de cada período letivo;
- b) Provas de equivalência à frequência.

3 — No exercício da autonomia pedagógica e administrativa da escola, o conselho geral delibera, sob proposta do conselho pedagógico a forma como a avaliação sumativa final inclui resultados de provas externas que o Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE, I.P.) organize ou promova com os seus recursos ou com outras entidades.

Artigo 8.º

Formalização da avaliação sumativa interna

1 — A avaliação sumativa interna é da responsabilidade do ou dos professores da turma, ouvido o conselho de docentes, no 1.º ciclo, dos professores que integram o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, dos órgãos de administração e gestão, de coordenação e supervisão pedagógicas da escola.

2 — Compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e ao diretor de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa interna e garantir tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelos critérios de avaliação referidos no artigo 4.º.

3 — A decisão quanto à avaliação final do aluno é da competência:

- a) Do professor titular, em articulação com os restantes professores da turma, quando existam, no 1.º ciclo;
- b) Do conselho de turma sob proposta dos professores de cada disciplina, nos 2.º e 3.º ciclos.

4 — Nos 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade, a informação resultante da avaliação sumativa interna, nos três períodos letivos, expressa-se de forma descritiva em todas as componentes não facultativas do currículo.

5 — No 4.º ano de escolaridade, a avaliação sumativa interna, nos três períodos letivos, expressa-se numa escala de 1 a 5 nas disciplinas de Português, de Matemática e de Inglês, podendo ser acompanhada, sempre que se considere relevante, de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aprendizagem do aluno, e de forma descritiva nas restantes componentes não facultativas do currículo, sendo, neste caso, atribuída uma menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

6 — A classificação interna final anual de cada disciplina é atribuída no final do 3.º período pelo professor titular em articulação com os restantes professores da turma, quando existam, no 1.º ciclo, e pelo conselho de turma nos 2.º e 3.º ciclos.

7 — A classificação interna final de cada uma das disciplinas nos 4.º e 6.º anos de escolaridade é atribuída no final do 3.º período e antes de serem divulgados os resultados da avaliação externa das disciplinas de Português e de Matemática.

8 — A avaliação sumativa interna do final do 3.º período tem as seguintes finalidades:

- a) Formalização da classificação correspondente à aprendizagem realizada pelo aluno ao longo do ano letivo;
- b) Decisão sobre a transição de ano;
- c) Verificação das condições de admissão à 2.ª fase das provas finais dos 1.º e 2.º ciclos e definição do plano de apoio pedagógico a cumprir no período de acompanhamento extraordinário;
- d) Verificação das condições de admissão à 1.ª fase das provas finais do 3.º ciclo.

9 — A informação resultante da avaliação sumativa interna nos 2.º e 3.º ciclos expressa-se numa escala de 1 a 5, em todas as disciplinas, podendo ser acompanhada, sempre que se considere relevante, de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aprendizagem do aluno.

10 — A informação resultante da avaliação sumativa dos alunos do ensino básico abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, nas disciplinas e áreas disciplinares específicas, expressa-se numa menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno.

11 — Nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, a avaliação sumativa interna das disciplinas de Tecnologias de Informação e Comunicação e da disciplina de Oferta de Escola, caso sejam organizadas em regime semestral, processa-se do seguinte modo:

- a) Para a atribuição das classificações, o conselho de turma reúne no final do 1.º semestre e no final do 3.º período;
- b) A classificação atribuída no 1.º semestre fica registada em ata e, à semelhança das classificações das outras disciplinas, está sujeita a aprovação do conselho de turma de avaliação no final do 3.º período.

12 — No 9.º ano de escolaridade, a avaliação sumativa interna da disciplina de Inglês é complementada com o teste Preliminary English Test (PET) de Cambridge English Language Assessment da Universidade de Cambridge.

13 — O PET tem duas componentes (escrita e oral) e é aplicado em todos os estabelecimentos do ensino público, particular e cooperativo em Portugal continental e nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira, com caráter obrigatório para todos os alunos.

14 — A classificação final do PET é a obtida na prova realizada, expressa numa escala de 0 a 100, convertida na escala de 1 a 5 nos termos do anexo V ao presente despacho e do qual faz parte integrante — nesta conversão, têm-se em conta as características especiais desta prova internacional, que foi concebida para o nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, nível a que vai equivaler o nível máximo da classificação convertida (5), e que tem uma distribuição de resultados diferente da expressa no anexo IV.

15 — No exercício da autonomia pedagógica e administrativa da escola, o conselho geral delibera, sob proposta do conselho pedagógico, a forma como a avaliação final da disciplina de Inglês no 9.º ano inclui os resultados do PET, sendo a classificação final o resultado da média ponderada, com arredondamento às unidades, entre a classificação obtida na avaliação interna do 3.º período da disciplina e a classificação obtida pelo aluno no PET, de acordo com o seguinte:

- a) A ponderação a atribuir à classificação obtida na avaliação interna do 3.º período da disciplina e à classificação obtida pelo aluno na prova PET para a obtenção da classificação final deverá depender das características próprias de cada escola e cada oferta, designadamente dos critérios definidos por esta no que respeita à restante avaliação interna efetuada ao longo do ano letivo, nomeadamente, o número, peso e características de cada uma das provas (escrita ou oral);
- b) O peso a atribuir ao resultado da prova externa para cálculo da classificação final deve situar-se entre 20% e 30% do total, admitindo-se que a escola escolha outro peso que considere mais adequado, registando a sua fundamentação.

16 — O regulamento do teste PET é definido por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 9.º

Provas de equivalência à frequência

1 — As provas de equivalência à frequência realizam-se a nível de escola nos anos terminais de cada ciclo do ensino básico, com vista a uma certificação de conclusão de ciclo, para alunos autopropostos nos termos previstos no n.º 3 do presente artigo.

2 — As provas de equivalência à frequência incidem sobre os conteúdos dos programas, obedecem às metas curriculares estabelecidas para os três ciclos e contemplam ainda uma prova oral, no caso das disciplinas de Português, de Português Língua não Materna (PLNM) e das línguas estrangeiras.

3 — As provas de equivalência à frequência realizam-se em duas fases em todos os ciclos e destinam-se aos alunos que, na qualidade de autopropostos, se encontrem numa das seguintes situações:

- Frequentem seminários não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 293-C/86, de 12 de setembro, para alunos dos 2.º e 3.º ciclos;
- Estejam abrangidos pelo ensino individual e doméstico;
- Estejam fora da escolaridade obrigatória e não se encontrem a frequentar qualquer estabelecimento de ensino;
- Estejam fora da escolaridade obrigatória, frequentem o 2.º ou 3.º ciclo do ensino básico e tenham anulado a matrícula até ao 5.º dia útil do 3.º período;
- Tenham ficado retidos por faltas pela aplicação do previsto nas alíneas a) e b) do n.º 4 do artigo 21.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro — Estatuto do Aluno e Ética Escolar;
- Estejam nos 4.º, 6.º ou 9.º anos de escolaridade e não tenham obtido aprovação na avaliação sumativa final do 3.º período, sem prejuízo no disposto no n.º 5.

4 — Os alunos autopropostos dos 1.º e 2.º ciclos realizam obrigatoriamente:

- Na 1.ª fase, as provas finais de ciclo, como provas de equivalência à frequência, efetuando também uma prova oral na disciplina de Português, no caso dos alunos referidos nas alíneas a) a d) do n.º 3 do presente artigo, e na 2.ª fase, no caso dos alunos referidos na alínea e) e f) do mesmo número;
- Na 1.ª fase, as provas de equivalência à frequência de Inglês, Estudo do Meio e de Expressões Artísticas, no 1.º ciclo, ou em todas as disciplinas, no 2.º ciclo, no caso dos alunos referidos nas alíneas a) a e) do n.º 3 do presente artigo;
- Na 2.ª fase, as provas de equivalência à frequência nas disciplinas em que não obtiveram aprovação e em que não estejam previstas provas finais, no caso dos alunos do 2.º ciclo referidos na alínea f) do n.º 3 do presente artigo.

5 — Os alunos autopropostos do 3.º ciclo realizam obrigatoriamente:

- Na 1.ª fase, as provas finais de ciclo, que valem como provas de equivalência à frequência, efetuando também uma prova oral na disciplina de Português, no caso dos alunos referidos nas alíneas a) a d) do n.º 3 do presente artigo, e na 2.ª fase, no caso dos alunos do 9.º ano referidos nas alíneas e) e f);
- A prova de Inglês (PET), que vale como prova de equivalência à frequência;
- Na 1.ª fase, as provas de equivalência à frequência em todas as disciplinas do 3.º ciclo do ensino básico, no caso dos alunos referidos nas alíneas a) a e) do n.º 3 do presente artigo, salvo na disciplina de inglês e naquelas em que se realizam provas finais;
- Na 1.ª fase, as provas de equivalência à frequência nas disciplinas em que não obtiveram aprovação, exceto nas disciplinas de Português, de Matemática e de Inglês, no caso dos alunos do 3.º ciclo referidos na alínea f) do n.º 3 do presente artigo.

6 — Os alunos dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico referidos no n.º 3 que não obtiveram aprovação nas provas de equivalência à frequência na 1.ª fase, por terem obtido classificação inferior a 3, podem repetir na 2.ª fase a realização destas provas.

7 — Os alunos do 3.º ciclo do ensino básico podem inscrever-se e realizar, na 2.ª fase, as provas de equivalência à frequência em todas as disciplinas, exceto as que tenham regra própria, em que não obtiveram aprovação na 1.ª fase.

8 — Nas provas de equivalência à frequência que não tenham regra própria e sejam constituídas por duas componentes (escrita, oral ou prática), a classificação não convertida da disciplina corresponde à média aritmética simples, arredondada às unidades, das classificações das duas componentes expressas em escala de 0 a 100.

9 — A classificação final de cada disciplina é a obtida nas provas realizadas, expressa em escala de 0 a 100, convertida na escala de 1 a

5 nos termos dos anexos IV e V ao presente despacho e do qual faz parte integrante.

10 — As provas de equivalência à frequência dos três ciclos e respetiva duração constam dos anexos I e II ao presente despacho, do qual fazem parte integrante.

11 — O aluno é considerado Aprovado quando se verificam as condições de transição estabelecidas para o final de cada um dos três ciclos do ensino básico.

12 — Os procedimentos específicos a observar no desenvolvimento das provas de equivalência à frequência dos três ciclos são objeto de regulamentação própria, a aprovar por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 10.º

Avaliação sumativa externa

1 — O processo de avaliação interna é completado com a realização de provas nacionais que visam a obtenção de resultados cuja validade tem por referência padrões de âmbito nacional, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conhecimentos dos conteúdos programáticos definidos para cada disciplina sujeita a prova final de ciclo.

2 — A avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos serviços do Ministério da Educação e Ciência ou de entidades designadas para o efeito e compreende a realização de provas finais de ciclo nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, nas disciplinas de:

- Português e Matemática;
- PLNM e Matemática, para os alunos que tenham concluído o nível de proficiência linguística de iniciação (A2) ou o nível intermédio (B1), nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos.

3 — A avaliação sumativa externa nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade destina-se a aferir o grau de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mediante o recurso a critérios de avaliação definidos a nível nacional.

4 — As provas finais de ciclo incidem sobre os conteúdos definidos nos programas e obedecem às metas curriculares em vigor definidas para os três ciclos do ensino básico.

5 — As provas finais dos três ciclos e respetiva duração constam do anexo III ao presente despacho e do qual faz parte integrante.

6 — As provas finais dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos realizam-se em duas fases com uma única chamada cada, sendo a 1.ª fase obrigatória para todos os alunos, exceto para os alunos do 3.º ciclo na situação prevista nas alíneas d) e e), destinando-se a 2.ª fase aos alunos que:

- Faltem à 1.ª fase por motivos excecionais devidamente comprovados;
- Obtenham uma classificação final inferior a 3 após as provas finais realizadas na 1.ª fase;
- Não obtenham, após as reuniões de avaliação de final de ano, aprovação de acordo com o previsto no artigo 13.º do presente despacho;
- Frequentem o 3.º ciclo e, no final do 3.º período, tenham classificações na avaliação sumativa interna que já não lhes permitam superar as condições definidas no n.º 2 do artigo 13.º;
- Tenham ficado retidos por faltas pela aplicação do previsto nas alíneas a) e b) do n.º 4 do artigo 21.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro — Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

7 — A classificação obtida na 2.ª fase das provas finais realizadas pelos alunos referidos nas alíneas b), c), d) e e) do número anterior é considerada como classificação final da respetiva disciplina.

8 — Os alunos dos 1.º e 2.º ciclos podem usufruir do prolongamento da duração do ano letivo, a fim de frequentarem o período de acompanhamento extraordinário, de acordo com o previsto nos artigos 20.º e 23.º do presente despacho e o estabelecido no calendário escolar.

9 — São admitidos à 2.ª fase das provas finais dos três ciclos, na qualidade de autopropostos, os alunos que ficarem retidos por faltas pela aplicação das alíneas a) e b) do n.º 4 do artigo 21.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro — Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

10 — Para os efeitos previstos no presente diploma, são internos os alunos que frequentem as aulas até ao final do ano letivo, em estabelecimento de ensino público ou do ensino particular e cooperativo, ou ainda em seminário abrangido pelo disposto no Decreto-Lei n.º 293-C/86, de 12 de setembro.

11 — Estão dispensados da realização de provas finais do 1.º ciclo os alunos que se encontrem nas condições seguintes:

- Não tenham o português como língua materna e tenham ingressado no sistema educativo português no ano letivo correspondente ao da realização das provas finais;

b) Estejam abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

12 — Estão dispensados da realização de provas finais dos 2.º e 3.º ciclos os alunos que se encontrem nas condições seguintes:

- A frequentar percursos curriculares alternativos;
- A frequentar o ensino vocacional;
- A frequentar cursos de educação e formação (CEF), programas integrados de educação e formação (PIEF) ou cursos de educação e formação de adultos (EFA);
- Não tenham o português como língua materna e tenham ingressado no sistema educativo português no ano letivo correspondente ao da realização das provas finais;
- Estejam abrangidos pelo artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

13 — Os alunos referidos nas alíneas a), b), e c) do número anterior realizam, obrigatoriamente, as provas finais do 2.º ou 3.º ciclo, no caso de pretenderem prosseguir estudos no ensino básico geral ou no nível secundário, em cursos científico-humanísticos.

14 — As provas finais de ciclo são classificadas na escala percentual de 0 a 100, arredondada às unidades, sendo a classificação final da prova convertida na escala de 1 a 5 nos termos do anexo IV ao presente despacho, do qual faz parte integrante.

15 — Sem prejuízo do disposto nos números 8 e 9 do artigo 9.º, a classificação final a atribuir às disciplinas sujeitas a provas finais de Português e Matemática dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos é o resultado da média ponderada, com arredondamento às unidades, entre a classificação obtida na avaliação sumativa interna do 3.º período da disciplina e a classificação obtida pelo aluno na prova final, de acordo com a seguinte fórmula:

$$CF = (7Cf + 3Cp)/10$$

em que:

- CF = classificação final da disciplina;
Cf = classificação de frequência no final do 3.º período;
Cp = classificação da prova final.

16 — No 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo, nas disciplinas de Português e de Matemática e em todos os anos de escolaridade dos 2.º e 3.º ciclos, a classificação final expressa-se numa escala de 1 a 5 arredondada às unidades.

17 — A menção ou a classificação final das disciplinas não sujeitas a provas finais é a obtida no 3.º período do ano terminal em que são lecionadas.

18 — A não realização das provas finais implica a retenção do aluno nos 4.º, 6.º ou 9.º anos de escolaridade, exceto nas situações previstas nos n.os 11 e 12 do presente artigo.

19 — Os procedimentos específicos a observar no desenvolvimento da avaliação sumativa externa são objeto de regulamentação própria, a aprovar por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 11.º

Alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente

Os alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, abrangidos pelo disposto no n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, realizam as provas finais de ciclo e as provas de equivalência à frequência previstas para os restantes examinandos, podendo, no entanto, usufruir de condições especiais de realização de provas, ao abrigo da legislação em vigor.

Artigo 12.º

Efeitos da avaliação sumativa

1 — A avaliação sumativa permite tomar decisões relativamente à:

- Classificação em cada uma das disciplinas;
- Transição no final de cada ano, sem prejuízo do disposto no n.º 2 do presente artigo;
- Aprovação no final de cada ciclo;
- Renovação de matrícula;
- Conclusão do ensino básico.

2 — As decisões de transição e de progressão do aluno para o ano de escolaridade seguinte e para o ciclo subsequente revestem caráter pedagógico e são tomadas sempre que o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, considerem:

- Nos anos terminais de ciclo, que o aluno adquiriu os conhecimentos e desenvolveu as capacidades necessárias para prosseguir com sucesso

os seus estudos no ciclo subsequente, sem prejuízo do disposto no n.º 11 do artigo 9.º e no artigo 13.º do presente despacho;

- Nos anos não terminais de ciclo, que o aluno demonstra ter adquirido os conhecimentos e desenvolvido as capacidades essenciais para transitar para o ano de escolaridade seguinte.

3 — No 1.º ano de escolaridade não há lugar a retenção, exceto se tiver sido ultrapassado o limite de faltas e, após cumpridos os procedimentos previstos no Estatuto do Aluno e Ética Escolar, o professor titular da turma em articulação com o conselho de docentes, decida pela retenção do aluno.

4 — No 2.º ano e 3.º anos de escolaridade apenas há lugar a retenção, numa das seguintes circunstâncias:

- O aluno tiver ultrapassado o limite de faltas e, após cumpridos os procedimentos previstos no Estatuto do Aluno e Ética Escolar, o professor titular da turma, em articulação com o conselho de docentes, decida pela retenção do aluno;

- Após um acompanhamento pedagógico do aluno, em que foram traçadas e aplicadas medidas de apoio para garantir o seu acompanhamento face às primeiras dificuldades detetadas, o professor titular da turma, em articulação com o conselho de docentes, decida que a retenção desse aluno é mais benéfica para o seu progresso.

5 — Um aluno retido nos 1.º, 2.º ou 3.º anos de escolaridade pode integrar a turma a que pertencia por decisão do diretor, sob proposta do professor titular de turma, ouvido o conselho de docentes.

6 — A retenção em qualquer ano de um dos ciclos do ensino básico implica a repetição de todas as componentes do currículo do respetivo ano de escolaridade.

SECÇÃO IV

Classificação, transição e aprovação

Artigo 13.º

Condições de aprovação, transição e progressão

1 — A avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou a retenção do aluno, expressa através das menções, respetivamente, de Transitou ou de Não Transitou, no final de cada ano, e de Aprovado ou de Não Aprovado, no final de cada ciclo.

2 — No final de cada um dos ciclos do ensino básico, o aluno não progride e obtém a menção de Não Aprovado, se estiver numa das seguintes condições:

- Tiver obtido simultaneamente classificação inferior a 3 nas disciplinas de Português ou PLNM e de Matemática;
- No caso dos 2.º e 3.º ciclos, tiver obtido classificação inferior a 3 em três ou mais disciplinas e, no caso do 1.º ciclo, tiver obtido classificação inferior a 3 simultaneamente nas disciplinas de (i) Inglês, de (ii) Português ou Matemática e, cumulativamente, (iii) menção insuficiente em pelo menos uma das outras disciplinas.

3 — Os alunos autopropostos do ensino básico não progridem e obtêm a menção de Não Aprovado se estiverem nas condições referidas no número anterior.

4 — A disciplina de Educação Moral e Religiosa, nos três ciclos do ensino básico, as Atividades de Enriquecimento Curricular e o Apoio ao Estudo, no 1.º ciclo e as disciplinas de oferta complementar, nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, não são consideradas para efeitos de progressão de ano e conclusão de ciclo.

Artigo 14.º

Constituição e funcionamento do conselho de docentes do 1.º ciclo

1 — O conselho de docentes é constituído, para efeitos de avaliação dos alunos, por todos os professores titulares turma dos estabelecimentos constituintes do agrupamento.

2 — No conselho de docentes, podem ainda intervir, sem direito a voto, os serviços com competência em matéria de apoio educativo e serviços ou entidades cuja contribuição o conselho pedagógico considere conveniente.

3 — As deliberações do conselho de docentes devem resultar do consenso dos professores que o integram, admitindo-se o recurso ao sistema de votação, quando se verificar a impossibilidade de obtenção desse consenso.

4 — No caso de recurso à votação, todos os membros do conselho de docentes devem votar nominalmente, não havendo lugar a abstenção, sendo registado em ata o resultado da votação.

5 — A deliberação só pode ser tomada por maioria, tendo o presidente do conselho de docentes, designado entre os membros, voto de qualidade em caso de empate.

6 — Na ata da reunião de conselho de docentes, devem ficar registadas todas as deliberações e a respetiva fundamentação.

Artigo 15.º

Constituição e funcionamento dos conselhos de turma dos 2.º e 3.º ciclos

1 — Para efeitos de avaliação dos alunos, o conselho de turma é constituído por todos os professores da turma, sendo seu presidente o diretor de turma.

2 — Nos conselhos de turma, podem ainda intervir, sem direito a voto, os serviços com competência em matéria de apoio educativo ou entidades cuja contribuição o conselho pedagógico considere conveniente.

3 — Sempre que se verificar ausência de um membro do conselho de turma, a reunião é adiada, no máximo por quarenta e oito horas, de forma a assegurar a presença de todos.

4 — No caso de a ausência a que se refere o número anterior ser presumivelmente longa, o conselho de turma reúne com os restantes membros, devendo o respetivo diretor de turma dispor de todos os elementos referentes à avaliação de cada aluno, fornecidos pelo professor ausente.

5 — A deliberação final quanto à classificação a atribuir em cada disciplina é da competência do conselho de turma que, para o efeito, aprecia a proposta apresentada por cada professor, as informações que a suportam e a situação global do aluno.

6 — As deliberações do conselho de turma devem resultar do consenso dos professores que o integram, admitindo-se o recurso ao sistema de votação, quando se verificar a impossibilidade de obtenção desse consenso.

7 — No caso de recurso à votação, todos os membros do conselho de turma votam nominalmente, não havendo lugar a abstenção, sendo registado em ata o resultado da votação.

8 — A deliberação é tomada por maioria absoluta, tendo o presidente do conselho de turma voto de qualidade, em caso de empate.

9 — Na ata da reunião de conselho de turma devem ficar registadas todas as deliberações e a respetiva fundamentação.

Artigo 16.º

Registo das classificações e ratificação das deliberações

1 — As classificações no final de cada período letivo, no 4.º ano do 1.º ciclo e em todos os anos de escolaridade dos 2.º e 3.º ciclos, são registadas em pauta.

2 — As decisões do professor titular de turma, no 1.º ciclo, e as deliberações do conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, carecem de ratificação do diretor da escola.

3 — O diretor da escola deve proceder à verificação das pautas e da restante documentação relativa às reuniões dos conselhos de docentes e conselhos de turma, assegurando-se do integral cumprimento das disposições em vigor e da observância dos critérios definidos pelo conselho pedagógico, competindo-lhe desencadear os mecanismos necessários à correção de eventuais irregularidades.

4 — As pautas, após a ratificação prevista no n.º 2, são afixadas em local apropriado no interior da escola, nelas devendo constar a data da respetiva afixação.

Artigo 17.º

Revisão das deliberações

1 — As decisões decorrentes da avaliação de um aluno no 3.º período de um ano letivo podem ser objeto de um pedido de revisão, dirigido pelo respetivo encarregado de educação ao diretor da escola no prazo de três dias úteis a contar da data de entrega das fichas de registo de avaliação nos 1.º, 2.º e 3.º anos ou da afixação das pautas no 4.º ano de escolaridade e nos 2.º e 3.º ciclos.

2 — Os pedidos de revisão a que se refere o número anterior são apresentados em requerimento devidamente fundamentado em razões de ordem técnica, pedagógica ou legal, dirigido ao diretor da escola, podendo ser acompanhado dos documentos considerados pertinentes.

3 — Os requerimentos recebidos depois de expirado o prazo fixado no n.º 1 do presente artigo, bem como os que não estiverem fundamentados, são liminarmente indeferidos.

4 — No caso do 1.º ciclo, o diretor da escola convoca, nos cinco dias úteis após a aceitação do requerimento, uma reunião com os professores da turma para apreciação do pedido de revisão, podendo confirmar ou modificar a avaliação inicial, elaborando um relatório pormenorizado.

5 — No caso dos 2.º e 3.º ciclos, o diretor da escola convoca, nos cinco dias úteis após a aceitação do requerimento, uma reunião extraordinária do conselho de turma, que procede à análise do pedido de revisão e delibera com base em todos os documentos relevantes para o efeito e toma uma decisão que pode confirmar ou modificar a avaliação inicial, elaborando um relatório pormenorizado, que deve integrar a ata da reunião.

6 — Nos casos em que o conselho de turma mantenha a sua deliberação, o processo aberto pelo pedido de revisão pode ser enviado pelo diretor da escola ao conselho pedagógico para emissão de parecer prévio à decisão final.

7 — Da deliberação do diretor e respetiva fundamentação é dado conhecimento ao encarregado de educação, através de carta registada com aviso de receção, no prazo máximo de 20 dias úteis contados a partir da data da receção do pedido de revisão.

8 — O encarregado de educação pode ainda, se assim o entender, no prazo de cinco dias úteis após a data de receção da resposta ao pedido de revisão, interpor recurso hierárquico para o órgão competente do Ministério da Educação e Ciência, quando o mesmo for baseado em vício de forma existente no processo.

9 — Da decisão do recurso hierárquico não cabe qualquer outra forma de impugnação administrativa.

Artigo 18.º

Reclamação e recursos

As decisões referentes às provas de equivalência à frequência e às provas finais de ciclo são passíveis de impugnação administrativa nos termos gerais.

SECÇÃO V

Certificação da avaliação

Artigo 19.º

Conclusão e certificação

1 — A conclusão do ensino básico é certificada pelo diretor da escola, através da emissão de:

- Um diploma que ateste a conclusão do ensino básico;
- Um certificado que ateste o nível de qualificação, discrimine as disciplinas ou módulos concluídos e as respetivas classificações finais, bem como as classificações das provas finais de ciclo obtidas nas disciplinas em que foram realizadas.

2 — Os certificados a que se refere a alínea b) do número anterior devem ainda conter um anexo do qual constem todas as atividades extracurriculares desenvolvidas pelo aluno, designadamente as realizadas no âmbito de ações de voluntariado.

3 — Os certificados dos alunos abrangidos pelo artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, deverão conter comprovação das capacidades adquiridas e desenvolvidas pelo aluno nas disciplinas e áreas disciplinares específicas, no decurso do seu Plano Individual de Transição (PIT).

4 — Os modelos de diploma e certificado previstos nos números anteriores são aprovados por despacho membro do Governo responsável pela área da educação.

SECÇÃO VI

Medidas de promoção do sucesso escolar e situações especiais de avaliação

Artigo 20.º

Medidas de promoção do sucesso escolar

1 — No âmbito da sua autonomia, devem ser adotadas pela escola medidas de promoção do sucesso escolar, definindo-se, sempre que necessário, planos de atividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados, com medidas adequadas à resolução das dificuldades dos alunos, de acordo com o previsto no n.º 4

do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na sua redação atual, que se podem concretizar designadamente através de:

- a) Medidas de apoio ao estudo, que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno face às dificuldades detetadas e orientadas para a satisfação de necessidades específicas;
- b) Apoio ao Estudo, no 1.º ciclo, tendo por objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho e visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, nomeadamente a resolução dos trabalhos de casa;
- c) Constituição temporária de grupos de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar, em disciplinas estruturantes, tendo em atenção os recursos da escola e a pertinência das situações;
- d) Coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino;
- e) Adoção, em condições excecionais devidamente justificadas pela escola e aprovadas pelos serviços competentes da administração educativa, de percursos específicos, designadamente, percursos curriculares alternativos e programas integrados de educação e formação, adaptados ao perfil e especificidades dos alunos;
- f) Encaminhamento para um percurso vocacional de ensino após redefinição do seu percurso escolar, resultante do parecer de psicólogos escolares e com o empenhamento e a concordância do encarregado de educação;
- g) Acompanhamento extraordinário dos alunos nos 1.º e 2.º ciclos, conforme estabelecido no calendário escolar;
- h) Acompanhamento a alunos que progridam ao 2.º ou ao 3.º ciclo com classificação final inferior a 3 a Português ou a Matemática no ano escolar anterior.

2 — O plano de acompanhamento pedagógico de turma ou individual é traçado, realizado e avaliado, sempre que necessário, em articulação com outros técnicos de educação e em contacto regular com os encarregados de educação.

3 — Aos alunos que revelem em qualquer momento do seu percurso dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina é aplicado um plano de acompanhamento pedagógico, elaborado pelo professor titular de turma em articulação com os restantes professores da turma, quando existam, no 1.º ciclo, ou pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, contendo estratégias de recuperação que contribuam para colmatar as insuficiências detetadas.

Artigo 21.º

Apoio ao Estudo

1 — Sempre que os resultados escolares nas disciplinas de Português e de Matemática do 1.º ciclo o justifiquem, são, obrigatoriamente, adotados planos de atividades de acompanhamento pedagógico para os alunos, na componente do currículo de Apoio ao Estudo.

2 — O Apoio ao Estudo do 2.º ciclo desenvolve-se através de atividades regulares fixadas pela escola e de participação decidida em conjunto pelos pais e professores, tendo como objetivos:

- a) A implementação de estratégias de estudo e de desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos dos alunos;
- b) Atividades de reforço da aprendizagem, nomeadamente pelo acompanhamento da realização dos trabalhos de casa.

Artigo 22.º

Constituição de grupos de homogeneidade relativa

1 — Podem ser constituídos grupos temporários de alunos com características semelhantes, na mesma turma ou em turmas diferentes, a fim de colmatar dificuldades detetadas e desenvolver capacidades evidenciadas, favorecendo a igualdade de oportunidades no percurso escolar do aluno.

2 — As atividades a desenvolver nestes grupos podem ser realizadas em períodos de duração distintos, conforme as necessidades dos alunos.

3 — Compete ao professor titular de turma no 1.º ciclo e ao conselho de turma nos outros ciclos identificar alunos que revelem elevada capacidade de aprendizagem.

4 — O professor titular de turma no 1.º ciclo e o conselho de turma nos outros ciclos definem as atividades e as estratégias para otimizar o desempenho dos alunos com elevada capacidade de aprendizagem.

Artigo 23.º

Período de acompanhamento extraordinário nos 1.º e 2.º ciclos

1 — Os alunos internos dos 4.º e 6.º anos de escolaridade que, após as reuniões de avaliação de final de ano, já com o conhecimento e com a ponderação dos resultados da primeira fase das provas finais, não

obtenham aprovação, de acordo com o estipulado no artigo 13.º, bem como os alunos a que se refere a alínea b) do n.º 6 do artigo 10.º, podem usufruir de prolongamento do ano letivo.

2 — O período de acompanhamento extraordinário decorre entre a realização das reuniões de avaliação referidas no n.º 1 e a realização da 2.ª fase das provas finais e visa colmatar deficiências detetadas no percurso escolar dos alunos.

3 — Cabe ao diretor da escola assegurar a organização e gestão do período de acompanhamento extraordinário previsto no presente artigo.

4 — Os alunos que se encontrem na situação referida no n.º 1 são automaticamente inscritos no período de acompanhamento extraordinário, sendo obrigatória a sua frequência, exceto se o encarregado de educação não o permitir.

5 — O encarregado de educação que não pretenda que o seu educando frequente o acompanhamento extraordinário previsto no número anterior comunica por escrito o seu desacordo ao diretor da escola.

6 — O pedido formulado nos termos previsto no número anterior não prejudica o acesso do aluno à 2.ª fase das provas finais de ciclo.

7 — Após a realização da 2.ª fase das provas finais do 1.º e do 2.º ciclos, os alunos progridem e obtêm a menção de Aprovado se estiverem nas condições estipuladas no artigo 13.º.

Artigo 24.º

Reorientação do percurso escolar

Sempre que se verifiquem retenções, deverão os alunos ser acompanhados pelo serviço de orientação escolar, de modo a que possam ser propostas as medidas mais adequadas ao seu percurso escolar, nomeadamente apoios na disciplina em que revelem maiores dificuldades, percursos curriculares alternativos, programas integrados de educação e formação ou cursos vocacionais.

Artigo 25.º

Casos especiais de progressão

1 — Um aluno que revele capacidade de aprendizagem excepcional e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das capacidades previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapidamente no ensino básico, beneficiando de uma das seguintes hipóteses ou de ambas:

- a) Concluir o 1.º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de dezembro do ano respetivo, podendo completar o 1.º ciclo em três anos;
- b) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano letivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos.

2 — Um aluno retido num dos anos não terminais de ciclo que demonstre ter adquirido os conhecimentos e desenvolvido as capacidades definidas para o final do respetivo ciclo poderá concluí-lo nos anos previstos para a sua duração, através de uma progressão mais rápida, nos anos letivos subsequentes à retenção.

3 — Os casos especiais de progressão previstos nos números anteriores dependem de deliberação do conselho pedagógico, sob proposta do professor titular de turma ou do conselho de turma, depois de obtidos a concordância do encarregado de educação do aluno e os pareceres do docente de educação especial ou do psicólogo.

4 — A deliberação decorrente do previsto nos números anteriores não prejudica o cumprimento dos restantes requisitos legalmente exigidos para a progressão de ciclo.

Artigo 26.º

Situações especiais de classificação

1 — Se por motivo da exclusiva responsabilidade da escola ou por falta de assiduidade do aluno, motivada por doença prolongada ou impedimento legal devidamente comprovados, não existirem em qualquer disciplina elementos de avaliação sumativa interna respeitantes ao 3.º período letivo, a classificação dessas disciplinas é a que o aluno obteve no 2.º período letivo.

2 — Nas disciplinas sujeitas a provas finais de ciclo é obrigatória a prestação de provas, salvo quando a falta de elementos de avaliação nas referidas disciplinas for da exclusiva responsabilidade da escola, sendo a situação objeto de análise casuística e sujeita a despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

3 — No 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo e nos 2.º e 3.º ciclos, sempre que o aluno frequentar as aulas durante um único período letivo, por falta de assiduidade motivada por doença prolongada ou impedimento legal devidamente comprovados, fica sujeito à realização de uma prova extraordinária de avaliação (PEA) em cada disciplina, exceto naquelas em que realizar, no ano curricular em causa, prova final de ciclo.

4 — Para efeitos do número anterior, a classificação anual de frequência a atribuir a cada disciplina é a seguinte:

$$\text{CAF} = (\text{CF} + \text{PEA})/2$$

em que:

CAF = classificação anual de frequência;
CF = classificação de frequência do período frequentado;
PEA = classificação da prova extraordinária de avaliação.

5 — A prova extraordinária de avaliação deve abranger o programa do ano curricular em causa, sendo os procedimentos específicos a observar no seu desenvolvimento os que constam do anexo VI.

6 — Nos anos de escolaridade em que houver lugar a prova final de ciclo, considera-se a classificação do período frequentado como classificação anual de frequência da disciplina, sendo a respetiva classificação final calculada de acordo com o n.º 15 do artigo 10.º.

7 — Sempre que a classificação do período frequentado seja inferior a 3, esta não é considerada para o cálculo da classificação final da disciplina, correspondendo a classificação final à classificação obtida na respetiva prova final de ciclo.

8 — Nos 2.º e 3.º ciclos, sempre que, por motivo da exclusiva responsabilidade da escola, apenas existirem em qualquer disciplina não sujeita a prova final de ciclo elementos de avaliação respeitantes a um dos três períodos letivos, o encarregado de educação do aluno pode optar entre:

- Ser considerada como classificação anual de frequência a classificação obtida nesse período;
- Não ser atribuída classificação anual de frequência nessa disciplina;
- Realizar a PEA de acordo com os n.os 4 e 5 do presente artigo.

9 — Nos 2.º e 3.º ciclos, sempre que, em qualquer disciplina, à exceção das disciplinas não sujeitas a prova final de ciclo, o número de aulas ministradas durante todo o ano letivo não tenha atingido oito semanas completas, o encarregado de educação do aluno pode optar entre:

- A aprovação do aluno sem classificação nessa disciplina;
- A realização de PEA, correspondendo a sua classificação anual de frequência à classificação nesta prova.

SECÇÃO VII

Disposições finais e transitórias

Artigo 27.º

Estabelecimentos de ensino com contrato de autonomia e estabelecimentos de ensino particular e cooperativo

1 — Sem prejuízo dos seus deveres gerais de promoção do sucesso escolar, às escolas públicas com contrato de autonomia e aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, o disposto no presente diploma é obrigatoriamente aplicável apenas no que se refere especificamente às provas de equivalência à frequência, à avaliação sumativa externa, às condições de transição e aprovação de ciclo, à certificação da avaliação e aos regimes dos artigos 25.º e 26.º.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, considerando que a estrutura organizativa e pedagógica dos estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo é a que decorre do disposto nas normas do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior aprovado pelo Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, as referências feitas no presente despacho normativo a órgãos da escola consideram-se feitas para o órgão que, em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo, detiver a competência em causa.

Artigo 28.º

Norma revogatória

É revogado o despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, exceto o disposto no seu artigo 13.º n.º 2, alínea b), para os alunos que se encontram em 2015-2016 matriculados e a frequentar o 4.º ano.

Artigo 29.º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

22 de setembro de 2015. — O Ministro da Educação e Ciência, *Nuno Paulo de Sousa Arrobas Crato*.

ANEXOS

ANEXO I

Provas de equivalência à frequência do 1.º ciclo

Prova em cada disciplina e respetiva duração

Prova	Duração (minutos)
Estudo do meio	60
Expressões Artísticas <i>a)</i>	90
Inglês	60

a) Prova com componente escrita e prática. A duração de cada componente é definida pela escola.

ANEXO II

Provas de equivalência à frequência dos 2.º e 3.º ciclos

2.º ciclo do ensino básico

Prova em cada disciplina e respetiva duração

Disciplina	Duração (minutos)
Inglês <i>a)</i>	90 + 15
História e Geografia de Portugal	90
Ciências Naturais	90
Educação Visual	90 + 30
	de tolerância
Educação Tecnológica <i>b)</i>	45 + 45
Educação Musical <i>b)</i>	60 + 15
Educação Física <i>b)</i> <i>c)</i>	45 + 45

a) Prova com componente escrita e oral, sendo que a componente oral não deverá ultrapassar a duração de 15 minutos.

b) Prova com componente escrita e prática.

c) Prova a realizar pelos alunos do 6.º ano referidos na alínea e) do n.º 3 do artigo 9.º do presente despacho normativo.

3.º ciclo do ensino básico

Prova em cada disciplina e respetiva duração

Disciplina	Duração (minutos)
Preliminary English Test (PET)	135 a 140 <i>a)</i>
Língua Estrangeira II <i>b)</i>	90 + 15
História	90
Geografia	90
Ciências Naturais	90
Físico-Química	90
Educação Visual	90 + 30
	de tolerância
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ...	90
Disciplina de Oferta de Escola	90
Educação Física <i>b)</i> <i>c)</i>	45 + 45

a) A duração da componente escrita (Reading e Writing) é de 90 minutos, a componente de Listening é de 35 minutos e a componente de Speaking tem uma duração de 10 a 15 minutos.

b) Prova com componente escrita e prática.

c) Provas a realizar pelos alunos do 9.º ano referidos na alínea e) do n.º 3 do artigo 9.º do presente despacho normativo.

ANEXO III

Provas finais dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (*)

Prova em cada disciplina e respetiva duração

Disciplina	Duração (minutos)
Português — 1.º ciclo	90
Matemática — 1.º ciclo	90

Disciplina	Duração (minutos)
Português Língua Não Materna nível A2 — 1.º ciclo . . .	90
Português Língua Não Materna nível B1 — 1.º ciclo . . .	90
Português — 2.º ciclo	90
Matemática — 2.º ciclo	90
Português Língua Não Materna nível A2 — 2.º ciclo . . .	90
Português Língua Não Materna nível B1 — 2.º ciclo . . .	90
Português — 3.º ciclo	90
Matemática — 3.º ciclo	90
Português Língua Não Materna nível A2 — 3.º ciclo . . .	90
Português Língua Não Materna nível B1 — 3.º ciclo . . .	90

(*) Todas as provas finais dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos têm tolerância de trinta minutos.

Nota. — Os alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico referidos nas alíneas a) a e) do n.º 3 do artigo 9.º são submetidos, obrigatoriamente, a uma prova oral na disciplina de Português ou de Português Língua Não Materna.

ANEXO IV

Tabela de conversão a que se refere o n.º 8 do artigo 9.º e o n.º 14 do artigo 10.º

Classificação da prova de equivalência à frequência	Classificação final da disciplina
0 a 19	1
20 a 49	2
50 a 69	3
70 a 89	4
90 a 100	5

ANEXO V

Tabela de conversão (*) a que se refere o n.º 14 do artigo 8.º e o n.º 8 do artigo 9.º

Classificação da PET	Nível — classificação final (PET)
< A2 (menos de 20 pontos)	1
< A2 (de 20 a 44 pontos)	2

Classificação da PET	Nível — classificação final (PET)
A2 (45 a 54 pontos)	3
A2+ (55 a 69 pontos)	4
B1 e B2 (70 pontos ou mais)	5

(*) Nesta conversão têm-se em conta as características especiais desta prova internacional: o nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, nível para que foi concebida, vai corresponder ao nível máximo da classificação convertida (5), a distribuição de resultados segue as normas da prova internacional, que é diferente da expressa no anexo IV.

ANEXO VI

Procedimentos Específicos a observar no Desenvolvimento da Prova Extraordinária de Avaliação (PEA)

1 — Cabe aos departamentos curriculares, de acordo com as orientações do conselho pedagógico da escola, estabelecer a modalidade que a prova extraordinária de avaliação (PEA) deve assumir, tendo em conta a natureza e especificidade de cada disciplina.

2 — Compete ainda aos departamentos curriculares propor ao conselho pedagógico a matriz da prova, da qual constem os objetivos e os conteúdos, a estrutura e respetivas cotações e os critérios de classificação.

3 — Para a elaboração da PEA é constituída uma equipa de dois professores, em que pelo menos um deles tenha lecionado a disciplina nesse ano letivo. Para o desempenho desta função não está prevista qualquer dispensa de serviço docente.

4 — A duração da PEA é de noventa minutos.

5 — Compete ao órgão de administração e gestão da escola fixar a data de realização da PEA no período compreendido entre o final das atividades letivas e 31 de julho.

6 — Toda a informação relativa à realização da PEA deve ser afixada pelas escolas até ao dia 15 de maio.

7 — Caso o aluno não compareça à prestação da prova extraordinária de avaliação, não lhe poderá ser atribuída qualquer classificação na disciplina em causa, devendo o conselho de turma avaliar a situação, tendo em conta o percurso global do aluno.

8 — Após a realização da PEA, é necessário proceder-se a uma reunião extraordinária do conselho de turma para ratificação das classificações do aluno.

208964103

Anexo III – Ficha A



A PREENCHER PELO DIRETOR DE TURMA		ANO LETIVO ____ / ____
DADOS REFERENTES AO ALUNO		
NOME COMPLETO: _____		
BI / CC Nº: _____	EMITIDO EM: _____	
PROVA DE: _____	CÓDIGO: _____	A preencher pela Escola
DIRETOR DE TURMA (assinatura) _____		
DIRETOR DA ESCOLA (assinatura) _____		
✂		
PROVA DE: _____	CÓDIGO: _____	Nº CONVENCIONAL
* FASE		

FICHA A – Apoio para classificação de provas de exame nos casos de dislexia

EXPRESSÃO ESCRITA	
1. Desenvolvimento Linguístico 1.1. Vocabulário pobre <input type="checkbox"/> 1.2. Sintaxe inadequada <input type="checkbox"/> 1.3. Articulação de ideias incorretas <input type="checkbox"/> 1.4. Expressão abreviada <input type="checkbox"/>	2. Ortografia 2.1 Omissões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/> sinais de pontuação <input type="checkbox"/> sinais gráficos <input type="checkbox"/> 2.2 Inversões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> 2.3 Confusões: fonemas <input type="checkbox"/> grafemas <input type="checkbox"/> ditongos <input type="checkbox"/> 2.4 Adições: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/> 2.5 Repetições: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/> expressões <input type="checkbox"/> 2.6 Ligações <input type="checkbox"/> 2.7 Separações <input type="checkbox"/> 2.8 Substituições <input type="checkbox"/> 2.9 Assimilações semânticas <input type="checkbox"/> 2.10 Erros de concordância: em género <input type="checkbox"/> em número <input type="checkbox"/> tempo/pessoa verbal <input type="checkbox"/> desrespeito de regras ortográficas da língua <input type="checkbox"/>
3. Traçados Grafomotores	
3.1 Desrespeito de margens, linhas, espaços <input type="checkbox"/>	3.2 Anarquia nos trabalhos, apresentação deficiente <input type="checkbox"/>
LINGUAGEM QUANTITATIVA	
1. Incorreções	
1.1 Omissão de elementos: números <input type="checkbox"/> parcelas <input type="checkbox"/> sinais <input type="checkbox"/> expoentes <input type="checkbox"/>	
1.2 Inversões: números <input type="checkbox"/> parcelas <input type="checkbox"/> figuras / traços <input type="checkbox"/>	
1.3 Adição de elementos <input type="checkbox"/>	1.4 Confusão de sinais <input type="checkbox"/>
LEITURA	
1. Fluência – Expressão - Compreensão 1.1 Hesitante <input type="checkbox"/> 1.2 Arritmada <input type="checkbox"/> 1.3 Expressão inadequada <input type="checkbox"/> 1.4 Desrespeito da pontuação <input type="checkbox"/> 1.5 Palavras mal agrupadas <input type="checkbox"/> 1.6 Dificuldade de evocação dos conteúdos das mensagens lidas <input type="checkbox"/> 1.7 Dificuldade de Compreensão dos textos lidos <input type="checkbox"/> 1.8 Dificuldades de interpretação de perguntas <input type="checkbox"/> 1.9 Dificuldades em emitir juízos e tirar conclusões <input type="checkbox"/>	2. Exatidão 2.1 Omissões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/> 2.2 Inversões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> 2.3 Confusões: fonemas <input type="checkbox"/> grafemas <input type="checkbox"/> ditongos <input type="checkbox"/> 2.4 Adições: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/> 2.5 Substituições <input type="checkbox"/> 2.6 Assimilações semânticas <input type="checkbox"/>
EXPRESSÃO ORAL	
1. Desenvolvimento Linguístico 1.1 Vocabulário pobre <input type="checkbox"/> 1.2 Sintaxe inadequada <input type="checkbox"/> 1.3 Articulação de ideias incorreta <input type="checkbox"/> 1.4 Expressão abreviada <input type="checkbox"/> 1.5 Inibição na produção linguística <input type="checkbox"/>	

Anexo IV – Ficha B



ESTABELECIMENTO DE ENSINO:	ANO LETIVO ____ / ____
NOME COMPLETO DO ALUNO: _____	
BI / CC Nº: <input type="text"/>	EMITIDO EM: _____
DIRETOR DE TURMA (assinatura) _____	
DIRETOR DA ESCOLA (assinatura) _____	
OBSERVAÇÕES:	
DATA: <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/>	

FICHA B – Levantamento das dificuldades específicas do aluno relativamente à dislexia

EXPRESSÃO ESCRITA	
1. Desenvolvimento Linguístico 1.1. Vocabulário pobre <input type="checkbox"/> 1.2. Sintaxe inadequada <input type="checkbox"/> 1.3. Articulação de ideias incorretas <input type="checkbox"/> 1.4. Expressão abreviada <input type="checkbox"/>	2. Ortografia 2.1 Omissões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/> sinais de pontuação <input type="checkbox"/> sinais gráficos <input type="checkbox"/> 2.2 Inversões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> 2.3 Confusões: fonemas <input type="checkbox"/> grafemas <input type="checkbox"/> ditongos <input type="checkbox"/> 2.4 Adições: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/> 2.5 Repetições: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/> expressões <input type="checkbox"/> 2.6 Ligações <input type="checkbox"/> 2.7 Separações <input type="checkbox"/> 2.8 Substituições <input type="checkbox"/> 2.9 Assimilações semânticas <input type="checkbox"/> 2.10 Erros de concordância: em género <input type="checkbox"/> em número <input type="checkbox"/> tempo/pessoa verbal <input type="checkbox"/> desrespeito de regras ortográficas da língua <input type="checkbox"/>
3. Traçados Grafomotores	
3.1 Desrespeito de margens, linhas, espaços <input type="checkbox"/>	3.2 Anarquia nos trabalhos, apresentação deficiente <input type="checkbox"/>
LINGUAGEM QUANTITATIVA	
1. Incorreções	
1.1 Omissão de elementos: números <input type="checkbox"/> parcelas <input type="checkbox"/> sinais <input type="checkbox"/> expoentes <input type="checkbox"/>	
1.2 Inversões: números <input type="checkbox"/> parcelas <input type="checkbox"/> figuras / traços <input type="checkbox"/>	
1.3 Adição de elementos <input type="checkbox"/> 1.4 Confusão de sinais <input type="checkbox"/>	
LEITURA	
1. Fluência – Expressão - Compreensão 1.1 Hesitante <input type="checkbox"/> 1.2 Arritmada <input type="checkbox"/> 1.3 Expressão inadequada <input type="checkbox"/> 1.4 Desrespeito da pontuação <input type="checkbox"/> 1.5 Palavras mal agrupadas <input type="checkbox"/> 1.6 Dificuldade de evocação dos conteúdos das mensagens lidas <input type="checkbox"/> 1.7 Dificuldade de Compreensão dos textos lidos <input type="checkbox"/> 1.8 Dificuldades de interpretação de perguntas <input type="checkbox"/> 1.9 Dificuldades em emitir juízos e tirar conclusões <input type="checkbox"/>	2. Exatidão 2.1 Omissões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/> 2.2 Inversões: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> 2.3 Confusões: fonemas <input type="checkbox"/> grafemas <input type="checkbox"/> ditongos <input type="checkbox"/> 2.4 Adições: letras <input type="checkbox"/> sílabas <input type="checkbox"/> palavras <input type="checkbox"/> acentos <input type="checkbox"/> 2.5 Substituições <input type="checkbox"/> 2.6 Assimilações semânticas <input type="checkbox"/>
EXPRESSÃO ORAL	
1. Desenvolvimento Linguístico	
1.1 Vocabulário pobre <input type="checkbox"/> 1.2 Sintaxe inadequada <input type="checkbox"/> 1.3 Articulação de ideias incorreta <input type="checkbox"/>	
1.4 Expressão abreviada <input type="checkbox"/> 1.5 Inibição na produção linguística <input type="checkbox"/>	

HABILIDADES COGNITIVAS	
1. Dificuldades	
1.1 Reconhecimento de lateralizações:	em si <input type="checkbox"/> no outro <input type="checkbox"/> no espaço real <input type="checkbox"/> no espaço gráfico <input type="checkbox"/>
1.2 Integração de noções espaciais:	orientação <input type="checkbox"/> estruturação <input type="checkbox"/> posição relativa <input type="checkbox"/>
1.3 Compreensão de noções temporais:	organização <input type="checkbox"/> decurso <input type="checkbox"/> sequência <input type="checkbox"/>
1.4 Evocação / Compreensão de cadência rítmica	<input type="checkbox"/>
1.5 Discriminação auditiva de sons próximos	<input type="checkbox"/>
1.6 Retenção auditiva de estímulos sonoros	<input type="checkbox"/>
1.7 Análise e síntese de sons	<input type="checkbox"/>
1.8 Identificação e discriminação visual	<input type="checkbox"/>
1.9 Retenção visual de símbolos	<input type="checkbox"/>
1.10 Categorização / Identificação de categorias	<input type="checkbox"/>
1.11 Resolução de situações problemáticas	<input type="checkbox"/>
1.12 Associação de ideias	<input type="checkbox"/>
1.13 Concentração da atenção	<input type="checkbox"/>
1.14 Retenção / Evocação de conhecimentos	<input type="checkbox"/>
AJUSTAMENTO EMOCIONAL	
1. Insegurança <input type="checkbox"/>	2. Revolta <input type="checkbox"/> 3. Inibição <input type="checkbox"/> 4. Isolamento <input type="checkbox"/>
5. Baixo auto-conceito <input type="checkbox"/>	6. Baixa auto-estima <input type="checkbox"/> 7. Desmotivação <input type="checkbox"/>

Anexo V - Questionário Sociodemográfico

Nome: _____

Data de aplicação: ____/____/____

Caro(a) aluno(a),

Sou aluna do 2º ano do Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade Católica Portuguesa de Braga e estou, neste momento, a realizar uma investigação relacionada com as dificuldades de aprendizagem específicas, particularmente, dislexia e as perceções dos alunos sobre si. Este questionário tem como objetivo conhecer-te melhor. Desde já, agradeço a tua participação. Qualquer dúvida ou questão que tenhas sente-te à vontade para esclarecer.

1. Género: masculino feminino

2. Idade: _____

3. Com quem vives? _____

4. Turma: _____ 5. N.º. _____

6. Já alguma vez ficaste retido? Sim Não Quantas vezes? _____

7. Se sim, em que ano(s) ficaste retido? _____

8. Quais foram os teus últimos resultados escolares?

9. Qual(is) a(s) tua(s) disciplina(s) preferida(s)? _____

10. Qual(is) a(s) que menos gostas? _____

11. Em casa, costumás ter apoio na realização das tarefas escolares?

Sim Não

12. Se sim, quem te dá apoio? _____

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo VI - Guião da entrevista

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade Católica de Braga, está a ser desenvolvido um projeto de investigação relacionado com as Dificuldades de Aprendizagem Específicas, particularmente, dislexia e as perceções dos alunos sobre si. O objetivo da entrevista é o de conhecer o que pensas em relação a ti e como te sentes. Mais concretamente, a forma como avalias as tuas ações, o valor que consideras ter e a confiança que tens nas tuas capacidades.

Para procurar manter o anonimato, o teu nome não será utilizado durante todo o trabalho.

À medida que for decorrendo a entrevista se tiveres alguma dúvida sobre alguma das questões ou sobre a razão pela qual estou a fazer determinada questão, tens a liberdade para perguntar ou interromper. Se existir alguma questão que não queiras responder, podes, também, não o fazer. E se por algum motivo quiseres terminar a entrevista estás à vontade para fazê-lo. Alguma questão antes de começarmos?

1. Como te sentes enquanto pessoa?
2. Como te descreves enquanto estudante?
3. Como descreves a tua experiência de aprendizagem?
4. Fala-me sobre o ambiente da sala de aula...
5. Como pensas ser a tua atitude perante as tarefas escolares?
6. Conta-me como te sentes em momentos de avaliação na escola...
7. Fala-me de uma experiência de algo que aprendeste na escola e que te marcou...
8. Como pensas ser o teu comportamento quando estás na escola? Porquê?
9. O que gostarias que fosse diferente na escola? Porquê?
10. Fala-me da tua relação com os professores, ao longo dos vários anos de escolaridade...
11. Quem consideradas ser as pessoas significativas no contexto escolar? Porquê?

12. Fala-me da tua relação com os colegas de turma...
13. O que costumavas fazer com eles?
14. Como esperas ser enquanto aluno no futuro?
15. E enquanto profissional como te imaginas?

Anexo VII – Carta de explicação do estudo

Título: Autoconceito, autoestima e crenças de autoeficácia em alunos com Dislexia.

Investigadora: Patrícia Maciel (e-mail: *patricia.rodriguesmaciel@gmail.com*; contato telefónico: 916574150).

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Ângela Sá Azevedo**

Este estudo surge no âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Educação, pela Faculdade de Filosofia e de Ciências Sociais da Universidade Católica de Braga. A realização desta investigação justifica-se pelo facto de durante o percurso académico, os alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas, particularmente, com Dislexia poderem vivenciar experiências positivas ou negativas no ambiente escolar. Essas experiências influenciam a perceção que os alunos têm sobre si, podendo constituir-se um facilitador ou não do processo de aprendizagem. Assim, mostra-se importante verificar as autoperceções em alunos com Dislexia., para que se possam adaptar as práticas educativas às necessidades destes alunos, com vista à otimização do seu desenvolvimento integral.

Objectivos do estudo

Este estudo tem como objetivo geral **identificar as autoperceções académicas de alunos do 7º ano de escolaridade com Dislexia**. Neste seguimento pretende-se: 1) caracterizar os alunos tendo em conta variáveis sociodemográficas como género, idade, história escolar, resultados escolares atuais e apoio/ suporte escolar; 2) conhecer os alunos ao nível de características psicológicas como: autoconceito (nas suas variáveis: aspeto comportamental, ansiedade, estatuto intelectual, popularidade e satisfação), autoestima e crenças de autoeficácia; e, 3) analisar como se descrevem os alunos em termos de motivação para a aprendizagem.

Modalidades de participação no estudo*

As informações serão recolhidas através de uma entrevista ao aluno, que terá a duração de aproximadamente 45 minutos. A entrevista deverá ser realizada durante o **período letivo**, numa aula que prejudique o menos possível o aluno em relação ao acompanhamento de conteúdos programáticos fundamentais. Neste sentido, sugere-se que os dados sejam recolhidos na aula com o Diretor de Turma. A entrevista terá que ser gravada, em material áudio.

Escolha dos participantes

A escolha dos participantes foi feita tendo em conta as suas características pessoais e a sua experiência, neste caso, procuraram-se alunos com Dislexia, a frequentar o 7º ano de escolaridade.

Participação no estudo

A participação dos alunos é completamente **voluntária**, sendo estes livres de se retirar a qualquer momento sem que daí lhe advenha prejuízo e sem o dever de justificar a decisão. As respostas a todas as perguntas da entrevista manter-se-ão **anónimas**, não havendo **nenhuma informação identificável** incluída nas mesmas. Toda a informação recolhida permanecerá **confidencial**, sendo utilizada apenas para fins de investigação. Importa acrescentar que não existem desconfortos ou riscos conhecidos por participar neste estudo.

Anexo VIII – Pedido de autorização

Exmo. Encarregado de Educação do(a) aluno(a)...

No âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, pela Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica de Braga, a estagiária de Psicologia Patrícia Maciel pretende realizar uma investigação junto de **alunos do 7º ano com Dislexia**.

Essa investigação tem como principais objetivos: 1) Caracterizar os alunos tendo em conta variáveis sociodemográficas como género, idade, história escolar, resultados escolares atuais e apoio/ suporte escolar; 2) Conhecer os alunos ao nível de características psicológicas como: autoconceito (nas suas variáveis: aspeto comportamental, ansiedade, estatuto intelectual, popularidade e satisfação), autoestima e crenças de autoeficácia; e, 3) Analisar como se descrevem os alunos em termos de motivação para a aprendizagem.

Para tal, as informações deverão ser recolhidas através de uma entrevista ao aluno, que terá a duração de aproximadamente 45 minutos e que deverá ser realizada durante **o período letivo (este estudo já foi autorizado pela Direção Pedagógica da instituição, aguardando autorização pelos Pais/ Encarregados de Educação)**. A entrevista terá que ser gravada, em material áudio e contém questões que exploram como os alunos se sentem enquanto estudantes, como descrevem a experiência de aprendizagem e como descrevem a sua atitude perante as tarefas escolares. Para além disso, será também administrado um questionário que aborda questões como: género, idade, resultados escolares atuais e apoio ao estudo. A aplicação da entrevista e do questionário será da responsabilidade da investigadora (contatos abaixo).

De salientar que a participação dos alunos é completamente **voluntária**, sendo estes livres de se retirar a qualquer momento sem que daí lhe advenha prejuízo e sem o dever de justificar a decisão. As respostas a todas as perguntas da entrevista manter-se-ão **anónimas**, não havendo **nenhuma informação identificável** incluída nas mesmas. Toda a informação recolhida permanecerá **confidencial**, sendo utilizada apenas para fins de investigação.

Agradecendo antecipadamente a colaboração,

A supervisora do estudo e Coordenadora do Mestrado em Psicologia da Educação,

Eu, _____, Encarregado de Educação do(a) aluno(a):
_____, no ano/ turma _____, autorizo o meu/ minha
educando(a), a participar no estudo acima descrito.

Assinatura do encarregado de educação _____

Data ____/____/____

Na eventual necessidade de informações suplementares sobre a investigação, por favor contate Patrícia Maciel, através do endereço electrónico: *patricia.rodriquesmaciel@gmail.com*, ou contato telefónico: 916574150.

Anexo IX – Quadro com as categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Características pessoais		<p>“Eu sinto que sou uma pessoa que posso dizer que tenho esse problema, mas não me importo, digo a todas as pessoas, isso e não sou uma daquelas pessoas que se acha diferente por causa disso.” (e.1)</p> <p>“Com os amigos eu gosto de estar a falar com eles...” (e.1)</p> <p>“...gosto de estar com a minha família...” (e.1)</p> <p>“...não é de me gabar e quando eu num teste tive notas boas, (...) em vez de estar a gabar-me, não andei ali a tentar motiva-la, a dizer ainda há mais testes e essas coisas...” (e.1)</p> <p>“Sinto que sou simpático, amigo, ajudo os meus amigos, os meus amigos ajudam-me onde eu tenho dificuldade...” (e.2)</p> <p>“Sinto-me bem. Sou simpático, às vezes sou um bocado egoísta, não gosto muito de partilhar as coisas, algumas vezes...” (e.3)</p> <p>“Não sou aquele tipo de pessoa que quando tem algum tipo de problema vai logo recorrer à violência.” (e.3)</p> <p>“Sou até um bom amigo, para quem também é meu amigo...” (e.3)</p> <p>“Alto, mais ou menos magro e um bocado esperto. Quando quero sou esperto, quando às vezes eu quero mesmo uma coisa eu faço.” (e.4)</p> <p>“Faço rir as pessoas, sou amigo das pessoas...” (e.3)</p>
		<p>“Eu não tenho lá muitas dificuldades...” (e.1)</p> <p>“...eu tenho muita imaginação em português, (...) a fazer as composições...” (e.1)</p> <p>“...não acho que sou uma pessoa que se possa dizer que não sou muito inteligente...” (e.1)</p> <p>“...sou uma aluna muito aplicada...” (e.1)</p>

Estatuto intelectual	Percepção positiva das competências	<p>“Mas assim manualmente estar a fazer as coisas não sou assim tão má nisso...” (e.1)</p> <p>“Sou bom.” (e.3)</p> <p>“Um bocado esperto (...) e trabalhador.” (e.4)</p> <p>“Esperto em alguns disciplinas, consigo trabalhar mais e tirar boas notas...” (e.4)</p> <p>“Leio bem.” (e.4)</p>
	Dificuldades identificadas	<p>“Só que o problema é depois os erros, e algumas palavras que eu escrevo mal...” (e.1)</p> <p>“...e depois as frases (...) eu troco algumas palavras...” (e.1)</p> <p>“Mas a maior dificuldade que eu tenho é escrever e ler as coisas em voz alta que fico muito nervosa.” (e.1)</p> <p>“...não me sinto assim tão fraca como nas outras que é para ler em voz alta em frente a toda a gente e quando é para escrever textos e isso tudo já tenho mais um bocado de dificuldade porque tenho medo de dar tantos erros...” (e.1)</p> <p>“Sinto um bocado de dificuldade quando estou a fazer os trabalhos de casa, mais a inglês, a matemática e a história, porque a ler troco as palavras e por causa disso não percebo muito bem o exercício.” (e.2)</p> <p>“...depois tivemos que fazer a apresentação. Eu não expliquei porque nunca fui bom nisso...” (e.3)</p> <p>“A que eu acho que preciso mais de ajuda, (...) é na explicação de inglês, agora já começo a perceber um bocadinho mais, mas ainda assim...” (e.3)</p> <p>“Demoro também um bocado a escrever e a ler em relação aos outros, eles leem e já está eu estou lá a tentar perceber e tenho que ler outra vez e às vezes não percebo.” (e.3)</p> <p>“...noutras não (...) percebo muito e depois não trabalho tanto. Mais a matemática, português e inglês é um bocadinho só.” (e.4)</p> <p>“A pontuação é o meu principal erro.” (e.4)</p> <p>“A dificuldade que eu mais tenho é na pontuação e às vezes troco uma letra mas raramente.” (e.4)</p>
		<p>“O primeiro ano foi muito complicado porque tinha uma professora que não sabia ensinar e não aprendia muito bem...” (e.1)</p>

Experiência de aprendizagem	Percepção sobre a aprendizagem ao longo dos anos	<p>“E depois a letra era o mais complicado, todos os professores diziam que eu tinha uma letra que não se percebia...” (e.1)</p> <p>“...mas ao longo do tempo fui melhorando a letra e a leitura.” (e.1)</p> <p>“...esforcei-me para passar de ano e só no terceiro ano é que reprovei (não sabe dizer o motivo).” (e.2)</p> <p>“É bom, nunca tive assim muitos problemas.” (e.3)</p> <p>“Desde que comecei a entrar nesta escola tive algumas negativas, do 1º ao 4º ano não tive, depois começou a ser um bocado mais difícil, mas ainda assim consigo safar-me.” (e.3)</p> <p>“Na primária não senti dificuldades.” (e.3)</p> <p>“Aprendi bastante. A postura não foi sempre igual, houve anos que me portei melhor, houve anos que me portei pior. Alguns anos correram pior, para reprovar tiveram que correr pior. É a falta de estudo, não estudo tanto.” (e.4)</p>
	Experiência/ Momento que mais marcou	<p>“...foi quando aparecem aquelas palavras muito complicadas e depois eu ao ler, li mal e depois começou toda a gente a rir-se e depois eu comecei a ficar triste e comecei a chorar e depois toda a gente começou-se a rir e tudo e eu não me conseguia acalmar com aqueles risos todos, a professora (...) decidiu dizer à turma (...) porque eles estavam sempre a fazer isso (...) para eles pararem de fazer isso porque eu tinha um problema.” (e.1)</p> <p>“...eu estava a escrever no quadro e ainda por cima em física química, as palavras são muito complicadas e então começou-se toda a gente a rir e eu estava assim a ficar vermelha e depois ficavam-se a rir e a dizer que eu estava vermelha e depois a professora mandou calar toda a gente e a dizer que isto é um erro natural e que muita gente comete...” (e.1)</p> <p>“... eu estava numa aula e pediam para representar e eu li mal e representei mal e depois toda a gente se começava a rir (...) e eu fiquei envergonhada mas depois consegui fazer bem.” (e.1)</p> <p>“Jogar à bola, brincar com os meus amigos. Ir para os laboratórios fazer experiências.” (e.2)</p> <p>“Foi quando comecei a tocar bateria (...) sempre adorei.” (e.3)</p>

		<p>“De estarmos a falar muito e a professora sai da sala e poe-se a andar.” (e.4)</p>
	<p>Relação com os professores ao longo dos anos</p>	<p>“E os professores são simpáticos com toda a gente, não tem nenhum aluno preferido, nem nada disso e por eu ter problemas e outro rapaz da minha turma eles não se importam mais com nós nem mais com os outros.” (e.1)</p> <p>“Mas quando nos tem que dar mais atenção porque não estamos a perceber ele dá toda a atenção possível e explica-nos como nós compreendemos melhor...” (e.1)</p> <p>“...gosto muito dos professores também.” (e.1)</p> <p>“Eu sempre tive uma relação que não fosse uma relação que o professor não tinha que estar sempre a resmungar comigo...” (e.1)</p> <p>“...eu sempre fui uma aluna que o professor não tinha que estar sempre ali a massacrar e então eu gosto muito dos professores, até hoje.” (e.1)</p> <p>“Eu gosto muito dos professores, nunca tive aquela coisa de dizer que eles são maus porque eles até são simpáticos comigo e com muita gente...” (e.1)</p> <p>“No 1º ano andei numa escola em que os professores batiam nos alunos e eu isso não gostava e sai da escola.” (e.1)</p> <p>“Os professores são meus amigos, ajudam-me no que podem, poem-me mais longe daqueles que mais falam...” (e.2)</p> <p>“Na escola primária os professores para mim, eu adorava mesmo. Aqui é quase a mesma coisa, também gosto dos professores, nunca tive aquela coisa mesmo de odiar e eles me tratarem mal nem nada, até gosto mesmo.” (e.3)</p> <p>“Quando eu falo mais de participação o professor é mais amigo. Tive sempre experiências positivas com os professores.” (e.4)</p>
		<p>“...aqueles colegas que nos tentam distrair, há mais interrupções e aprendo menos nas aulas...” (e.1)</p> <p>“Na sala de aula, todas as aulas temos que</p>

Percepção sobre a escola	Percepção sobre o ambiente de sala de aula	<p>estar para ai meia hora com os professores à espera porque os alunos falam muito e depois eles fazem perguntas estúpidas.” (e.1)</p> <p>“E depois há colegas que se acham engraçados e que a meio da aula começam a gritar e depois os professores tem de estar a teimar com eles e ralhar...” (e.1)</p> <p>“E depois acho que é bom, por exemplo, pessoas como eu não terem assim tanta ajuda, eu estou num teste e não tenho tanta ajuda e acho que é melhor (...) porque depois quando formos maiores não conseguimos fazer nada sozinhos.” (e.1)</p> <p>“Mas assim gosto e acho bem que pessoas como eu não sejam assim muito valorizadas e as outras pessoas que estão na turma não tenham nada a ver.” (e.1)</p> <p>“Antes os professores tinham de estar sempre a resmungar e agora não, agora começam a dizer que o aluno tem que sair e é melhor para não perturbar a aula.” (e.1)</p> <p>“Ao fundo da sala falam muito, cá à frente não se fala. Fala-se para perguntar alguma coisa de exercícios...” (e.2)</p> <p>“Às vezes a nossa turma conversa demais, mas ainda assim somos a que tem os melhores resultados do corredor.” (e.3)</p> <p>“Mau assim não há nada, só às vezes o barulho.” (e.3)</p> <p>“Um bocado barulhento de vez em quando e alguns alunos um bocado faladores, há aulas em que acontece mais isso. Alguns professores são mais amigos dos alunos, outros nem tanto.” (e.4)</p>
	Pessoas consideradas significativas	<p>“Os melhores amigos estão sempre ao lado...” (e.1)</p> <p>“Também gosto muito dos perfeitos e da segurança porque tem aqui muitos perfeitos e quando há confusão os perfeitos vão tentar acalmar e há vezes que há aqui uns simulacros e vem para aqui a polícia e ai ninguém se mete em confusão...” (e.1)</p> <p>“...os professores também nos ajudam em tudo, temos sempre alguém com quem falar.” (e.1)</p> <p>“Os professores e os amigos. Os professores ajudam-me e os amigos ajudam-me nas</p>

		<p>dificuldades que tenho.” (e.2) “...alguns professores (...) das disciplinas favoritas.” (e.3) “Também acho os perfeitos mais importantes, eles é que dão mais autoridade, se não seria um caos, estou mesmo a ver, a escola já estava num 8, se não houvesse aquela autoridade.” (e.3) “...os meus amigos, tipo faz com que os intervalos não sejam estar assim sozinho sem fazer nada, se eles fossem assim preferia não ter intervalos e é mesmo isso.” (e.3) “Os meus amigos que ando assim no intervalo, porque eu estou a maior parte das vezes com eles e estou sempre com eles e com as outras pessoas não tanto.” (e.4)</p>
	<p>Perceção sobre o funcionamento da escola</p>	<p>“Tem muita coisa aqui que eu acho que é bom, mas não gosto de algumas coisas, algumas vezes os professores tem os meninos chamados filhinhos de papa e eles gostam mais deles do que dos outros...” (e.1) “Eu também gosto da escola porque tem ca muita gente e as pessoas mais velhas ensinam-nos coisas.” (e.1) “Outra coisa que gosto é termos aqui um laboratório para fazermos experiências e assim aprendemos todos mais.” (e.1) “Somos aqui livres mas não podemos ser assim tão livres...” (e.1) “Também os empregados, as pessoas que trabalham aqui não são muito valorizados, não sabemos os nomes, só sabemos o dos perfeitos.” (e.1) “Eu gosto de tudo porque aqui na escola há enfermaria e esta tem muitas coisas.” (e.1) “A escola está bem como está.” (e.3)</p>
	<p>Alterações propostas</p>	<p>“...devíamos ter pessoas na biblioteca para ajudar a perceber e estudar.” (e.1) “Devia ser menos alunos na sala de aula, porque as pessoas falam e isso afeta-me. Falo mais, estamos mais juntos e é mais fácil de falar e eu desconcentro-me mais vezes e não estou atento à matéria.” (e.2) “Pelo que eu vi não mudava nada, são só</p>

		<p>mesmo aqueles alunos que tenta sempre arranjar confusão enorme, fazer um grande problema, mas de resto não mudava.” (e.3)</p> <p>“Punha internet.” (e.4)</p>
Tarefas escolares	Atitude perante as tarefas escolares diárias	<p>“Eu nisso tento fazer tudo...” (e.1)</p> <p>“...nos trabalhos que são para fazer aquelas coisas de grupo nós temos que fazer sozinhos e então eu aplico-me muito e tiro sempre bons e muito bons...” (e.1)</p> <p>“Em relação aos trabalhos de casa primeiro tento fazer sozinha...” (e.1)</p> <p>“...eu tento fazer logo tudo para não deixar para a última da hora e depois não conseguir fazer nada...” (e.1)</p> <p>“...faço os exercícios que os professores mandam e faço sempre as tarefas.” (e.2)</p> <p>“Faço os trabalhos de casa logo que chego a casa...” (e.2)</p> <p>“Não tenho aquela coisa de não querer fazer o TPC, não quero ter nenhuma falta, às vezes até tenho porque é ou falta de tempo ou esquecimento.” (e.3)</p> <p>“Eu às vezes quando chego da escola e o dia me correu um bocadinho mal, fico naquela, não dá para fazer, mas depois acabo sempre por ir fazer.” (e.3)</p> <p>“Antes não fazia no próprio dia (...) mas agora já faço.” (e.3)</p> <p>“Nos trabalhos até eu gosto imenso, principalmente a ciências...” (e.3)</p> <p>“Não faço logo que chego a casa, primeiro lancho, depois faço. Faço a quase todas. Às vezes falho, porque eu não aponto, mas é só de vez em quando. Há disciplinas que acontece mais, a matemática.” (e.4)</p>
	Momentos de avaliação	<p>“Sinto-me muito nervosa...” (e.1)</p> <p>“...o meu problema é, leio mas leio as coisas mal e algumas vezes quando tem palavras muito complicadas eu não consigo ler, leio outras palavras completamente diferente e então faço respostas diferentes.” (e.1)</p> <p>“...às vezes está quase a acabar o tempo e eu não estou a perceber mesmo aquelas palavras, leio o que me vem à cabeça e respondo conforme o que me vem à cabeça.” (e.1)</p>

		<p>“...depois tenho muito medo de errar em qualquer palavra e depois se leio mal uma palavra já esta o resto tudo mal e se escrevo mal uma palavra também já está tudo mal...” (e.1)</p> <p>“...eu demorava mais tempo e então eu não conseguia estar ali a acabar a prova (...) quando estava quase a acabar esse tempo é que começava a ficar muito nervosa, começava a tremer...” (e.1)</p> <p>“...estava um bocado com pressão...” (e.1)</p> <p>“...eu demoro muito tempo a ler e quando é um texto, uma página eu demoro para ai meia hora e então fica muito mais complicado...” (e.1)</p> <p>“Quando aparece uma palavra muito complicada eu tenho uma professora que me pode ajudar a ler (...) pode ser uma palavra que eu não esteja a perceber mas eu tento ler.” (e.1)</p> <p>“Por ter este problema não vou logo perguntar à professora para ela me ler, eu espero, leio bem e depois se não conseguir passo para a próxima, (...) se não eu habituo-me a isso e vou ficar sempre assim a ler mal...” (e.1)</p> <p>“Ao início quando tenho os testes sinto-me nervoso e depois ao receber os testes sinto-me ansioso, quando tiro negativa é que fico meio triste. Durante o teste parece que não tenho muitas dificuldades.” (e.2)</p> <p>“Nas apresentações eu, às vezes, no início sei assim de cor, mas depois começo a ir assim um bocadinho mais lento e acabo por me esquecer de algumas coisas, mas depois eu lembro-me. Mas fico muito nervoso, fico a tremer às vezes.” (e.3)</p> <p>“Nas fichas de avaliação não sinto aquela preocupação toda, até me sinto bem, mas no final ainda tenho assim uma folha para fazer e já está, sei lá, a 20 min. do fim e começo a ficar um pouco mais stressado.” (e.3)</p> <p>“Nas perguntas que não sei, acabo por passar à frente e às vezes acabo até por não fazer nos testes, deixo incompleto não faço o teste todo, é mais perguntas de desenvolvimento, perguntas mais difíceis é mais assim.” (e.3)</p> <p>“Se não perceber muito eu acabo por perguntar ao professor mas agora não tenho perguntado porque também os professores, já que agora estou no 7º ano já tenho que saber o</p>
--	--	---

		<p>que é que aquilo pergunta...” (e.3) “Antes sinto-me um bocado preocupado para não me dar nenhuma branca, durante um bocado nervoso e depois se fiz bem sinto-me bem, se fiz mal sinto-me um bocado pior. Consigo fazer o teste durante o tempo estipulado. Depois vejo quais são os meus erros para a próxima não dar assim tantos erros.” (e.4) “Nas apresentações orais sinto-me nervoso, por falar em frente à turma por saber que estou a ser avaliado.” (e.4)</p>
	<p>Estudo pessoal</p>	<p>“...nos testes é que eu estudo mais, estudo duas horas, mas aplico-me sempre...” (e.1) “Estudo quando é para os testes...” (e.2) “...quando tenho testes estudo assim uns dias antes dos testes.” (e.2) “Para os testes costumo estudar com 4 dias de antecedência.” (e.4)</p>
	<p>Apoio na realização das tarefas escolares</p>	<p>“...eu tenho uma explicadora e então todas as dúvidas que eu não consigo tirar por causa dessas pessoas eu tento tirar tudo...” (e.1) “...tenho sempre a explicadora a afazer-me sempre exercícios...” (e.1) “...há disciplinas que mandam muito trabalhos de casa e já se torna mais complicado e algumas vezes não tenho tempo e então a explicadora ajuda-me...” (e.1) “...faço sempre tudo sozinha, só quando não percebo é que peço ajuda...” (e.1) “Para ai à dois anos eu tirava sempre negativa a português e matemática e este ano só tirei a matemática (...) e o meu irmão ainda há muitas coisas que ainda se lembra e há coisas que ele ainda está a dar e eu já dei e ele não se recorda tanto e então eu digo-lhe.” (e.1) “Tenho sempre pessoas a ajudar-me...” (e.1) “...estudo com a minha mãe e faço exercícios...” (e.2) “...a minha mãe às vezes ajuda-me a fazer os trabalhos de casa e quando tenho explicações vou para as explicações...” (e.2) “Sinto um bocado de dificuldade quando estou a fazer os trabalhos de casa, mais a inglês, a matemática e a história, porque a ler</p>

		<p>troco as palavras e por causa disso não percebo muito bem o exercício.” (e.2) “...depois acabo por conseguir até com a ajuda da minha mãe...” (e.3) “A minha mãe também insiste em ajudar-me porque sabe que eu acabo sempre por errar, ela sabe, por isso fica sempre do meu lado a ajudar-me, muitas vezes preciso de ajuda quando às vezes não percebo alguma coisa...” (e.3) “Faço sempre sozinho, quando é para estudar para os testes vou à explicadora. Quando sinto alguma dificuldade pergunto à explicadora, se tiver a aula no dia a seguir pergunto à professora.” (e.4)</p>
<p>Comportamento</p>	<p>Postura na sala de aula</p>	<p>“Nas aulas eu tento estar atenta...” (e.1) “Na escola às vezes distraio-me, porque todos os alunos se distraem...” (e.1) “...tem sempre aqueles macacos da turma e eles fazem sempre toda a gente dicar toda confusa e eu como sou um bocado fácil de distrair...” (e.1) “Nas aulas estou atento, às vezes distraio-me...” (e.2) “Na sala de aula eu às vezes estou um bocado distraído, fico assim nervoso para tentar arranjar alguma coisa para me distrair e isso acontece muitas vezes. Estou distraído em pensamento ou consigo-me distrair até com um lápis, ou com uma borracha, ando sempre a atirar de um lado para o outro.” (e.3) “Na sala de aula nunca tive assim muitos problemas, só uma vez que foi no início do período passado que eu estava assim a beber água e um colega mandou-me assim um pontapé na garrafa e molhou-me todo e a mochila também, felizmente não molhou os livros, mas sei que me descontrolei e despejei-lhe o resto da água em cima da cabeça.” (e.3) “Não costumo reagir assim, mas aquilo deixou-me mesmo chateado.” (e.3) “Um bocado falador (...) nas aulas.” (e.4) “Falo um bocado mais nessas aulas (português e inglês) porque as storas são mais, deixam os alunos estar mais à vontade e estou mais distraído.” (e.4) “Às vezes porto-me um bocado melhor,</p>

		outras vezes um bocado pior, sou falador. Sou eu que me distrai independentemente do professor.” (e.4)
	Consequências da postura adotada na sala de aula	<p>“...as pessoas falam e isso afeta-me. Falo mais, estamos mais juntos e é mais fácil de falar e eu desconcentro-me mais vezes e não estou atento à matéria.” (e.2)</p> <p>“Às vezes tem consequências porque não consigo ouvir alguma coisa que é importante, por exemplo a português a professora está a explicar e eu fico um bocado distraído (...) também a matemática e a ciências.” (e.3)</p>
	Postura noutros contextos escolares (e.g. intervalo)	<p>“Aqui na escola eu com os amigos sou um bocado brincalhona e assim simpática...” (e.1)</p> <p>“Ele mete-se um bocado em problemas mas eu tento sempre não lhe seguir.” (e.3)</p> <p>“...eu tento nunca arranjar problemas.” (e.3)</p> <p>“Nos intervalos também falo um bocado, falo e jogo futebol. Não sou um aluno de se meter em confusão, só se for assim com uns amigos meus para separar.” (e.4)</p>
Relação com o grupo de pares	Relação com os colegas de turma na sala de aula	<p>“E depois começaram a dizer qual era o problema e eu comecei a ficar um bocado chateado e começava a dizer isso não é do vosso interesse nem nada dessas coisas.” (e.1)</p> <p>“...nós devemos pensar sempre em estar no lugar daquela pessoa em vez de estar logo a gozar e depois ninguém gosta de ser assim gozado...” (e.1)</p> <p>“São todos meus amigos, mas há alguns que são mais meus amigos que outros, porque há pessoas que se armam mesmo em estúpidas e isso eu não gosto e há essa que por causa de terem um problema como eu que se acham diferentes dos outros...” (e.1)</p> <p>“Sinto-me bem, são simpáticos para mim e eu sou simpático para eles (...) é uma boa relação.” (e.2)</p> <p>“A maior parte com quem eu estou mais não são da minha turma, nunca tive aquele relacionamento com os da minha turma. Tenho algum, um ou dois inimigos...” (e.3)</p>

		<p>“Dou-me bem com todos.” (e.4) “Às vezes quando não está o professor na sala também falo com eles.” (e.4)</p>
	<p>Relação com os colegas de turma fora do contexto de sala (intervalo)</p>	<p>“Com os colegas de turma almoçamos todos juntos e estamos muitas vezes juntos, porque há turmas que não se dão nada bem e no nosso caso não é.” (e.1) “...há colegas que eu conheço que estão pertinho de mim e eu vou com eles dar uma volta (...) e depois tenho sempre aqueles colegas de escola que não são de turma mas que também andam sempre connosco.” (e.1) “A nossa turma é muito unida.” (e.1) “...às vezes quando estamos assim perto vamos a casa uns dos outros, ver um filme.” (e.1) “Nos intervalos também, costuma-mos andar pela escola e falamos.” (e.2) Nos jogos “...acabavam sempre por destruir as coisas que eu fazia...” (e.3) “...ele só deve fazer isso porque ele sabe que tem outras pessoas que estão com ele, porque se eu fosse esse tipo de pessoa, como ele, se soubesse que tinha pessoas comigo, se viesse assim atacar uma coisa, destruir a minha casa, uma coisa assim, se soubesse que tinha assim uma pessoa para me ajudar, eu não fazia isso simplesmente, não estragava o jogo de outra pessoa.” (e.3)</p>
	<p>Apoio</p>	<p>A melhor amiga é a única que sabe da dislexia “...ela sabe é a única que sabe...” “Vai para a biblioteca estudar comigo.” “Falamos muito sobre isso e então eu sinto-me bem em estra à beira dela.” (e.1) “...e depois também me ajudam nas dificuldades que tenho...” (e.1) “...a ciências que eu acho que sou melhor do que a outras disciplinas, e havia um colega meu que não conseguia perceber e eles percebiam de inglês, matemática e português e então íamos para a biblioteca e ajudávamos uns aos outros e isso sempre ajudou e eles começaram a tirar boas notas e eu a tirar melhores notas...” (e.1) “Não tenho nada a dizer assim de mal da turma porque estamos uns para ajudar os outros...” (e.1)</p>

		<p>“...os meus amigos ajudam-me onde eu tenho dificuldade...” (e.2)</p> <p>“...às vezes quando eu erro numa palavra eles corrigem-me, para me ajudar.” (e.2)</p> <p>(Turma fonte de apoio) “Vejo das duas, às vezes vejo assim, muitas vezes nem por isso. Eu não tenho muitos amigos lá, naquela turma, já os conheço, mas não tenho mesmo assim amigos, assim mesmo.” (e.3)</p> <p>“Sinto sempre apoio por parte de todos.” (e.4)</p>
<p>Espectativas acerca do futuro</p>	<p>Como estudante</p>	<p>“...eu nunca reprovei nem quero reprovar.” (e.1)</p> <p>“Eu não sei muito bem como espero ser, mas quero passar sempre.” (e.1)</p> <p>“Acho que não vou ser assim uma aluna muito mimada nem nada dessas coisas, porque desde pequenina (2º ano) que sei que tenho este problema e nunca me achei assim mais importante nem menos importante que os outros e então acho que nunca vou-me sentir assim.” (e.1)</p> <p>“...estou a tentar estudar e estar atenta nas aulas para ter um trabalho bom...” (e.1)</p> <p>“...não me dou assim mal com ninguém, por isso acho que não vou ter assim muitos conflitos, toda a gente gosta assim de mim, eu acho que não tenho ninguém que não gosto assim de mim porque eu sou simpática para muita gente.” (e.1)</p> <p>“...acho que não vou ser assim uma aluna muito burra como se diz porque eu tento ao máximo fazer tudo e então acho que vou ter boas notas, sei que me apliquei ao máximo, se eu reprovar sei que me apliquei ao máximo e sei que para a próxima tenho que me aplicar mais.” (e.1)</p> <p>“...não me importo muito com esse problema, eu quero seguir com a minha vida, não quero pensar que com esse problema a vida vai-me mudar toda.” (e.1)</p> <p>“Quero continuar a ser assim uma rapariga feliz, dar-me bem com toda a gente (...). Um dia pode ser uma pessoa que esteja mal, noutra dia posso ser eu por isso eu tenho que ajudar sempre as pessoas, e eu tento ajudar sempre.” (e.1)</p> <p>“Ser bom aluno, tirar melhores notas e estudar</p>

		<p>para ser informático.” (e.2) “Gostava de acabar o 12º ano e depois tirar um curso de informática.” (e.2) “Sinceramente não sei, não me consigo ver, qualquer coisa pode acontecer, tipo de repente ter as piores notas e acabar de um dia para o outro e acabar tudo mal e não conseguir o que queria.” (e.3) “...espero fazer as coisas bem, conseguir fazer tudo, tirar boas notas.” (e.3) “Continuar a melhorar para ser melhor aluno e subir sempre as notas. Estudar até ao 12º.” (e.4)</p>
	<p>Como profissional</p>	<p>“Eu já gostei de ser muita coisa e eu acho que gostava de ser esteticista ou pediatra e também gosto de fazer cabelos, por isso eu imagino-me ou ter eu a minha própria clinica, ou o meu próprio cabeleireiro ou o meu próprio coiso de esteticista.” (e.1) “...imagino-me a ser eu a chefe e não outras pessoas, não me imagino a ser a maior nem a tratar mal as empregadas.” (e.1) “Imagino-me a estar com as minhas amigas, estar com as pessoas que estão comigo desde pequenina e não cortar relações.” (e.1) “Eu dou-me muito bem com as pessoas e gostava de ter um lugar que fosse meu com alguém que conhecesse e não com alguém que conheci à pouco só para ficar minha amiga só para ter trabalho.” (e.1) “Imagino-me a trabalhar numa empresa, a arranjar computadores.” (e.2) “Nem sequer sei qual é o emprego que vou seguir. O que eu gosto mesmo é assim robótica, gosto muito até dos sistemas de computador e isso, saber como é que aquilo funciona, também principalmente, às vezes também gosto dos carros, de conhecer os motores, de imaginar aquilo estoura mas não estoura em si, como é que eles fazem isso é uma coisa que eu gosta de saber, como é que eles fazem isso.” (e.3) “Não tenho mesmo assim ideia, sinceramente, eu penso que o trabalho que eu gosto é mais fácil do que ele é, deve ser muito mais difícil.” (e.3)</p>

		<p>“Se as coisas não correrem bem, eu ainda tenho um segundo recurso que é mesmo a pintura que eu ando numa escola de artes (...) por isso, isso assim até me pode ajudar, se não tiver isso eu posso ir por esse caminho.” (e.3)</p> <p>“Gostava era de ser barbeiro, porque gosto dessa profissão, gosto disso e acho que é bom.” (e.4)</p>
--	--	---