

OLGA PEREIRA VICENTE



Universidade Fernando Pessoa

**Perceções dos professores de Educação Especial em relação às
respostas educativas a alunos com dislexia**

Porto, 2013

OLGA PEREIRA VICENTE



Universidade Fernando Pessoa

**Perceções dos professores de Educação Especial em relação às
respostas educativas a alunos com dislexia**

Porto, 2013

Perceções dos professores de Educação Especial em relação às respostas
educativas a alunos com dislexia

Mestranda: Olga Pereira Vicente

Orientadora: Professora Doutora Susana Cristina Ferreira de Sousa Moreira Marinho

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação
- Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Porto, 2013

Agradecimentos

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Susana Marinho, cuja palavra orientadora não poderia fazer mais sentido. Os seus conhecimentos e as suas sugestões foram fundamentais para me guiar e incentivar na realização deste estudo.

A todos os que colaboraram na realização deste estudo.

RESUMO

A dislexia é uma das dificuldades de aprendizagem específicas com mais expressão nas nossas escolas. Neste sentido, dadas as implicações que as dificuldades advindas desta problemática têm no desenvolvimento e aprendizagem da criança, considerou-se pertinente centrar a presente investigação nesta temática. Para tal averiguou-se a perceção dos professores de Educação Especial, do distrito de Leiria, abrangidos pela Direção Regional de Educação do Centro, relativamente à eficácia dos apoios educativos prestados no âmbito da Educação Especial a alunos sinalizados com dislexia. A delimitação do estudo prendeu-se com a importância que uma intervenção eficaz assume para a melhoria das competências leitoras das crianças com dislexia.

Procurou ainda contrastar as conceções dos docentes com o que a literatura tem evidenciado ser fundamental para uma adequada resposta educativa às crianças sinalizadas por dislexia. Os resultados encontrados permitem concluir que as perceções dos docentes apresentam incongruências face ao que os estudos postulam como premissas para que os apoios educativos a estes alunos sejam eficazes.

Palavras-Chave: Dislexia; Perceção dos professores; leitura; resposta educativa

ABSTRACT

Dyslexia is one of the specific learning disabilities with more expression in our schools. In this sense, aware of the implications that the difficulties arising from this issue have on the child development and learning, we considered relevant to focus our research on this topic. Therefore we investigated the perceptions of Special Education teachers, in the district of Leiria, covered by the Regional Education Center, concerning the efficacy of the educational supports provided by the Special Education for pupils referred by dyslexia. Our study aims at highlight the importance of an effective intervention for enhancing the reading skills of the dyslexic children.

The contrast of teachers' conceptions with literature review became essential for an appropriated educational response to children identified with dyslexia. Results allow us to conclude that teachers' perceptions show several incongruence facing what the studies postulate as premises to an effective educational support for these pupils.

Keywords: Dyslexia; teachers' perception; reading; educational support

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Parte 1. REVISÃO DA LITERATURA	
I – Leitura	4
1.1 Enquadramento da leitura no desenvolvimento da linguagem	4
1.2 Processos Cognitivos implicados na leitura	5
1.3 Modelos de leitura	6
1.4 Métodos de ensino da leitura	8
II – Dificuldades de Aprendizagem	11
2.1 Definições de Dificuldades de Aprendizagem	11
2.2 A questão etiológica das dificuldades de aprendizagem	14
2.3 Critérios de identificação e tipologia das DA	17
2.4 As dificuldades de aprendizagem no contexto português	19
III – A Dislexia: Exploração do conceito	21
3.1 Definição de Dislexia	21
3.2 Manifestações e características	25
3.3 Pressupostos de uma intervenção eficaz	27
3.3.1 Programas de intervenção	29
3.3.2 Organização dos apoios	33
3.3.3 Papel do professor de Educação Especial	35
Parte 2. ESTUDO EMPÍRICO	
1. Metodologia	39
1.1 Justificação do estudo	39
1.2 Problema e objetivos do estudo	41
1.3 Questões de investigação	42
1.4 Tipo de estudo	43
2. Método	43
2.1 Participantes	43

2.2 Instrumentos	44
2.3 Procedimentos	44
3. Apresentação dos resultados	46
3.1 Caracterização da amostra	46
3.2 Resultados do questionário “Apoio Educativo a alunos com dislexia	50
4. Discussão dos resultados	62
CONCLUSÃO	65
BIBLIOGRAFIA	68
ANEXOS	72

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	47
Tabela 2	47
Tabela 3	49
Tabela 4	55
Tabela 5	60
Tabela 6	61
Tabela 7	61

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	46
Gráfico 2	46
Gráfico 3	47
Gráfico 4	48
Gráfico 5	48
Gráfico 6	49
Gráfico 7	51
Gráfico 8	52
Gráfico 9	52
Gráfico 10	53
Gráfico 11	54
Gráfico 12	55
Gráfico 13	56
Gráfico 14	57
Gráfico 15	58
Gráfico 16	59
Gráfico 17	60

INTRODUÇÃO

A leitura é de tal forma importante que saber ler e escrever se assume como um direito de todos os cidadãos nas sociedades alfabetizadas. A escolaridade obrigatória tem sobretudo o dever de desenvolver estas competências básicas, pois as mesmas terão não só repercussões na vida académica, mas também em praticamente todas as dimensões da vida quotidiana dos indivíduos, na medida em que a linguagem escrita está por todo o lado, e se por alguma razão não se consegue descodificá-la devidamente, isto significa uma grande limitação. É por esta razão que, segundo Cruz (2007), o ensino da leitura tem sido e continua a ser um dos temas mais debatidos no âmbito da escola, criando grandes dúvidas e expectativas.

Ao abordar-se o ensino-aprendizagem da leitura é inevitável falar da importância do professor, pois é ele o responsável por seleccionar os métodos mais apropriados para cada aluno se tornar um leitor proficiente. Sendo que, no caso de crianças com dislexia que revelam especial dificuldade na área da leitura impõe-se ainda um maior desafio ao professor, que deverá ter conhecimentos muito específicos nesta área para que tenha capacidade de implementar as melhores estratégias (Beard, R., Leite, I., Siegel, L., 2010; Correia, 2008a; Shaywitz, 2008).

A escolha deste tema surgiu precisamente da constatação de que nas nossas escolas ainda há professores de Educação Especial responsáveis pela reeducação da leitura e da escrita dos alunos sinalizados por dislexia, que revelam muitas inseguranças na sua intervenção. Questionou-se assim a seguinte problemática: Será que a Escola está a dar uma resposta adequada aos alunos com dislexia?

A literatura permitiu aferir que de fato se trata de um tema já muito debatido, não obstante a grande controvérsia, focada por Lopes (2010) entre outros, entre definições de cariz médico e intervenções do campo educacional que remetem para a necessidade de se continuar a abordar o tema, na medida em que estas incongruências acabam por se refletir nas hesitações dos profissionais aquando das suas intervenções.

As perceções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Com este estudo pretende-se alertar para o facto de a resposta educativa aos alunos sinalizados por dislexia ainda ser insuficiente, refletindo sobre a importância de se intervir o mais precocemente possível e de se organizarem os apoios para que sejam sistemáticos, prolongados no tempo e de qualidade. Para além disso, foca-se a necessidade das causas das dificuldades de aprendizagem específicas tomarem um novo rumo que, tal como afirma Lopes (2010, p.73), será mais assertivo quando a perspetiva mudar de “o que é que provoca as DA para o que é que não resulta em aprendizagem com certas crianças”.

Este trabalho é composto por uma revisão da literatura (Parte 1.) e um estudo empírico (Parte 2.). Do enquadramento teórico fazem parte três capítulos divididos em vários subcapítulos. No Cap. I são contextualizados a leitura no âmbito da linguagem, referindo-se os principais processos cognitivos implicados na leitura e as formas de se aprender e ensinar a ler, passando-se no Cap. II, à definição das dificuldades de aprendizagem, onde se descrevem diferentes abordagens do conceito, da sua etiologia, dos critérios de identificação e do contexto português. Em seguida surge o capítulo III dedicado à problemática que está na base deste estudo, dislexia. Aqui abordam-se diferentes definições de Dislexia e as suas principais manifestações e características. Por fim, é feito um levantamento dos pressupostos de uma intervenção eficaz, abordando-se programas de intervenção, formas de organizar os apoios e o papel do professor de Educação Especial.

No Estudo Empírico são expostas as opções metodológicas, a apresentação e análise dos resultados de um questionário administrado a professores de Educação Especial do distrito de Leiria, abrangidos pela Direção Regional de Educação do Centro, sendo posteriormente apresentada a discussão dos resultados seguida de uma conclusão.

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

PARTE 1.
REVISÃO DA LITERATURA

I- Leitura

1.1 - Enquadramento da leitura no desenvolvimento da linguagem

A linguagem escrita, ao contrário do que acontece com a linguagem oral, não está programada automaticamente no ser humano, para que despolete de forma natural. Como tal, embora alguns a consigam adquirir com pouco esforço, uma percentagem significativa necessita de um grande investimento no processo de aprendizagem da leitura. Não obstante, é uma competência que na sociedade atual representa o passaporte para muitos outros conhecimentos, assim como facilita a vida quotidiana a todos os níveis.

A linguagem representa uma característica particular e única do ser humano, que está presente desde a sua existência, desenvolvendo-se, geralmente, de forma sequencial: linguagem interior, linguagem auditiva ou falada e linguagem visual ou escrita. Neste sentido, destaque-se que o desenvolvimento da linguagem engloba tanto a vertente recetiva ou compreensiva como a produtiva ou expressiva. A primeira refere-se à linguagem oral (ouvir e entender as mensagens) ou à linguagem escrita (ler). A segunda remete para a capacidade de produzir oralmente as ideias ou expressá-las de modo escrito. Assim sendo, falar de leitura é falar inevitavelmente de linguagem (Cruz, 2007; Cruz, 2009).

Mykelbust (1978, *cit. in* Cruz 2007) esquematizou a hierarquia da linguagem colocando na base a experiência como indutor de desenvolvimento dos vários estádios. A primeira fase da aquisição da Linguagem foi designada pelo referido autor por: **Linguagem Interior Não Verbal e Verbal**, e compreende a capacidade de se interiorizar a compreensão da experiência. A fase seguinte, **Linguagem Auditiva Recetiva**, enquadrada no primeiro sistema simbólico, abarca primeiramente a compreensão da palavra falada, sucedendo-lhe a **Linguagem Auditiva Expressiva**, ou seja a capacidade de se expressar através da palavra. Posteriormente, surge o segundo sistema simbólico com a **Linguagem Visual ou Escrita**, também subdividido na parte recetiva - **leitura**, e a expressiva - **escrita**.

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Realce-se que os sistemas de linguagem estão interligados com as principais componentes envolvidas na leitura. Assim, o nível inferior é ocupado pela *fonologia*, responsável pelo processamento dos elementos sonoros distintivos da linguagem, já nos níveis superiores encontram-se: a *semântica* (vocabulário ou significado das palavras), a *sintaxe* (estrutura gramatical) e o *discurso* (frases articuladas em situação de comunicação) (Cruz, 2007; Cruz, 2009; Shaywitz, 2008).

1.2 - Processos cognitivos implicados na leitura

A importância da leitura, tal como foi referido anteriormente, é inequívoca, para se poder ter acesso a todos os recursos que estão ao dispor dos indivíduos, nas atuais sociedades. As crianças que apresentam dificuldades de leitura vivenciam uma escolaridade repleta de dificuldades e frustrações que, apesar da aplicação de medidas de educação especial ou outras, se repercutem ao longo de toda a sua vida. (Carvalho, 2011, Shaywitz, 2008).

Ler é uma atividade complexa que implica vários processos cognitivos cujo objetivo é extrair significado das palavras escritas. Contudo, parte desses processos psicológicos não são exclusivos da leitura, na medida em que a sua aprendizagem não implica uma nova linguagem. Para ler o indivíduo tem de ser capaz de relacionar a linguagem visual com a linguagem auditiva (já adquirida). Deste modo a leitura é um duplo e segundo sistema simbólico, daí a dificuldade existente no ato de ler. (Carvalho, 2011; Cruz, 2007).

Na opinião de vários autores (Citoler, 1997; Carvalho, 2011; Cruz, 2007, Sim-Sim, 2006) ler envolve fundamentalmente dois processos: a *descodificação* (processos de nível inferior) e a *compreensão* (processos de nível superior).

Ao nível da *descodificação* é realizada a associação das letras aos respetivos fonemas, criando condições para que o circuito neural possa processar a informação ao nível da linguagem falada (Cruz, 2007; Morais, 1997; Sim-Sim, 2006;). Porém, o reconhecimento das palavras pode seguir duas vias: a **via visual, direta** ou também denominada por **rota lexical**, que implica a leitura das palavras de um modo global -

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

através de uma análise visual chega-se diretamente ao sistema semântico extraindo-se o significado; a **via fonológica, indireta** ou **rota não lexical** remete para a passagem prévia por uma etapa de conversão dos estímulos visuais num código fonológico, antes de se chegar ao significado das palavras (Citoler, 1997).

Ressalve-se que o reconhecimento das palavras terá de ser realizado não só com correção, mas também de forma automática, na medida em que se o cérebro despender grande energia no reconhecimento das palavras, provavelmente o processo da compreensão ficará comprometido, o que impedirá uma leitura proficiente. A este respeito Shaywitz (2008) esquematizou o paralelismo entre o sistema linguístico e os processos inerentes à leitura, relacionando a fonologia com a descodificação e a semântica, sintaxe e discurso com a compreensão. A autora considera que uma fragilidade nos níveis inferiores, impedirá o normal funcionamento dos níveis superiores, ainda que estes não padeçam de qualquer tipo de problema. É neste patamar que Shaywitz enquadra os alunos com dislexia, que na sua perspetiva apresentam uma falha no sistema de linguagem, ao nível fonológico, que limita a consciência fonémica e consequentemente a capacidade de descodificação.

No que concerne à componente da **compreensão**, esta subentende não só a captação do significado das palavras, mas também da informação contida nas frases, nos parágrafos e nos textos. À compreensão está inerente a capacidade de o indivíduo passar da linguagem ao pensamento, compreendendo para além da informação explícita a implícita. Trata-se, assim de um processo complexo que implica uma série de variáveis como a capacidade do leitor para o processamento sintático, o seu conhecimento sobre o texto e o mundo que o rodeia (Citoler, 1997). Corroborando esta ideia Sim-Sim (2006, p.41) afirma que o leitor seleciona estratégias cognitivas específicas que lhe permitem, face à leitura, “questionar-se sobre ela, sintetizá-la e construir uma representação mental do que foi lido”.

1.3 Modelos de leitura

Os diferentes métodos de aprendizagem da leitura assentam fundamentalmente em três tipos de modelos teóricos de leitura: **modelos ascendentes** ou de baixo para cima

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

(*bottom-up*); os **modelos descendentes** ou de cima para baixo (*top-down*) e os **modelos interativos**, descritos seguidamente de forma sucinta.

Os defensores dos modelos ascendentes consideram que os leitores primeiramente realizam uma análise da estrutura interna da palavra, para depois partirem para a identificação da frase. O processo ocorre de forma linear, ascendendo do simples para o complexo, sendo que os métodos fónicos ou sintéticos se podem enquadrar nestes modelos. No entanto, estes modelos têm sido alvo de muitas críticas, na medida em que ignoram uma série de processos importantes que ocorrem durante a leitura, nomeadamente o contexto, a existência de outra via de acesso ao léxico para além da fonológica e a não contemplação da intervenção de processos de nível superior e respectiva influência sobre os processos de nível inferior (Carvalho 2011; Cruz 2007; Sim-Sim, 2006).

Por outro lado os modelos descendentes consideram que o processo de leitura funciona inversamente ao que se referiu nos modelos anteriores, ou seja, é dada primazia às informações que o leitor já possui, utilizando-as para fazer antecipações. A leitura é então orientada por processos cognitivos de nível superior em que a memória do indivíduo e as suas capacidades inferenciais assumem um papel de relevo. Deste modo, infere-se que os métodos de ensino da leitura designados globais ou analíticos são os que mais se identificam com os modelos descendentes (Carvalho 2011; Cruz 2007 Sim-Sim, 2006). Segundo vários autores (Martins & Niza, 1998; Rebelo, 1993; Vaz, 1998 *cit in* Cruz, 2007) o modelo de Goodman, que deu origem à corrente psicolinguística, foi o principal representante desta perspetiva. Apesar de este modelo ser considerado um dos mais influentes no âmbito do ensino da leitura, diversos estudos têm mostrado que alguns dos seus pressupostos podem ser questionáveis: os leitores não beneficiam todos do contexto de igual forma, sendo que os leitores proficientes são os menos influenciados por ele. Os bons leitores fixam a maior parte das palavras, mesmo que estas possam ser previsíveis a partir do contexto; é dada uma importância extrema à via visual, contudo esta não pode ser a única via utilizada, pois não haveria forma de justificar a leitura de pseudopalavras ou palavras não familiares (Cruz 2007; Carvalho 2011; Sim-Sim, 2006).

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Nos finais dos anos 70 surgem os defensores (Perfetti & Lesgold, 1977, Sprenger-Charoles, 1989 *cit in* Carvalho 2011) dos modelos interativos que integram características dos modelos anteriores. Estes modelos, ao contrário dos modelos ascendentes e descendentes, preconizam que a informação não ocorre num só sentido, sendo que os componentes posteriores estabelecem uma estreita relação e influência com componentes prévias. No que respeita aos modelos interativos alguns autores avançaram ainda com a existência de um processo interativo compensatório, ou seja, a existência de lacunas num determinado nível de processamento pode ser compensada através da ativação de outro nível. Este modelo explica o emprego de diferentes tipos de estratégias por parte do leitor dependendo do texto com que é confrontado, assim como justifica como é que leitores menos aptos conseguem ler com eficácia (Carvalho, 2011; Cruz, 2007; Sim-Sim, 2006).

Os modelos de leitura, apresentados anteriormente, explicam o ato de ler da perspectiva dos leitores proficientes. No entanto, a forma como se processa a aquisição da leitura engloba outras *nuances* que deram lugar à construção de novas teorias que procuram explicar as várias fases da aprendizagem da leitura, bem como quais as condições fundamentais para que a transição entre elas seja possível. Elas podem ser divididas em dois grupos: os que consideram que o desenvolvimento dos mecanismos de reconhecimento de palavras se processa de modo contínuo - *modelo de dupla via* de acesso ao léxico. Nesta teoria enquadram-se autores de renome como Perfetti; outros, nomeadamente Marsh e colaboradores, Frith e Ehri defendem que existem várias fases, ou seja, defendem um processo descontínuo. Contudo, apesar das diferentes linhas apontadas anteriormente, todos eles evocam aspetos *logográficos* ou *visuais*; *alfabéticos*, *ortográficos* e *fonológicos*. (Cruz, 2007).

1.4 Métodos de ensino da leitura

Face ao exposto fica evidente que a leitura implica um ensino explícito, pelo que cabe ao professor a responsabilidade de selecionar os métodos mais adequados para que os seus alunos se possam tornar leitores proficientes. Neste campo, dominam fundamentalmente três posturas: o método fónico ou sintético, o método global ou analítico e o misto (Morais, 1997). Cruz (2009) acrescenta ainda que, enquanto os

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

métodos fônicos, na fase inicial da leitura, se centram na aprendizagem da descodificação ou reconhecimento das palavras, os métodos globais enfatizam a compreensão ou apreensão do significado do texto.

Os *métodos sintéticos*, de um modo geral, iniciam com unidades mais simples (letras ou sílabas) para posteriormente chegarem a estruturas mais complexas (palavras; frases e textos). Com base nos princípios expostos existem várias variantes deste método, dos quais se destacam: *o método alfabético* (estudo do nome das letras, iniciando-se pelas vogais e depois as consoantes, em seguida as sílabas, palavras e finalmente as frases); *método gestual de Borel-Maisonny* e *o método mímico-gestual de Lémaire* (associam os fonemas ao som correspondente através de gestos; estando o primeiro relacionado com o posicionamento dos órgãos fonadores e o segundo com um gesto com valor afetivo); e *o método silábico* (inicia com o estudo das sílabas) (Citoler 1997; e Cruz, 2007).

Os *métodos analíticos* partem das estruturas mais complexas da linguagem (palavra e frases) para sucessivamente, analisando as palavras/frases, chegarem aos grafemas e fonemas. Nestes métodos, dá-se uma grande importância à dimensão significativa e ao uso do contexto para chegar ao significado das palavras (Citoler, 1997; Cruz, 2007).

Com base nos dois métodos expostos, surgiram ainda os *métodos mistos* ou *analítico-sintéticos*, que procuram combinar as características dos métodos analíticos e sintéticos. Não obstante o método utilizado, alguns autores consideram que existem erros típicos associados a cada um, assim como defendem que ambos têm mais-valias. Neste sentido, alguns investigadores apontam por um lado vantagens na utilização do método fónico, para o ensino das habilidades de descodificação e por outro dão primazia aos métodos analíticos como promotores da motivação para a leitura e auxílio para a compreensão da relação leitura-escrita (Cruz, 2007).

A respeito dos métodos de ensino da leitura o *National Institute of Child Health and Human Development*, nomeou um painel que procurou apurar quais os melhores para ensinar a ler. De entre várias conclusões destacam-se as seguintes: os métodos fônicos têm impactos positivos na leitura e escrita (tal como referido anteriormente); a leitura

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

orientada por professores, pais e pares produz um efeito positivo significativo no reconhecimento de palavras, na fluência e na compreensão, nas várias faixas etárias, tanto nas salas regulares como no âmbito da educação especial; a prática de leitura silenciosa como única técnica de treino da leitura não se revela eficaz, nomeadamente com crianças que ainda não têm os processos automatizados; o ensino explícito do vocabulário tem ganhos na compreensão leitora, bem como o ensino de estratégias de compreensão tais como o conhecimento da estrutura do texto, o auto questionamento ou os resumos; verificou-se ainda que a formação de professores em serviço tem influência na eficácia do ensino da leitura (Lopes, 2010). A eficácia da técnica da leitura em voz alta, orientada e repetida foi corroborada por uma investigação em Portugal de Martins (2009) que comprovou que uma intervenção especializada e precoce tem efeitos positivos no desenvolvimento da leitura. Nesse estudo foi implementada a estratégia de *Ler Com Um Par*, criada através da adaptação do PALS (Peer Assisted Learning Strategy) por Linan-Thomson e Vaughn, que consiste em modelação da leitura por um par, treino de fluência, exploração do vocabulário e da ideia principal do texto.

Já Citoler (1997) alerta que, mais do que a opção do método, importa analisar as características da criança (conhecimentos prévios, capacidades cognitivas, fatores motivacionais e de atenção, nível de desenvolvimento da linguagem oral), e posteriormente, independentemente do método escolhido, haverá sempre a necessidade de se adaptar o método à criança, porque cada indivíduo é único. Cruz (2007) também reforça esta ideia defendendo que a nossa função, como educadores, é combinar as características dos diferentes métodos de forma a facilitar a aprendizagem da leitura, tendo em consideração as necessidades dos diferentes alunos. Porém haverá crianças que, independentemente do método, poderão apresentar dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

II - Dificuldades de Aprendizagem (DA)

2.1 Definições de Dificuldades de Aprendizagem

Neste capítulo será abordado o conceito das Dificuldades de Aprendizagem e das dificuldades Específicas de Aprendizagem, que apesar das diferentes nomenclaturas evocadas, na sua essência partilham do mesmo significado.

São vários os autores (Correia, 2008; Cruz, 2009; Lopes, 2010) que se debruçaram sobre o conceito de dificuldades de aprendizagem, tendo todos concluído que se trata de um tema que despoleta o interesse de profissionais de várias áreas, o que por sua vez tem culminado no desenvolvimento de inúmeras definições. No entanto, as várias perspetivas apontadas estão longe de gerar consenso. A este respeito, Correia (2008, p.12) considera que “há muitas opiniões, pouca informação e restrito conhecimento sobre o assunto.”

A emergência do termo Dificuldades de Aprendizagem (DA) remonta ao início dos anos 60 do século XX e representa um marco significativo na história das DA, uma vez que se passa a dar maior ênfase às características dos alunos e às intervenções educacionais eficazes em detrimento dos conceitos que, até então, remetiam sobretudo para a etiologia de cariz médico (Lopes, 2010). Foi Samuel Kirk, em 1962 (*cit in* Correia 2008, p. 25), que apresentou a primeira definição completa de DA, considerando-as como:

(...) um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos.

A definição de Kirk ao considerar a origem neurológica das DA, ainda remete muito para questões etiológicas. No entanto, segundo Lopes (2010) o próprio autor ressaltou que, neste conceito, as questões educacionais assumem maior relevância do que as clínicas. O mesmo autor reforça ainda esta perspetiva afirmando que a etiologia

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

neuroológica não tem sustentação empírica, sendo desajustada à luz dos atuais conhecimentos.

O conceito DA foi bem aceite pela comunidade científica em geral e pelos pais em particular, na medida em que não estava embebido de uma carga tão pejorativa como os conceitos de deficiência mental, atraso, lesão cerebral mínima ou disfunção cerebral mínima. Contudo, o recurso a esta nova terminologia está longe de ter resolvido todas as questões inerentes a esta problemática. Sobretudo, porque a ênfase dada à perspetiva médica e etiológica do problema culmina numa incompatibilidade entre etiologia, diagnóstico (campo da medicina) e intervenção (âmbito educacional) (Lopes 2010).

A definição de Kirk influenciou muitos outros investigadores, nomeadamente Barbara Bateman, que propôs uma nova definição:

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

Embora a definição de Bateman tenha feito referência a três importantes fatores que a caracterizam - *discrepância, irrelevância da disfunção do sistema nervoso central e exclusão* - não teve o impacto da definição proposta por Kirk (Cruz, 2009; Correia, 2008).

No seguimento das duas definições expostas, surgiram uma série de novas definições, umas acrescentando novas ideias, outras reforçando as já existentes. Dessas teorias algumas tiveram viabilidade, até aos dias de hoje, outras não se mostraram válidas. Foram assim muitos os avanços e recuos, sem que na atualidade ainda exista consenso. Como tal, de seguida apresentam-se algumas dessas definições que ainda hoje servem de base à atuação de alguns profissionais.

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

A definição do *US Office of Education* (USOE), avançada por esta entidade em 1977, é a mais difundida nos Estados Unidos da América, sendo a que vigora nas várias ações educativas. A referida definição assume o seguinte (USOE, *cit. in* Cruz, 2009, p.46):

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 do desenvolvimento. O termo não inclui as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes primariamente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de distúrbio emocional ou de desvantagem ambiental, cultural ou económica.

Cruz (2009) menciona que uma segunda parte da definição considera os critérios de discrepância e de exclusão, como necessários para identificar sujeitos com DA.

O *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) propõe uma definição que vai ao encontro da apresentada anteriormente, reforçando a ideia de que as DA podem surgir em qualquer idade; elimina a referência aos polémicos processos psicológicos básicos; alude à distinção entre dificuldades de aprendizagem e problemas de aprendizagem e clarifica que o fator de exclusão não é incompatível com a coexistência de DA e outras desvantagens. Na definição de 1994, a mais recente, do NJCLD considera-se que:

Dificuldades de Aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, da fala, da leitura, da escrita, e do raciocínio ou das capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao individuo, são presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, 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 social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, ensino inadequado/insuficiente, fatores psicogénicos), elas não são devidas a tais condições ou influências” (NJCLD, *cit. in* Correia 2008, p.33)

Atualmente a sinalização dos alunos ainda tem por base o conceito de Kirk e colaboradores, sendo que as suas ideias se resumem fundamentalmente a quatro aspetos: as crianças com DA revelam características de aprendizagem distintas das crianças com deficiência mental e com distúrbios emocionais; têm características de aprendizagem mais influenciadas por fatores intrínsecos do que pelos ambientais; demonstram dificuldades de aprendizagem *inesperadas* face às suas competências noutras áreas; necessitam de intervenções educacionais especializadas. Contudo a perspectiva de que as DA são *inesperadas*, que têm origem neurológica e que necessitam de intervenções educacionais conferem controvérsia aos modelos que no campo das DA se baseiam nos princípios de Kirk, dado que se verificam incongruências ao se apostar numa intervenção essencialmente educacional, quando a conceptualização das DA é fundamentalmente médica (Lopes, 2010).

2.2 A questão etiológica das Dificuldades de Aprendizagem

A dificuldade em definir o conceito de DA de forma consensual está em parte relacionado com a diversidade de fatores existentes para a explicação desta problemática. Para esta situação concorre ainda o facto de os vários profissionais, que atuam nesta área, aceitarem que na base das dificuldades de aprendizagem coexistam várias causas e que as mesmas vão sofrendo alterações, pois a criança está sempre em modificação, pelo que o conjunto de fatores também se assume como elemento mutável (Lopes, 2010).

De um modo geral, as causas das dificuldades de aprendizagem podem ser divididas em dois grupos de fatores: os **intrínsecos** (ligados a questões de hereditariedade) e os **extrínsecos** (direcionados para a influência do meio). Ainda assim, na atualidade, tal como se pode constatar pelo exposto anteriormente, é dada primazia aos fatores extrínsecos, ainda que a exclusão do fator ensino não resulte de uma investigação que controle esta variável, partindo-se sempre do princípio que este foi eficaz, colocando-se a tónica do problema na criança (Fonseca, 2004; Lopes, 2010,).

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

De entre as causas biológicas destaca-se a possibilidade da causalidade genética, a corroborar esta teoria estão as várias investigações que têm procurado provar a existência de uma relação entre as dificuldades experimentadas pelas crianças e pelas dos próprios familiares. Grigorenko (*cit in* Lopes 2010) faz inclusive referência à vulnerabilidade genética de determinados cromossomas que poderão ligar-se ao fenótipo da dislexia. Não obstante, Lopes (2010) questiona a referida hipótese, na medida em que estes estudos variam muito no que respeita ao tamanho da amostra, aos métodos de análise e à definição do fenótipo, o que põe em causa a comparação de resultados e conclusões. Além disso, enfatiza a possibilidade das referidas famílias que vivenciaram dificuldades de leitura não promoverem um ambiente motivador para aprendizagens escolares. Neste âmbito, o autor considera que está realmente provada a familiaridade das dificuldades de aprendizagem, contudo a forma de transmissão é muito questionável, alertando ainda para o fato de hereditariedade não ter de ser sinónimo de pré-determinado.

Vários estudos têm focado a existência de eventuais diferenças na anatomia e no funcionamento do cérebro dos indivíduos com DA. Segundo o estudo Longitudinal de Connecticut levado a cabo por Shaywitz e os seus colaboradores recorrendo à imagiologia conseguiram verificar padrões de ativação cerebral distintos em leitores proficientes e em leitores fracos. Concretamente, os leitores proficientes durante a leitura ativam fundamentalmente a zona posterior do cérebro, enquanto as crianças com dislexia evidenciam uma insuficiente ativação desta região. Note-se, no entanto, que os mesmos estudos provaram que após uma intervenção eficaz os alunos com dificuldades de leitura conseguiram, de alguma forma, compensar esse défice (Shaywitz, 2008).

Face ao exposto Lopes (2010) alerta para a necessidade de se questionar se será o funcionamento cerebral diferente que provoca as DA de aprendizagem ou se é precisamente o inverso. Pois as evidências apresentadas pelo estudo de Shaywitz indicam que o cérebro mediante uma adequada aprendizagem passa a funcionar de maneira diferente. Como tal, o autor questiona a hipótese das DA terem origem neurobiológica, até porque os referidos estudos são de difícil interpretação, na medida em que não controlam uma série de importantes variáveis como a motivação, a atenção e a instrução. Além disso, estes modelos não apresentam uma relação evidente entre a

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

causalidade do problema (clínica ou biológica) e o tipo de intervenção preconizado (educacional).

Nas causas intrínsecas ao indivíduo, surgiram algumas teorias explicativas decorrentes do desenvolvimento da psicologia cognitiva, nomeadamente a partir dos anos 70, em que se dá especial relevo aos fatores de ordem psicolinguística. Neste âmbito os modelos motivacionais são frequentemente evocados. Porém Lopes (2010) afirma que a maior parte das vezes este modelos são mais consequências do que causas, ou seja, é mais frequente ser o fraco desempenho escolar que despolete a falta de motivação, a baixa autoestima ou desatenção, do que o inverso.

No que respeita aos fatores extrínsecos, pode-se destacar o ambiente familiar, as influências escolares, a instrução, a escola bem como aspetos institucionais extra-escolares (Fonseca 2004). Segundo alguns autores (Snow, Barnes, Chandler, Goodman, & Hemphill, 1991, *cit. in* Lopes 2010) ambientes familiares mais orientados para os livros e para a leitura têm uma relação direta com o sucesso dos alunos. No entanto, apesar de se evocar a importância do meio familiar na aprendizagem da leitura, não se equaciona o controlo desta variável, o que pode colocar em causa a validade dos estudos e uma relativização do papel da instrução familiar na aprendizagem (Lopes, 2010). Já no que respeita à influência da escola o autor considera-a um dos fatores mais significativos implicados nas DA, não porque as provoque diretamente, mas porque não tem a capacidade de dar uma resposta em conformidade, para que determinados alunos tenham sucesso na aprendizagem da leitura.

A propósito diversos autores consideram que uma instrução adequada será a melhor forma de evitar que muitos alunos sejam classificados como tendo DA. Assim, esta variável assume um lugar de destaque das causas de DA, ainda que negligenciada frequentemente. Na opinião de Lopes (2010, p. 73) o caminho na procura de causas para as DA terá um rumo mais assertivo quando a perspectiva mudar de “o que é que provoca as DA para o que é que não resulta em aprendizagem com certas crianças”.

2.3 Critérios de identificação e tipologia de alunos com DA

Face ao exposto anteriormente e independentemente da polémica em torno das definições de DA bem como dos fatores que estão na sua origem, parece unânime que a intervenção especializada em crianças que revelem dificuldades de aprendizagem é premente. Assim sendo, segundo Correia (2008) e Cruz (2009) existem alguns pontos comuns nas várias definições que são utilizadas, com maior frequência, para se verificar a elegibilidade dos indivíduos com DA. Desses critérios destacam-se os seguintes: o da *especificidade* ou *inclusão*; o da *exclusão* e o da *discrepância*.

O *critério da especificidade* pode ser entendido sob dois pontos de vista. Poderá remeter para o âmbito ou domínio em que se manifesta a DA, e embora afetando as habilidades académicas ou processos cognitivos concretos, deixa intacta a capacidade intelectual geral. Pode ainda referir-se à problematização se estamos perante um conjunto homogêneo de indivíduos ou se pelo contrário se reconhece a sua heterogeneidade e conseqüentemente a existência de vários subtipos dentro das DA. Este critério tem sido alvo de algumas críticas. Concretamente, tem-se questionado a validade empírica no isolamento de indivíduos com dificuldades num domínio específico, ou seja, será que existem diferenças significativas na realização escolar entre um sujeito diagnosticado com dislexia e outro que experimente dificuldades nas áreas da leitura, linguagem ou soletração. Um outro aspeto que põe em causa este critério é a falta de evidência empírica dos resultados da intervenção numa criança com DA comparativamente a outra criança com problemas de aprendizagem (Cruz, 2009; Citoler, 1997).

O critério de *exclusão* procura clarificar o que as DA de aprendizagem não abrangem. De entre os problemas excluídos a revisão da literatura (Citoler, 1996; Fonseca, 1996; Grobecker, 1996; Swanson, 1991, *cit in* Cruz, 2009) destaca: os problemas de natureza sensorial ou intelectual, os distúrbios emocionais severos, privação sociocultural, absentismo escolar, privação envolvimento. Relativamente a este critério, uma das grandes críticas que vários autores têm apontado prende-se com a dificuldade em especificar o que se entende por *inteligência média*, sendo que nem o recurso ao

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

quociente intelectual (QI) resolve o problema, uma vez que ainda não existe consenso entre o ponto de corte que marca a distinção em relação a um QI considerado normal/médio ou baixo. Além disso, alguns autores (Citoler, 1996; Naglieri & Reardon, 1993 *cit in* Cruz, 2009) têm enfatizado que a determinação do QI não representa um ponto fulcral na diferenciação do tipo de problema do indivíduo. Um outro aspeto que põe em causa a validade deste critério é a constatação de que não existem diferenças muito acentuadas entre realizações de indivíduos com desvantagem cultural e os considerados com DA (Cruz, 2009; Citoler, 1997).

No que respeita ao critério de *discrepância*, o mais utilizado na área das DA, é entendido como distanciamento entre a realização escolar esperada e o potencial intelectual estimado. Também este critério tem sido criticado, sobretudo pelo facto da discrepância ser baseada na capacidade intelectual que, como se referiu anteriormente, deixa transparecer algumas fragilidades inerentes ao uso de classificações baseadas em testes de inteligência (Cruz, 2009; Citoler, 1997).

Existe ainda um outro critério a ausência de *dispedagogia*, ou seja, é fundamental que existam adequadas condições pedagógicas para se poder assumir que se está perante uma DA. Deste modo, só se pode considerar uma dificuldade de aprendizagem se apesar de se ter adotado uma boa pedagogia, as dificuldades da criança persistem (Casas, 1994, Fonseca, 1999 *cit in* Cruz 2009).

Cruz (2009) põe em evidência as fragilidades dos critérios apresentados, considerando que a definição de indivíduos com DA deveria passar pela análise detalhada dos problemas concretos no desempenho académico e intervir em concordância.

Pode-se ainda encontrar na literatura o termo Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE). De facto alguns autores, nomeadamente Correia (2008), optaram por acrescentar *Específicas* ao termo Dificuldades de Aprendizagem, por duas razões. Por um lado, especialmente no nosso país, há uma grande tendência para intitular de DA todo o conjunto de problemas de aprendizagem que surgem nas escolas, dando um sentido ainda mais ambíguo ao termo. Por outro, um aluno com dificuldades de

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

aprendizagem pode não revelar dificuldades em todas as áreas, ou seja há uma heterogeneidade de características englobadas nesta problemática.

Como tal, surgem um conjunto de dificuldades específicas (Cruz, 2009) com especial incidência das quais se destacam: a *disgrafia* (dificuldade na escrita ao nível grafomotor), a *disortografia* (dificuldades na organização, estruturação e composição de textos escrito, construção frásica pobre e erros ortográficos frequentes), a *discalculia* (dificuldade na realização de cálculos matemáticos), *dispraxia ou apraxia* (dificuldade na planificação motora) e a *dislexia*. Esta última categoria será abordada com maior detalhe no capítulo III, dado que o presente estudo se centra fundamentalmente nesta problemática.

2.4 – As DAE no contexto Português

No sistema educativo português a elegibilidade de alunos com DAE para beneficiarem de apoios especializados de Educação Especial tem subjacente fundamentalmente os fatores intrínsecos ao indivíduo e as definições embebidas mais no campo médico do que educacional. Note-se que no nosso país a atribuição dos apoios especializados é regulamentada pelo Decreto-Lei n.º3/2008, que postula na sua Introdução (p. 155).

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da 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 biopsicossocial.

Com base no exposto o principal aspeto considerado para a elegibilidade de crianças com DAE, para beneficiarem de apoios especializados, não só assenta, no princípio que o problema é intrínseco (tem uma causa biológica), como essa disfunção tem de ser significativa. Este último aspeto leva a que, com a introdução do referido decreto, muitas crianças com DAE sejam excluídas de usufruírem de um apoio especializado (que muito provavelmente determinaria um percurso escolar pautado de menos frustrações e mais sucesso). Além disso, considerar o *problema significativo* levanta

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

novamente a questão da validade da quantificação das DA. Se não há elementos formais e estandardizados para verificar se a disfunção é ou não significativa a decisão vai estar dependente da subjetividade de cada professor que, em conjunto com a equipa multidisciplinar, avalia a situação, segundo os seus próprios métodos e critérios. Esta ideia é corroborada por Rocha (2008) e Lopes (2010) ao afirmarem que a discrepância significativa (QI-Realização) é extremamente controversa uma vez que não só é extremamente difícil determinar aquilo que é significativo de forma descritiva, mas também é complexo operacionalizar essa discrepância (por exemplo, como medir ou o que medir).

Embora o Ministério da Educação dê indicações para a aplicação da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde e Deficiência (CIF) como instrumento operacional para a identificação de grupos-alvo da educação especial, esta continua a não resolver o problema levantado anteriormente, na medida em que são os profissionais que têm de determinar o grau de severidade do problema. Assim, e remetendo-nos especificamente ao caso das dificuldades específicas de leitura, na ausência de testes formais e estandardizados das competências de leitura, a distribuição dos apoios especializados fica à mercê da sorte pois, na mesma escola, o que para uns é moderado, pode para outros ser severo.

Não se pretende, no presente estudo, levantar questões relacionadas com a aplicabilidade da CIF, sendo que esta é vista pelo Ministério da Educação como uma forma de rentabilizar os escassos recursos da educação especial em prol dos que necessitam de maior apoio e intervenção (Pereira, 2008). A preocupação que se deixa aqui transparecer é, como já foi dito, a falta de uniformidade na elegibilidade dos alunos com DAE. Esta situação é ainda mais inquietante, na medida em que, segundo Correia (2008a), cerca de 94% da população escolar com NEE se enquadra na categoria das dificuldades de aprendizagem específicas.

Quanto aos alunos que não são abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 o Ministério da Educação dá orientações para que as escolas implementem e desenvolvam um conjunto de respostas que visam a promoção do sucesso escolar dos seus alunos, nomeadamente a criação de cursos de educação e formação (Despacho conjunto 30 n°453/2004), a

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

elaboração de planos de recuperação, de acompanhamento (Despacho normativo nº50/2005). Contudo, segundo Correia (2008), Farrell (2008), Lopes (2010) e Shaywitz (2008), os alunos com DAE carecem de apoios especializados para que possam melhorar as suas competências, o que, nas atuais circunstâncias, não poderá ser facultado recorrendo às referidas medidas.

III – A Dislexia: Exploração do conceito

3.1 Definição de dislexia

A aprendizagem da leitura exige pouco esforço para uma parte significativa dos aprendizes, enquanto outros, apesar de muito empenho, não são bem-sucedidos. Estas crianças que não conseguem nos primeiros anos atingir uma leitura proficiente, veem-se confrontadas não só com a frustração de não conseguirem ler, mas também com a limitação de não conseguirem ter acesso a outras aprendizagens dependentes da leitura. Carvalho (2011), a propósito, refere que alguns alunos não conseguem fazer a importante transição de “aprender a ler” para “ler para aprender”.

Segundo Cruz (2009, 2007) e Cítoles (1997) os alunos que manifestam dificuldades na aquisição da leitura podem ser agrupados como tendo *dificuldades gerais* ou *específicas de leitura*. Assim, são consideradas dificuldades gerais de aprendizagem de leitura, quando estas resultam tanto de fatores extrínsecos (pedagogia deficiente, privações sócio-culturais ou bloqueios afetivos), como intrínsecos (problemas sensoriais, motores ou intelectuais). Por seu lado, as dificuldades específicas de leitura são de foro cognitivo e neurológico, não existindo, contudo, uma explicação evidente. Isto é, o aluno manifesta dificuldades de leitura *inesperadas*, pois apesar de reunir todas as condições favoráveis para que a aquisição da leitura se processe de forma adequada, não consegue tornar-se um leitor proficiente. Contudo, esta perspetiva das dificuldades *inesperadas* foi posta em evidência por Coles (1987, *cit in* Lopes 2010). Pois segundo o autor a expressão de *inesperadas* surge a partir de um movimento de pais de classe média e alta cujos seus filhos fracassaram ao nível da leitura contra as suas expectativas, uma vez

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

que o sistema escolar estaria todo organizado à sua medida. Como tal, o fracasso só poderia ser *inesperado* ou devido a uma disfunção cerebral (Lopes, 2010).

O presente estudo focaliza-se precisamente sobre as dificuldades de aprendizagem específicas da leitura, que também têm vindo a ser denominadas por outras expressões equivalentes, tais como distúrbios de leitura, legastenia, cegueira congénita, sendo no entanto o termo dislexia o que mais se tem popularizado (Das et al., 2001; Hallahan, Kaufman & Lloyd, 1999; Lerner, 2003; Morais, 1997 *cit in* Cruz, 2007). Por essa razão optou-se por utilizar o termo *dislexia* ao longo do estudo passando a apresentar-se uma breve resenha histórica da evolução do conceito.

O conceito de dislexia foi-se formando ao longo dos tempos a partir de contributos de diferentes práticas, da investigação e do avanço do conhecimento científico. Um dos casos mais antigos referentes a esta problemática remonta ao ano de 1676, quando Dr. Johann Schimdt publicou algumas observações sobre um paciente que havia perdido a capacidade de ler após um AVC. Outros casos idênticos foram relatados, adotando-se o termo *alexia adquirida* para designar esta problemática (Shaywitz, 2006, p.2). Em 1877 Adolf Kussmaul, referindo-se às dificuldades de leitura adquiridas, afirmou que “pode ocorrer uma total cegueira relativamente à palavra escrita, apesar de a visão, o intelecto e a capacidade de falar estarem intactos” (*cit.in* Shaywitz, 2008, p.24) evocando um novo conceito: *cegueira verbal*. No seguimento de várias pesquisas Morgan, em 1896, faz pela primeira vez referência à *cegueira verbal congénita* marcando uma importante viragem na compreensão das dificuldades de leitura que surgiam em algumas crianças (Shaywitz, 2008).

Em 1904, Hinshelwood referiu-se à *cegueira verbal congénita* mostrando a necessidade de se diagnosticar o problema precocemente, bem como a necessidade de uma intervenção sistemática em que a criança usufrísse de aulas particulares de leitura, com lições não muito longas mas frequentes (Shaywitz, 2006).

Em 1968 a Fundação Mundial de Neurologia avança uma nova definição de dislexia do desenvolvimento (*cit. in* Teles 2004, p. 714):

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar das crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas.

Porém, segundo Carvalho (2011) esta não é uma definição viável para a realização de um diagnóstico de dislexia, uma vez que se baseia fundamentalmente em critérios de exclusão.

Em 1994 o Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais (DSM – IV) refere-se à dislexia como um *Transtorno ou Perturbação da Aprendizagem* denominando-a de *Perturbação da Leitura* (APA,2006). Atualmente, segundo Sucena e Castro (2008, p.67) em boa parte dos países o diagnóstico de dislexia segue a definição proposta pelo DSM – IV que define a dislexia como “Um desempenho na leitura substancialmente abaixo daquilo que seria de esperar em função da idade cronológica, QI e do nível de escolaridade” (APA, 2006, 49).

No referido manual é possível ainda consultar os critérios de diagnóstico das Perturbações da Leitura, sendo eles (APA, 2006, 50):

- A. O rendimento na leitura, medido através de provas normalizadas de exatidão ou compreensão da leitura, aplicadas individualmente, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade cronológica do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade.
- B. A perturbação no Critério A interfere significativamente com o rendimento escolar ou atividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura.
- C. Se estiver presente um défice sensorial, as dificuldades de leitura são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

A referida definição assenta em critérios de discrepância e exclusão e, embora seja uma referência para o diagnóstico nas escolas do nosso país, a sua utilização é bastante questionável devido à falta de provas normalizadas de descodificação e compreensão da leitura. As provas aferidas para a população portuguesa são ainda escassas, muito recentes e pouco generalizadas, das quais se pode destacar o *Teste de Idade de Leitura (TIL)* da autoria de Ana Sucena e São Luís Castro (2008) Apesar deste ser um bom instrumento para avaliar se o nível de leitura da criança coincide com o nível de leitura

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

adequado à sua faixa etária, trata-se de uma prova com uma amostra reduzida e não representativa da população escolar portuguesa (Carvalho 2011).

Segundo Shaywitz (2006, p.148) foi em 2002 que o conceito de dislexia foi descrito de forma mais pormenorizada pela *International Dyslexia Association*:

A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica cuja origem é neurológica. Caracteriza-se por dificuldades na correta e/ou fluente identificação de palavras, bem como na ortografia e por capacidades de descodificação pobres. Estas dificuldades tipicamente resultam de um défice no componente fonológico da linguagem, frequentemente inesperado, tendo em conta outras aptidões cognitivas e a disponibilização de instrução adequada na sala de aula. As consequências secundárias podem incluir problemas de compreensão da leitura e a redução das experiências de leitura, o que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e de conhecimentos gerais.

A definição exposta, segundo Shaywitz (2006), é das que reúne maior consenso na atualidade dentro da comunidade educativa, sendo alguns dos seus elementos chave: (i) etiologia neurobiológica, estabelecida a partir de estudos realizados com recurso a técnicas de imagem funcional; (ii) os sujeitos com dislexia têm dificuldades em reconhecer com exatidão e/ou fluência tanto palavras reais como pseudopalavras; (iii) as dificuldades são um reflexo de um défice no sistema linguístico; (iv) tal como acontece na definição das dificuldades de aprendizagem também aqui são tidos em consideração o critério de discrepância e o de exclusão.

Farrell (2008) questiona o critério de discrepância, na medida em que se a criança for sujeita a um programa de intervenção eficaz poderá deixar de evidenciar um desfasamento significativo ao nível da leitura, e segundo este critério, deixaria de ser diagnosticado com dislexia. Como tal, o autor refere que poderá haver necessidade de se encontrar outro termo, pois a criança poderá continuar a ter dificuldades em processar a informação, mas de modo geral não evidenciar dificuldades significativas de leitura e escrita.

Os vários estudos desenvolvidos no âmbito da dislexia têm procurado compreender se existem, dentro do grupo de indivíduos com dislexia, diferentes comportamentos de leitura, ou se se trata de uma população homogénea. Também neste campo as opiniões

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

nem sempre são unânimes. Com base nas vias (modo fonológico/indireto ou sub-lexical e o modo ortográfico/direto/lexical ou visual) implicadas na aquisição da leitura, alguns autores sugerem a existência de subtipos na dislexia do desenvolvimento.

Face ao exposto, se a disfunção ocorrer na via fonológica a dificuldade mais evidente residirá na associação letra-som. É a chamada *dislexia fonológica*, *disfonética*, *fonética* ou *linguística*. A fragilidade neste campo é compensada com o recurso à via semântica ficando o leitor mais dependente do contexto. Assim, é frequente ocorrerem paralexias verbais e regista-se uma especial dificuldade em ler pseudopalavras (Carvalho, 2011; Cruz,2007; Gironés, 2006; Morais, 1997,).

A *dislexia ortográfica*, *diseidética*, *morfémica*, ou de *superfície* caracteriza-se por uma dificuldade do sujeito em reconhecer de forma global as palavras. Os erros ocorrem com maior frequência em palavras irregulares ou cuja pronúncia não respeita a ortografia. Trata-se de um tipo de dislexia menos habitual do que a anterior, sendo que as crianças têm mais dificuldade em acelerar o ritmo de leitura e conseqüentemente em aceder à representação mental das palavras (Carvalho, 2011; Cruz,2007; Gironés, 2006; Morais, 1997, Pereira, 2009).

Há ainda um outro tipo de dislexia, que conjuga as características dos dois tipos referidos anteriormente, traduzindo-se num quadro mais grave. Daí ser designada por *dislexia mista* ou *profunda*. Segundo Morais (1997) a prevalência destes tipos de dislexia varia de 35 a 60% para a dislexia de tipo fonológico, entre 10 a 30% para a de superfície e 15 a 25% para a mista.

3.2 Manifestações e características

A criança com dislexia experimenta dificuldades que alguns autores consideram, como vimos, inesperadas dadas as suas capacidades cognitivas e a existência de uma instrução adequada. No entanto, tal como oportunamente já foi referenciado, a questão da eficácia da instrução é um fator crítico na compreensão das dificuldades de leitura, uma vez que o estudo desta variável é de tal forma complexo que se torna difícil avaliá-la com exatidão. Considerá-la como eficaz é apenas um pressuposto não uma evidência

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

empírica. Apesar desta polémica, parece ser consensual na literatura que a intervenção junto de crianças com dislexia é tanto mais eficaz, quanto mais precocemente for realizada (Shaywitz, 2008; Lopes, 2010). Assim sendo é fundamental que pais e professores tenham a capacidade de identificar o mais cedo possível o problema.

Em síntese, segundo Carvalho (2011) uma criança com dislexia apresenta dificuldades distintas dependendo do tipo de dislexia em que se enquadra, tal como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Tipologia clássica da dislexia (adap. de Lussier & Flessas, 2005, *cit in* Carvalho 2011, p.63)

Etiologia	Terminologias semelhantes	Sintomatologia corrente
Comprometimento da via fonológica	Disfonética Fonética Língusítica Fonológica	Comprometimento da consciência fonológica (análise segmental da palavra); Ausência de automatização da descodificação (associação grafema-fonema) necessária à leitura de palavras novas e pseudopalavras; Défice na memória de trabalho e comprometimento da memória auditivo-sequencial; Lentidão no acesso à palavra nas tarefas de nomeação rápida; Tendência a fazer erros derivacionais e a utilizar ao máximo o contexto e a via semântica (substituição por sinónimos)
Comprometimento da via lexical	Diseidética Morfémica De análise visual Lexical De superfície	Comprometimento do reconhecimento visual das palavras na memória logográfica; Estratégia de reconhecimento dominante por correspondência grafema-fonema comprometendo a leitura de palavras irregulares; Défice na memória de trabalho não permitindo o alargamento do léxico visual de entrada; Confusões persistentes na orientação espacial das letras e/ou dos números ao nível da leitura e da escrita; Incapacidade de acesso ao sentido devido à lentidão anormal na descodificação e à tendência para fazer erros de regularização e de segmentação.

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Compromisso misto	Dislexia mista	Podem apresentar elementos de cada uma das sintomatologias supracitadas.
-------------------	----------------	--

3.3 Pressupostos de uma intervenção eficaz

A identificação precoce de dislexia é fundamental na prevenção de problemas futuros. No entanto, segundo Carvalhais (2010), Lopes (2010) e Sucena e Castro (2008), a avaliação de uma criança de forma a inferir se existem ou não dificuldades de aprendizagem específicas ao nível da leitura, no contexto português está submersa em diversos problemas, nomeadamente a falta de instrumentos validados para medir o desempenho na leitura. Esta lacuna tem ainda repercussões na monitorização da aprendizagem, ou seja, torna-se difícil compreender exatamente os progressos alcançados pela criança após uma intervenção. Contudo os referidos autores salientam que na avaliação o mais importante não será categorizar se a criança tem ou não tem DA, mas sim se há uma necessidade de intervenção imediata procedendo-se à avaliação dos seus défices específicos.

De facto são vários os autores (Beard, R., Leite, I., Siegel, L., 2010; Farrell, 2008; Gironés, 2006; Lopes, 2010; Oviedo, 2007; Rocha, 2008; Shaywitz, 2006; Teles, 2004; Torres e Fernández, 2001) que alertam para a importância da intervenção ser iniciada o mais cedo possível, apontando a fase ideal ainda na pré-escola ou logo no primeiro ano de escolaridade. Na ausência de intervenção, as crianças identificadas terão maiores lacunas num grande número de palavras, o que lhes dificultará atingir o nível dos colegas. Esta ideia é reforçada por Merchán e Rodríguez (2011) quando referem que a *plasticidade neural* é muito maior na infância. Neste âmbito os autores introduzem o conceito de período crítico, ou seja, a fase em que os circuitos do córtex têm uma grande capacidade de modificação. Como tal sugerem que esta fase é a ideal para se implementarem programas sistemáticos e sequenciais adequados à idade, ao desenvolvimento e às expectativas das crianças.

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Segundo os referidos autores a forma mais eficiente de se diagnosticar dislexia é mediante provas psicológicas adequadas. Contudo alertam que ao avaliar a criança é necessário ter em consideração que a competência leitora implica uma maturidade que apenas surge por volta dos cinco ou seis anos. Ainda assim os autores defendem que devem ser aplicadas provas na pré-escola a fim de se identificarem as crianças em risco e posteriormente adotar-se um programa de prevenção da dislexia em caso de se identificarem algumas das seguintes manifestações: atraso na fala; imaturidade fonológica; aos quatro anos ter incapacidade de fazer rimas; confusões espaciais e temporais, dominância lateral indefinida e antecedentes familiares de dislexia.

Na dislexia, tal com referem Farrell (2008), Shaywitz (2006), Torres e Fernández (2001), é necessário começar por se identificar as áreas em que a criança apresenta alterações, sendo também fundamental conhecer as suas potencialidades para as aproveitar ao máximo. Como tal, segundo Oviedo (2007), deve recolher-se informações diversificadas sobre a criança, nomeadamente ao nível do desenvolvimento, questões médicas, escolares e familiares. A avaliação deve averiguar o nível de linguagem escrita (exatidão leitora e ortográfica, velocidade de leitura e escrita, união e segmentação de palavras, caligrafia e utilização das rotas visual e fonológica), de linguagem oral (consciência fonológica, nomeação e articulação) e os processos cognitivos (memória e nível intelectual) dado que as grandes dificuldades dos sujeitos com dislexia se verificam nestas áreas. Através deste histórico pode verificar-se se a criança pode ser referenciada por dislexia ou se as dificuldades de leitura e escrita têm origem noutros fatores. A autora refere que a avaliação diagnóstica servirá de guia para a intervenção e de base para a avaliação da eficácia do programa implementado.

Neste sentido Vitor da Fonseca (*cit. in* Correia, 2008, p.16) afirma que “o grande desafio das Dificuldades de Aprendizagem Específicas está do lado da qualidade do ensino e da excelência dos suportes e dos serviços proporcionados pelo sistema de ensino”. Como tal a tónica é colocada na intervenção que segundo Correia (2008) e Shaywitz (2008) pressupõe o envolvimento da família, um programa adequado, uma intervenção precoce e um ensino intensivo e de alta qualidade.

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Relativamente ao ensino em Portugal, e ainda com base no conceito de discrepância QI – Realização, não são incentivados os apoios a alunos do 1º ano de escolaridade, sendo necessário esperar o tempo suficiente para que a criança revele um desfasamento significativo face ao que é esperado para a sua faixa etária para que lhe sejam disponibilizados os apoios necessários.

Como vimos anteriormente é essencial que o ensino da leitura a alunos com dislexia seja ministrado com grande intensidade e prolongado no tempo. Shaywitz (2008) aponta mesmo como situação ideal quatro vezes por semana. Contudo, nas escolas portuguesas, apoios personalizados desta natureza, representam precisamente uma situação ideal e não real.

No que respeita aos apoios facultados pela Educação Especial, Shaywitz (2008) coordenou o estudo longitudinal de Connecticut, que consistiu em monitorizar um grupo de crianças com dificuldades ao nível da leitura, desde a pré-escola até à idade adulta, e constatou que um terço das crianças beneficiava de apoio especial. Contudo este era inconstante, ocorrendo com pouca frequência, facultado por professores com pouca especialização na área e que recorriam a métodos e estratégias pouco avançados – metaforicamente funcionavam como “penso rápido numa ferida que sangra abundantemente” (Shaywitz, 2008, p. 46).

3.3.1 Programas de intervenção

Quanto aos métodos a utilizar na intervenção com alunos sinalizados com dislexia são vários os autores que defendem, com base na experiência e investigação, os métodos fónicos ou sintéticos como os mais eficazes (Citoler, 1997; Deuschle e Cechella, 2008; Morais, 1997; Shaywitz, 2008; Beard, R., Leite, I., Siegel, L., 2010;). No seu entender, a maioria dos problemas das crianças com dislexia verificam-se no processamento fonológico, logo o recurso a um método que se baseia na correspondência grafema-fonema será uma mais-valia na superação das dificuldades de leitura. Contudo, os autores ressaltam que, para o método ser eficaz, o professor terá de ter capacidade de adaptar os materiais às reais necessidades dos alunos, procurando sempre avaliar os progressos da aprendizagem, testando assim a eficácia das estratégias implementadas.

Na intervenção com alunos com DA, segundo Lopes (2010) e Heward (2006, *cit. in* Martins, 2009), a revisão da investigação permitiu concluir que a combinação do ensino direto e do ensino de estratégias é a situação mais vantajosa, nomeadamente quando são considerados os seguintes aspetos: atenção à sequencialidade das matérias (do mais simples, para o mais complexo); treino/repetição/prática; segmentação da informação com síntese posterior; controlo da dificuldade da tarefa facultando pistas; questionamento direto e respostas; utilização de um currículo e de materiais estruturados; modelação sistemática pelo professor; ensino em pequenos grupos.

Os programas de intervenção, segundo Serra, H., Nunes, G., Santos, C. (2005), Farrell (2008), Shaywitz (2008) e Correia (2008), devem ser elaborados a partir de uma avaliação *compreensiva*, que permita traçar o perfil educacional do aluno de forma rigorosa. O termo avaliação compreensiva, adotado por Correia (2008) e Serra, H., Nunes, G., Santos, C. (2005), subentende uma avaliação do aluno através da intervenção de especialistas, recorrendo-se não só à observação direta da criança nos seus ambientes naturais, como também ao recurso a instrumentos e técnicas formais e informais, para avaliar o desempenho académico, nomeadamente ao nível da leitura, e social. Esta avaliação terá como objetivo identificar as áreas fracas, fortes e emergentes, que posteriormente servirão de guia para a planificação de uma intervenção eficaz. Aragón (2005) reforça a importância da avaliação não se centrar em determinar somente se a criança apresenta sinais de dislexia, mas sobretudo em analisar as capacidades e as áreas fracas, de forma a que esta informação possa ser utilizada para delinear as condições apropriadas de aprendizagem.

Spear-Sewarling e Sternberg (*cit. in* Lopes 2010, p. 144) após uma revisão da literatura sobre programas de intervenção considerados eficazes concluíram que não existe nenhum que dê resposta a todos os problemas dos alunos com DA. Contudo, existem algumas investigações que comprovam a eficácia de alguns programas. Como tal, de seguida apresentam-se algumas linhas gerais de alguns programas que contribuíram para melhorar algumas competências deficitárias em alunos referenciados por dislexia.

Apesar de alguns programas contemplarem a intervenção psicomotora no tratamento da dislexia, no entender de Cuetos (2008) os exercícios de psicomotricidade, de esquema corporal ou de lateralidade que têm valor para o desenvolvimento das capacidades psicomotoras não contribuem para resolver os problemas de leitura. Oviedo (2007) reforça esta ideia defendendo que a recuperação se deve centrar nas tarefas de leitura e escrita e não nos fatores neuropsicológicos associados ou eventuais pré requisitos. Assim, a intervenção com uma criança com diagnóstico de dislexia deverá ser direcionada para os níveis de processamento da leitura em que revele dificuldades (Cuetos, 2008), podendo deste modo, necessitar de reeducação num ou mais dos seguintes processos: processos perceptivos, léxicos, sintáticos ou semânticos.

Segundo o referido autor a reeducação dos processos perceptivos pode ser realizada recorrendo-se a atividades de discriminação de desenhos e de letras, sugerindo que se comece por apresentar materiais não-verbais, por exemplo, figuras e só depois passar à exploração de materiais verbais: letras sílabas e palavras escritas. Na intervenção no âmbito do léxico, ou seja, no reconhecimento das palavras, alerta que primeiramente importa averiguar se o défice se situa na rota fonológica ou na rota visual. Se for nesta última, a intervenção passará pela leitura de palavra, explorando-se a sua pronúncia e o respetivo significado que poderá ser acompanhado por desenhos ou gestos. Quando o problema é na rota fonológica, sendo que vários autores (Shaywitz, 2008, Snowling, 2004) consideram que é nesta rota que a maioria das dificuldades das crianças com dislexia incide, é importante a manipulação de letras coloridas, dado que a abordagem multissensorial facilita a aprendizagem. No que se refere à reeducação dos processos sintáticos Cuetos (2008) foca a importância da criança conhecer não só as funções sintáticas de cada componente da frase, como também conhecer e dominar os sinais de pontuação, sugerindo que numa fase inicial se destaquem os sinais de pontuações com tamanhos de letra e cores pronunciados. Finalmente, a reeducação dos processos semânticos é para o autor muito complexo, uma vez que implica operações cognitivas superiores propondo que se inicie esta intervenção com textos muito simples e só progressivamente aumentar o grau de dificuldade integrando sempre as informações adquiridas anteriormente, sublinhar as ideias principais do texto e que colocar questões à criança que funcionem como guias da interpretação do texto.

As perceções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Gironés (2006) defende que qualquer programa adotado deve ter em consideração os seguintes princípios básicos: partir da avaliação efetuada; ter em atenção as potencialidades da criança; procurar manter a criança informada do tipo de intervenção, assim como desencadear mecanismos para a manter motivada, determinar objetivos claros e concretos; discriminar a metodologia e os passos a seguir na intervenção; designar que profissionais irão intervir; envolver a família; realizar uma monitorização do programa.

No âmbito da dislexia as maiores dificuldades vislumbram-se ao nível do reconhecimento de palavras, sendo que nesta área segundo Fletcher (*cit. in* Lopes 2010) existem duas formas de intervir: ao nível preventivo (a intervenção é desencadeada logo que se evidenciam dificuldades) ou ao nível remediativo (a intervenção tem lugar a partir do 2º ano de escolaridade). Embora a primeira se revele mais eficaz e possa contribuir para a redução do número de casos, é no segundo modelo que se centra a grande generalidade das intervenções em Portugal. Não obstante, as intervenções remediativas também podem ser eficazes, nomeadamente ao nível do reconhecimento de palavras, embora impliquem uma maior duração para que se obtenha o mesmo resultado, comparativamente a intervenções com crianças mais novas.

As intervenções na área da fluência leitora implicam uma exposição repetida às palavras, sendo a eficácia da intervenção dependente do grau de adaptação do texto ao nível do sujeito. Já no que respeita à área da compreensão leitora deve ter-se em consideração o ensino de competências específicas (vocabulário, localização da ideia principal, inferências, localização de factos) e ensino de estratégias (elaboração de esquemas, organização de metacognições e aprendizagem mediada). Saliente-se ainda que as referidas intervenções quando levadas a cabo com alunos mais velhos devem incluir áreas de conteúdo (por exemplo, História ou Ciências) e envolver os professores das referidas áreas (Lopes, 2010).

A responsabilidade pela intervenção na dislexia, tal como a sua definição não reúne ainda consenso. Na perspetiva de Lopes (2010) as DA não sendo consideradas uma “doença” ou categoria, não deveriam ser uma questão de Educação Especial. Assim, os alunos não carecem de um ensino significativamente diferente das demais crianças,

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

necessitando antes de um nível de instrução intensivo e de elevada qualidade. Deste modo, o autor entende que os recursos existentes no sistema português são suficientes, carecendo apenas de uma reorganização. Propõe que o apoio aos alunos seja dado por professores do apoio, mediante a orientação de um coordenador do serviço com habilitações no âmbito da leitura, de forma a ser capaz de facultar formação aos elementos da equipa, bem como a monitorização das intervenções. Já Correia (2008) considera que as DAE devem ser enquadradas como categoria das Necessidades Educativas Especiais Permanentes, da responsabilidade da Educação Especial. Não obstante as duas visões, ambos defendem os mesmos princípios de intervenção para os alunos com DAE: necessidade de uma intervenção especializada, de alta qualidade e em tempo útil.

3.3.2 Organização dos apoios

Autores como Shaywitz (2008) e Snowling (2004) defendem que o ensino sistemático da fonologia, conjugado com atividades de linguagem de forma individualizada, aumenta exponencialmente o efeito do ensino de base fónica. Como tal, é fundamental que o apoio seja individual ou em pequeno grupo. Tendo em consideração a especificidade do trabalho deverá ser realizado por períodos curtos (30 a 45m) fora da sala de aula regular. Dependendo da gravidade da situação a frequência poderá ir do diário a duas ou três vezes por semana, sendo que por norma os apoios semanais não surtem qualquer efeito e mesmo os bissemanais só deveriam ser ponderados em situações muito específicas (Lopes, 2010).

Segundo este investigador, uma sessão de apoio com alunos de 1º ou 2º ano de escolaridade deve organizar-se da seguinte forma: leitura de um texto estimulante e de qualidade por parte do professor e exploração do mesmo com o aluno, desta forma a criar o gosto pela leitura na criança. Essa leitura deve ser realizada com entoação de forma a despertar na criança a sensibilidade para a interpretação do texto. Esta prática permite expandir o vocabulário do aluno, facilita a interiorização da estrutura fonológica e morfológica das palavras, a percepção da organização sintática entre outros aspetos. Como tal, o professor deve seleccionar textos diversificados. Para esta parte da sessão deverão ser reservados entre 5 a 10 minutos. Posteriormente deve realizar-se o treino de

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

aspectos específicos das regras de correspondência grafema-fonema, da análise morfológica e de palavras simples. Este treino deve ocupar uma parte significativa da sessão (entre 60 a 80%), devendo o professor ter consciência de que o treino do reconhecimento de letras, sílabas ou palavras deve ser sistemático e hierarquizado, com vista não só ao reconhecimento, mas também à sua automatização. Outros aspectos que devem ser contemplados nas sessões são o ensino explícito dos sinais convencionais e o incentivo da escrita como forma de desenvolver a consciência fonémica, a relação escrita-fala, o conhecimento alfabético, o conhecimento ortográfico e a capacidade de elaborar textos. O material que é lido deve ser também escrito, pois a criança ao escrever lê e escreve simultaneamente, consolidando as representações grafo-fonémicas e fono-grafémicas.

No que respeita à orientação de sessões com alunos mais velhos (3º e 4º ano) Lopes (2010) propõe também a divisão das sessões em duas partes, mantendo-se na primeira parte a leitura por parte do professor e a exploração exaustiva do texto. Contudo, para a segunda parte propõe um treino de “leituras repetidas” que consiste em dividir o texto em trechos, de forma a que a criança leia um bocado e só depois de adquirir fluência é que avança para o trecho seguinte, mas lendo agora o primeiro e segundo trecho. Quando o texto for lido na totalidade a criança já treinou um número significativo as partes. Após a leitura do texto o professor deverá apontar para algumas palavras aleatoriamente e solicitar que a criança faça a leitura. As palavras selecionadas deverão ser as que dão significado ao texto. Essas palavras devem ser exaustivamente analisadas do ponto de vista morfológico sintático e semântico, devendo de seguida identificarem-se algumas palavras da família das palavras exploradas. Também Shaywitz (2008) engloba a exploração do vocabulário como um dos principais aspectos a ter em consideração na intervenção. Apenas se dá por concluído o trabalho com o texto quando este for lido com fluência e tiver sido compreendido. Podendo ainda recorrer-se ao registo de palavras antónimas e sinónimas. A parte final da sessão deve ainda contemplar questões diretas e inferenciais e a realização de um resumo por escrito.

No âmbito do 2º e 3º Ciclo o apoio individualizado confronta-se com um grave problema, pois há a necessidade de desenvolver competências básicas de leitura e escrita, numa fase em que o currículo está organizado pressupondo que as referidas

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

competências já estão adquiridas. Como tal, a questão do tempo afigura-se como fator crítico, sendo algumas das vezes impossível ultrapassá-lo devido ao desfasamento existente. Com base nesta perspetiva, muitas das vezes a solução segundo Lopes (2010, p.169) passará por “adaptar o currículo ao sujeito e não o sujeito ao currículo”.

Segundo o autor supracitado as hesitações no âmbito das intervenções são incompreensíveis dado que as várias investigações têm demonstrado quais a estratégias mais eficazes, que em suma se resumem aos seguintes princípios: aumento do tempo de tarefa, isto é aumentar o tempo em que o aluno está ativamente envolvido na tarefa; ensinar de forma explícita, organizada e revendo as matérias anteriores; estimular as estratégias autorregulatórias; monitorização frequente dos progressos de forma a reorientar a intervenção; articular ao máximo as intervenções com a professora do ensino regular. Não obstante destes conhecimentos, Fletcher e colaboradores (*cit. in* Lopes, 2010) consideram que a existência de tantos alunos com DA se deve ao facto de se optar por uma política de *esperar pelo fracasso* em detrimento de uma resposta atempada, logo que se identificam as dificuldades.

Independentemente do programa que venha a ser aplicado, o professor deve ter sempre em atenção que está perante crianças que já experimentaram dificuldades várias e por conseguinte, poderão apresentar quadros de desmotivação e baixa autoestima, pelo que a sua intervenção não deve descurar estes dois aspetos tão importantes no processo de ensino aprendizagem (Gironés, 2006; Rocha, 2008 e Torres e Fernandez, 2001).

3.3.3 Papel do professor de Educação Especial

Não sendo completamente consensual que os alunos com dislexia devam usufruir de serviços de apoio especializado, estes têm como principal objetivo dar uma resposta adequada em função das características dos alunos, elevando o seu potencial ao máximo. Ora esses serviços especializados, nas escolas portuguesas, passam fundamentalmente pelo professor de educação especial que, enquanto técnico especializado, deve não só prestar apoio direto aos alunos, mas sobretudo realizar um apoio indireto, que passará por cooperar com todos os intervenientes (pais, professores,

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

terapeutas...) envolvidos no processo educativo da criança. Assim, segundo Correia (2008a, p. 40) o professor de educação especial deve saber:

- Modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;
- Propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;
- Alterar avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;
- Estar ao corrente de outros aspetos do ensino, designadamente do ensino individualizado, que possam responder às necessidades do aluno;
- Colaborar com o professor de turma (ensino em cooperação);
- Efetuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);
- Efetuar planificações com professores de turma;
- Trabalhar diretamente com o aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno).

Na legislação também é contemplado o trabalho dos professores, alegando que este deverá contribuir para a melhoria do serviço público de educação, ou seja, promover um ensino de qualidade (Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril). A este propósito e remetendo concretamente às dificuldades de aprendizagem específicas, Correia (2008a) afirma que é premente os professores fazerem formação específica de forma a conhecerem as problemáticas dos alunos e a desenvolverem estratégias adequadas.

Shaywitz (2008) acrescenta que existem estudos recentes que comprovam que um professor pode marcar a diferença, no sucesso ou no fracasso geral, na implementação de um programa de leitura, pelo que a sua formação e experiência são a chave do sucesso. Esta ideia é corroborada por Beard, R., Leite, I., Siegel, L., (2010) que insistem na necessidade de se melhorar o nível de formação dos professores, especificamente no que concerne à compreensão e ao conhecimento dos métodos fónicos, à capacidade de fazer ler e discutir vários géneros de textos, assim como ao recurso a técnicas como a leitura partilhada ou orientada, que se têm revelado eficazes no Reino Unido.

Ainda, no que respeita ao papel do professor de educação especial que intervém com crianças com dislexia, Condemarin e Blomquist (1986) alertam para a importância do docente promover atitudes positivas relativamente à aprendizagem da leitura, baseando o seu trabalho numa relação compreensiva e estimulante, para além de necessitar de possuir as seguintes características: conhecimento dos métodos de ensino da leitura; das

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

investigações e teorias relativas à leitura; capacidade para organizar, adaptar ou criar materiais e capacidade de incrementar uma boa relação com os pais. A este respeito Lopes (2010) afirma que é fundamental que os professores tenham conhecimento dos processos implicados na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, só desta forma serão capazes de lidar com as dificuldades de leitura. Acrescenta ainda que é fundamental que os professores tenham consciência que a aprendizagem não se processa de forma linear, havendo portanto momentos em que há uma evolução rápida e outros em que esse desenvolvimento é consideravelmente mais lento.

Importa ainda enquadrar a função do docente de Educação Especial na aplicação das medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, cujo objetivo é adequar o processo de ensino e de aprendizagem de forma a promover a aprendizagem e participação dos alunos. Sendo que uma das medidas possíveis de se aplicar é o ***apoio pedagógico personalizado***, o qual visa (artº 17.º):

- a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou turma;
- d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

Note-se que das estratégias mencionadas anteriormente apenas a última é da competência do docente de Educação Especial. Como tal as horas de apoio destinadas à reeducação de alunos com dislexia têm implícito que o docente realize com a criança um trabalho específico e especializado.

Em suma, as intervenções com crianças identificadas (ou sinalizadas) com dislexia devem ter em consideração: a idade em que ocorre a identificação, a intensidade, a frequência e o conteúdo da instrução, a monitorização constante, a articulação entre os intervenientes e a competência do professor.

As perceções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

PARTE 2

ESTUDO EMPÍRICO

1. METODOLOGIA

1.1. Justificação do estudo

A leitura desempenha um papel extremamente importante nas nossas vidas, dado que se afigura como uma ferramenta básica para a aquisição de outras experiências/conhecimentos. Logo o aluno com dislexia, ainda que tenha um nível intelectual médio ou acima da média, poderá ver o seu sucesso académico e social comprometido devido a limitações na leitura. Neste sentido, Pereira (2009) afirma que é fundamental que as investigações no âmbito desta problemática continuem a proliferar, com o intuito de contribuírem para intervenções cada vez mais eficazes. O presente estudo enquadra-se nesta perspetiva, na medida em que pretende dar um pequeno contributo acerca das implicações e formas de intervir junto dos alunos com dislexia.

Trata-se de uma problemática com uma prevalência significativa, de acordo com uma investigação pioneira em Portugal, coordenada pela Doutora Ana Paula Vale, com 1460 crianças do segundo ao quarto ano de escolaridade, dos concelhos de Vila Real e de Braga, que aponta para uma taxa de 5,4 por cento de crianças com dislexia. Esta investigação publicada em Janeiro de 2010 (CiênciaHoje), vai ao encontro das percentagens conhecidas noutros países. Deste modo pode-se inferir que em grande parte das salas de aula se encontram alunos com esta problemática, o que alerta para a importância de uma identificação e intervenção precoces e eficazes envolvendo os principais responsáveis no processo educativo das crianças. Assim, a dimensão desta problemática também justifica a intenção de realizar este estudo.

Para além disso, segundo a investigação de doutoramento de Pereira (2009) e corroborando outros estudos neste âmbito, há uma percentagem muito significativa de alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas na área da leitura e da escrita que não conclui a escolaridade obrigatória, contribuindo largamente para as taxas de insucesso escolar verificadas no país.

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Com base no que foi mencionado anteriormente, os alunos com dislexia constituem um grupo significativo de alunos com dificuldades em obter êxito escolar, e, atendendo às investigações efetuadas nesta área, pode afirmar-se que os docentes, nomeadamente os docentes de Educação Especial, têm um papel preponderante na criação de um ambiente favorável à aprendizagem e ao sucesso educativo dos referidos alunos. Neste âmbito já foram levadas a cabo algumas investigações nos Estados Unidos que reforçam a importância dos professores possuírem uma formação adequada para que possam intervir junto da criança com dislexia (Shaywitz, 2008). Esta ideia foi corroborada pelas teses elaboradas por Estrela (2009) - *A inter-relação dislexia e formação de professores* e Martins (2009) - *Dificuldades de Aprendizagem Específicas Centradas na Leitura e Práticas Eficazes de Intervenção*, que afirmam que os docentes com formação em Dificuldades de Aprendizagem Específicas e que implementam estratégias cientificamente comprovadas contribuem para melhorar a eficiência em leitura dos seus alunos com dislexia.

Em suma, vários estudos têm mostrado a importância do papel do professor e da aplicação de estratégias comprovadas cientificamente para o ensino da leitura a crianças com dislexia. Mas será que os docentes têm condições para uma intervenção eficaz, nas nossas escolas, capaz de facultar ao aluno com dislexia ferramentas para que, futuramente, ele consiga contornar as suas dificuldades? Assim sendo, considera-se de grande relevância averiguar a percepção dos docentes de Educação Especial relativamente à eficácia dos apoios educativos, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, que prestam aos alunos com dislexia. De seguida identificam-se e pormenorizam-se os objetivos da investigação a realizar.

Tendo em consideração os objetivos delineados, o estudo justifica-se na medida em que irá permitir uma reflexão, que poderá eventualmente contribuir para a melhoria dos apoios educativos prestados, no âmbito da Educação Especial, a alunos com dificuldades de aprendizagem específicas ao nível da leitura. Poderá ser também um meio de sensibilização dos principais intervenientes no processo educativo sobre a importância dos respetivos papéis que cada um desempenha para a melhoria das competências de leitura dos alunos com dislexia.

1.2.Problema e objetivos do Estudo

O estudo empírico começou por delinear-se a partir das seguintes questões: Será que os docentes de Educação Especial consideram possuir conhecimentos suficientes para intervir eficazmente junto do aluno com dislexia? Será que os docentes de Educação Especial consideram que a escola está a dar uma resposta adequada aos alunos com dislexia?

Com base nestas questões traçou-se o objetivo desta investigação, que pretende **averiguar a perceção dos docentes de Educação Especial relativamente à eficácia dos apoios educativos prestados aos alunos com dislexia.**

Como objetivos específicos procurou-se:

- Identificar metodologias/estratégias conhecidas pelos docentes de Educação Especial (E.E.) para melhorar as competências de leitura dos alunos com dislexia;
- Identificar os fatores que os Docentes de E.E. consideram como barreiras na implementação eficaz das estratégias;
- Identificar a perceção dos professores de E.E. relativamente à diferenciação pedagógica com alunos com dislexia, levada a cabo pelos professores do ensino regular;
- Clarificar de que forma o professor de E.E. articula a sua intervenção com os docentes do ensino regular e com os Encarregados de Educação;
- Identificar a perceção dos docentes de Educação Especial no que respeita à eficácia dos apoios pedagógicos personalizados a alunos com dislexia;
- Caracterizar a frequência, duração e tipologia dos apoios personalizados a alunos com dislexia;
- Identificar em que anos de escolaridade são integrados, na rede de educação especial, os alunos com dislexia;
- Averiguar a perceção dos docentes de E.E no que respeita à sua formação no âmbito da dislexia.

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Pretende-se ainda através da análise de conteúdo das questões abertas, averiguar se os procedimentos dos professores de E.E. para intervirem com crianças referenciadas por dislexia vão ao encontro do que os estudos têm mostrado ser mais eficaz para a superação das dificuldades características destes alunos; compreender as estratégias mais utilizadas pelos docentes de E.E. que trabalham ou já trabalharam com crianças referenciadas por dislexia e se as condições (frequência, duração) em que decorrem os apoios se enquadram no que os estudos têm mostrado ser o mais apropriado para o desenvolvimento das áreas em que os alunos com dislexia revelam maiores lacunas. Pretende-se ainda fazer um levantamento do tipo de formação no âmbito da dislexia frequentada pelos docentes de E.E.

1.3. Questões de investigação

Com o intuito de compreender a problemática inerente a esta investigação, formularam-se algumas questões que se apresentam de seguida:

Questão Geral – Qual é a percepção dos professores de Educação Especial (E.E) acerca da resposta educativa a alunos sinalizados por dislexia?

Como forma de responder aos objetivos da investigação, colocou-se as seguintes **questões específicas**:

- a) Qual a frequência, duração e tipologia dos apoios personalizados a alunos com dislexia?
- b) Qual é a percepção dos docentes de Educação Especial no que respeita à eficácia dos apoios pedagógicos personalizados a alunos com dislexia?
- c) Quais os fatores que os docentes de E.E. consideram como barreiras na implementação eficaz das estratégias?
- d) Qual a percepção dos docentes de E.E no que respeita à sua formação no âmbito da dislexia?
- e) De que forma o professor de E.E. articula a sua intervenção com os docentes do ensino regular e com os Encarregados de Educação?
- f) Em que anos de escolaridade são integrados, na rede de educação especial, os alunos com dislexia?

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

- g) Qual é a percepção dos professores de E.E. relativamente à diferenciação pedagógica com alunos com dislexia, levada a cabo pelos professores do ensino regular?
- h) Qual é a percepção dos professores de E.E. relativamente ao grau de adequação da organização escolar, face ao aluno referenciado por dislexia?
- i) Quais são as metodologias/estratégias conhecidas pelos docentes de Educação Especial (E.E.) para melhorar as competências de leitura dos alunos com dislexia?

1.4. Tipo de Estudo

O estudo empírico enquadra-se numa investigação descritiva na medida em que se pretende compreender a situação atual do aluno com dislexia nas nossas escolas através da recolha da opinião dos professores. Segundo Carmo (2008) este tipo de investigação compreende as seguintes etapas: definição do problema, revisão da literatura, formulação das questões de investigação, definição da população alvo e escolha das técnicas de recolha de dados, determinação da dimensão da amostra, seleção da técnica de amostragem. No que respeita aos métodos utilizados na análise e tratamento de dados, optou-se por uma combinação de abordagens quantitativas e qualitativas.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Os participantes do estudo foram selecionados de forma não aleatória entre os professores de Educação Especial dos 23 agrupamentos existentes no distrito de Leiria e abrangidos pela Direção Regional de Educação do Centro. Como tal, segundo Carmo (2008) e Hill (2005) trata-se de uma amostra não probabilística e recorreu-se à técnica de amostragem por conveniência. Embora tenham sido entregues mais de uma centena de questionários apenas se obtiveram 72 válidos, pelo que a amostra final consiste em

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

72 professores de Educação Especial que intervieram com crianças referenciadas por dislexia, após a entrada em vigor do Decreto-lei 3/2008.

2.2. Instrumentos

No que respeita à recolha de dados recorreu-se aos inquéritos por questionário (anexo 1). A construção do instrumento de recolha de dados foi realizada com base na experiência profissional e a partir da revisão da literatura. Foram formuladas questões maioritariamente de tipo fechado, contudo recorreu-se também a perguntas abertas de modo a complementar a análise quantitativa com uma análise qualitativa dos dados. Tal como sugere Carmo (2008) formularam-se instruções claras e questões simples e objetivas, sendo respeitado o anonimato e a confidencialidade a fim de se potenciar as taxas de resposta.

O questionário está organizado em duas partes, sendo a primeira parte composta por **11** questões fechadas que visam a caracterização sociodemográfica dos participantes. Na segunda parte (da questão **12** à **31**) apresenta-se um conjunto de questões relacionadas com os apoios pedagógicos personalizados a alunos sinalizados por dislexia. As questões são maioritariamente do tipo fechado, havendo apenas três questões abertas: nº **12** que se destina a averiguar em que definição de dislexia se baseiam os docentes nas suas intervenções; nº **23.1** que se prende com a identificação dos fatores que os docentes apontam como fundamentais para que os apoios sejam eficazes ou não e nº **31** que se destina a obter informação sobre as estratégias, recursos ou metodologias conhecidas pelos docentes.

2.3 Procedimentos

Antes da aplicação do questionário foi efetuado um pré-teste a um pequeno grupo de 10 professores de Educação Especial a fim de se poder proceder ao aperfeiçoamento de algumas questões. Para validação do instrumento de recolha de dados em questão, foi ainda solicitada a opinião de um grupo de especialistas na área no que respeita à

As perceções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

reformulação de questões. Com base nesses pareceres foram efetuadas algumas alterações sugeridas, nomeadamente, passou a clarificar-se na introdução que o questionário se dirigia especificamente a professores de Educação Especial e alterou-se a última questão, uma vez que na opinião de um dos especialistas a forma como a mesma estava colocada sugeria que o professor não adequava a cada aluno diferentes estratégias e recursos.

Depois de definida a população alvo, realizou-se um contacto prévio com os diretores dos respetivos Agrupamentos, no sentido de se solicitar autorização para a entrega dos questionários aos professores. Para tal, foi elaborado um pedido de autorização por escrito (anexo 2) que foi entregue pessoalmente, tendo sido ainda dados todos os esclarecimentos necessários relativamente ao estudo. Após o deferimento dos pedidos, procedeu-se à distribuição dos questionários acompanhados de uma carta de apresentação (anexo 3) e de uma declaração de consentimento informado (anexo 4), garantindo-se deste modo os procedimentos éticos e legais para a realização do estudo.

A distribuição dos questionários realizou-se durante os meses de fevereiro e março do ano de dois mil e doze, dando-se primazia à entrega pessoal de forma a evitar as não respostas. Nos casos em que tal não foi possível, os inquéritos foram distribuídos às coordenadoras dos serviços de apoio especializado, que os fizeram chegar aos restantes professores de Educação Especial. Os questionários na sua grande maioria foram recolhidos pessoalmente em data combinada com os diretores. Nas situações que, na data da recolha, ainda não estavam preenchidos foram entregues envelopes selados e endereçados.

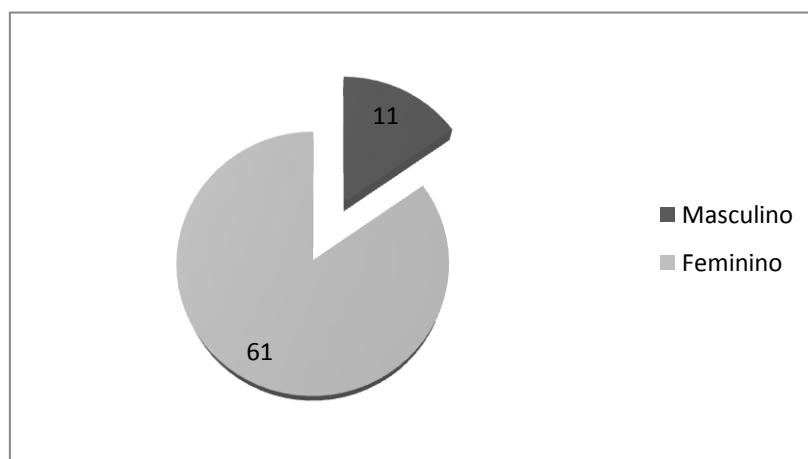
Após a receção dos mesmos, procedeu-se à sua verificação e seleção dos participantes que referenciaram ter apoiado alunos sinalizados por dislexia. Posteriormente procedeu-se à inserção dos dados quantitativos numa base de dados criada no *SPSS for Windows (Statistical Package for the Social Sciences)* versão 17.0. As perguntas abertas foram submetidas a uma análise de conteúdo de modo a complementar a informação obtida pelos dados quantitativos.

3. Apresentação dos resultados

3.1. Caraterização da amostra

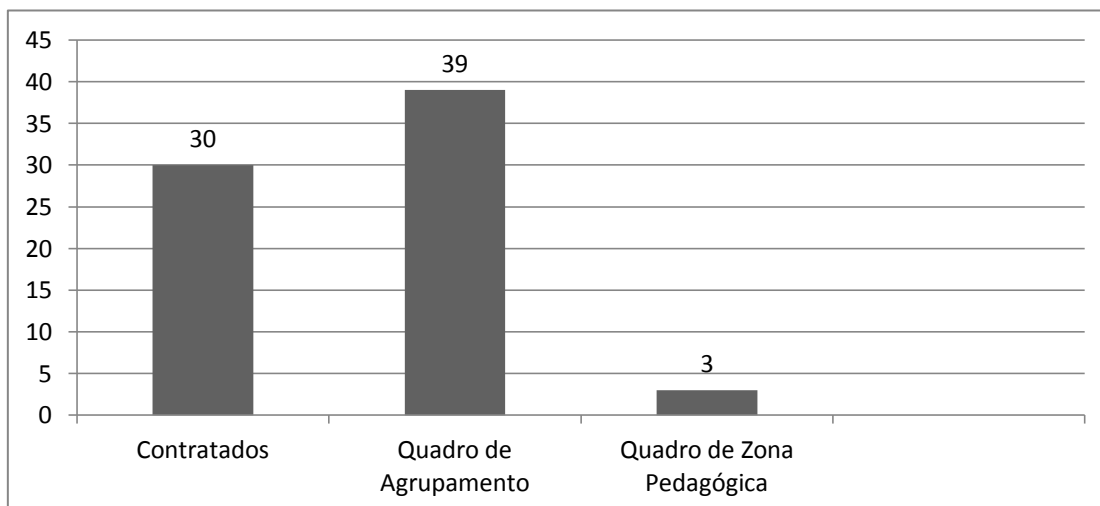
Apresentam-se de seguida os dados sociodemográficos que caracterizam a amostra do estudo empírico constituída por um total de 72 participantes.

Gráfico 1 – Caraterização dos docentes segundo o género



Os participantes (N= 72), na sua maioria do sexo feminino, apresentam em média 41,4 anos (D.P.=7,4), com um mínimo de 27 e um máximo de 58 anos, sendo que um sujeito optou por não referenciar a sua idade.

Gráfico 2 – Situação profissional dos inquiridos



As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Com base nas tabelas 1 e 2, verifica-se uma grande dispersão no tempo de serviço sendo que a média de tempo de serviço em Educação Especial (Tab. 2) é claramente inferior à média de tempo de serviço verificada nos outros grupos (Tab., 1).

Tabela 1 – Tempo de serviço total

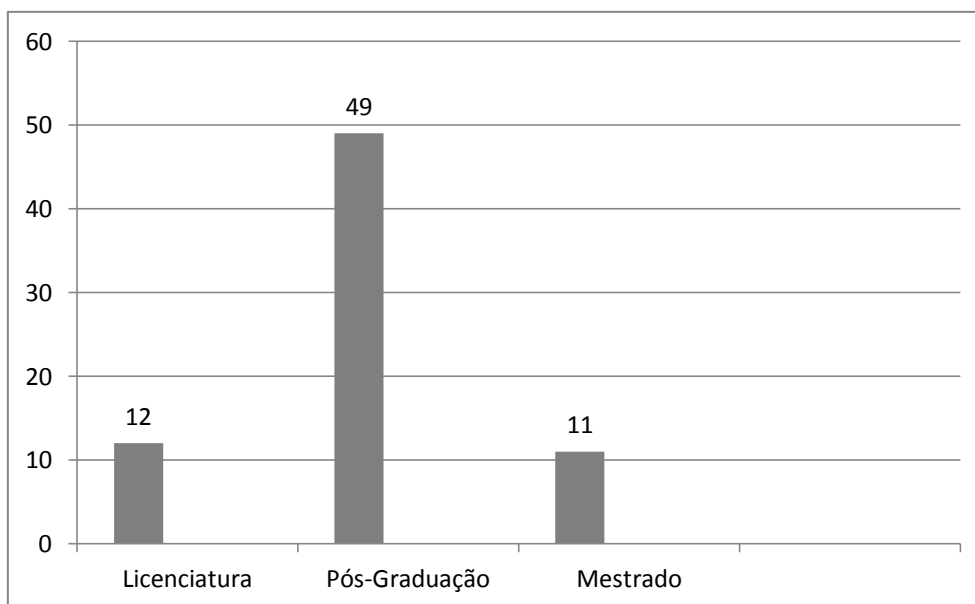
N	Média	D.P.	Min.	Máx.
72	16,3	8,3	2	32

Tabela 2 – Tempo de serviço em Educação Especial

N	Média	D.P.	Min.	Máx.
72	7,9	7,2	0	31

A maioria dos professores possui como habilitações académicas a Pós-Graduação (n=49; 68,1%) conforme se pode verificar pelo gráfico 3:

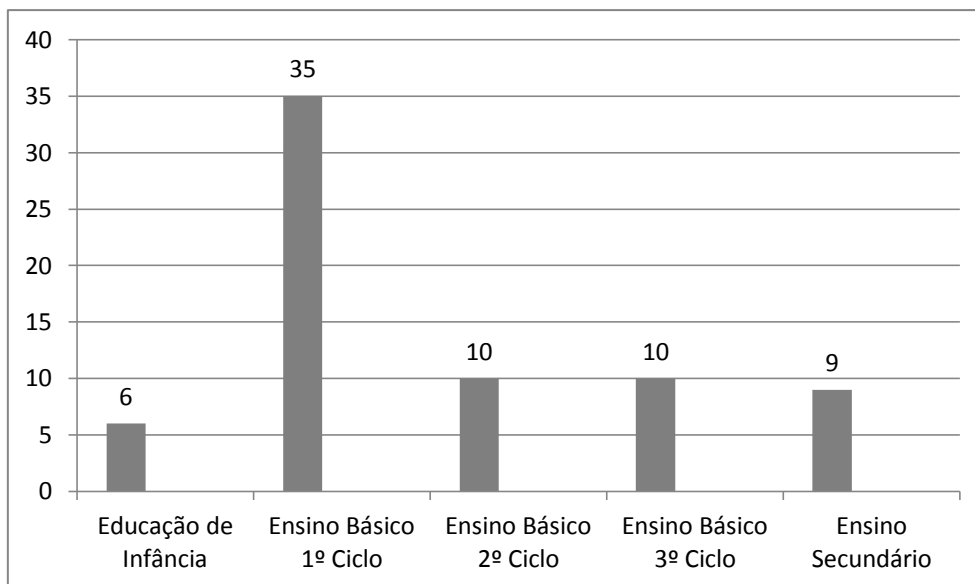
Gráfico 3 – Distribuição dos professores em função das habilitações académicas



As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

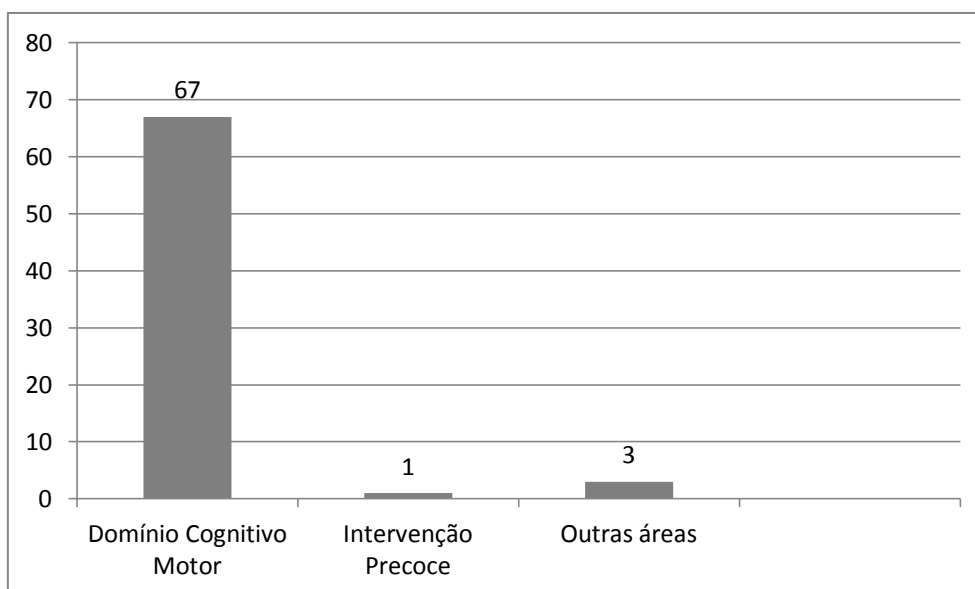
Relativamente à formação base, uma percentagem significativa de docentes (n=35;48,6%) são formados em Ensino Básico, 1º Ciclo, tal como se pode verificar no gráfico 4, sendo que 2 inquiridos omitiram a resposta a esta questão.

Gráfico 4 – Distribuição dos docentes em função da formação base



Para ficarem habilitados para a docência no grupo de Educação Especial a maioria dos participantes realizou formação especializada no Domínio Cognitivo Motor, tal como se pode verificar no gráfico que se segue:

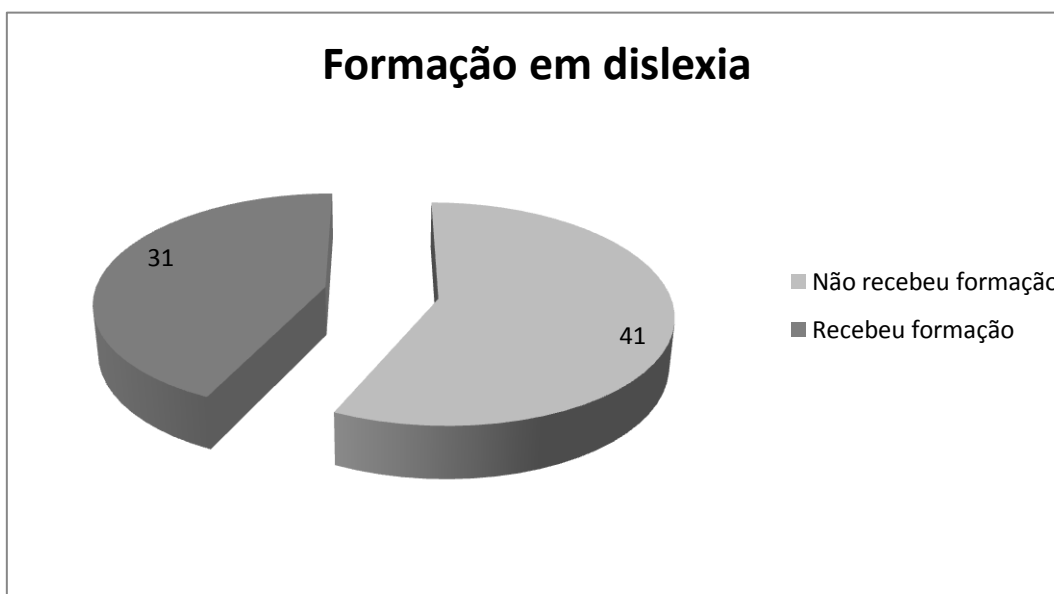
Gráfico 5 – Distribuição dos docentes em função da formação especializada



As perceções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

No que respeita à formação em dislexia verificou-se que mais de metade dos docentes (n=41;56,9%) referiu que durante a formação base e especialização não teve formação específica em dislexia, tal como ilustra o gráfico 6.

Gráfico 6 – Formação específica em dislexia durante a formação base ou especialização



Relativamente ao número de horas da formação em dislexia a média encontra-se nas 34,3 horas tal como se pode verificar na tabela 3, sendo que 11 professores não responderam e os 41 inquiridos que mencionaram não ter formação também não foram considerados.

Tabela 3 – Número de horas de formação em dislexia

N	Média	D.P.	Min.	Máx
20	34,3	20,3	3	70

Ainda no que respeita à formação acreditada no âmbito da dislexia ao longo do percurso profissional 33 professores (45,8%) respondem ter efetuado essa formação enquanto 37 (51,4%) responderam que não. Houve ainda 2 inquiridos que optaram por não responder à questão. Note-se que fazendo um cruzamento de dados entre a formação em dislexia

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

durante a formação inicial e especialização e a formação acreditada, constatou-se que 25 docentes (34,7%) não têm qualquer formação especializada nesta área.

Constatou-se ainda através da análise de dados que os docentes de Educação Especial entrevistados apoiam no total 612 alunos, sendo que 158 dessas crianças (26%) estão sinalizadas por dislexia. Estes dados corroboram a ideia de que se trata de uma problemática significativa.

3.2. Resultados do Questionário “Apoios Educativos a alunos com Dislexia”

Quando questionados sobre a definição de Dislexia habitualmente utilizada pelos professores (item 12.) a análise de conteúdo das respostas permitiu-nos identificar as seguintes conceções que nos poderão remeter para diferentes modelos explicativos da Dislexia:

Modelo Médico/Intrínseco	Frequência
Dificuldades permanentes	3
Disfunção/Síndrome/Desordem/Perturbação/Distúrbio	15
Alteração cognitiva	1
Origem neurobiológica	4
Dificuldade do cérebro	1
Desordem neuronal	1
Disfunção neurológica	3
Incapacidade específica	5
Limitações	1
Atraso significativo	1
Comprometimento	2
Total	37
Modelo Educacional/Extrínseco	Frequência
Troca	6
Omissão	6
Inversões	2
Adições	1
Ritmo lento	1
Confusão	2

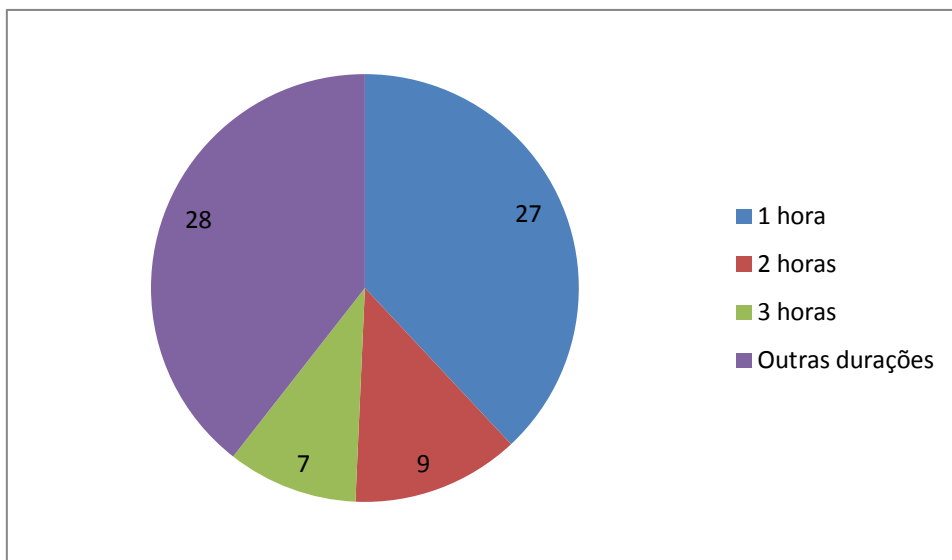
As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Substituições	1
Problemática no domínio da leitura	1
Total	20
Inespecífico	Frequência
Dificuldades	20
Baixa competência	6
Dificuldade específica	19
Disfuncionamento da aprendizagem	1
Total	46

Das definições apresentadas pelos docentes verifica-se uma forte predominância de conceções relacionadas com os modelos clínico-patológicos (intrínsecos) e a dificuldade de operacionalização do conceito (grande número de respostas ‘inespecíficas’) sendo as definições de âmbito educacional, possivelmente as mais relacionadas com a instrução, substancialmente mais reduzidas.

Para responder à questão a) **“Qual a frequência e duração e tipologia dos apoios personalizados a alunos com dislexia?”** os resultados encontrados permitem-nos identificar que em média, os professores dedicam 21,73 horas do horário de trabalho (item 13.) à componente letiva (D.P.= 3,171), com um mínimo de 3 e um máximo de 26 horas, 2 sujeitos não responderam. Sendo que nos gráficos 7 e 8 se pode verificar de que forma essas horas são distribuídas pelos apoios aos alunos referenciados por dislexia.

Gráfico 7 - Duração das sessões de apoio



As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Em relação à duração dos apoios (item 18.) dos 28 docentes que mencionaram outras durações, 20 referem que as sessões são de 45 minutos e 8 mencionam que são de 90 minutos. Houve ainda um sujeito que omitiu a sua resposta.

Gráfico 8 – Frequência semanal das sessões de apoio

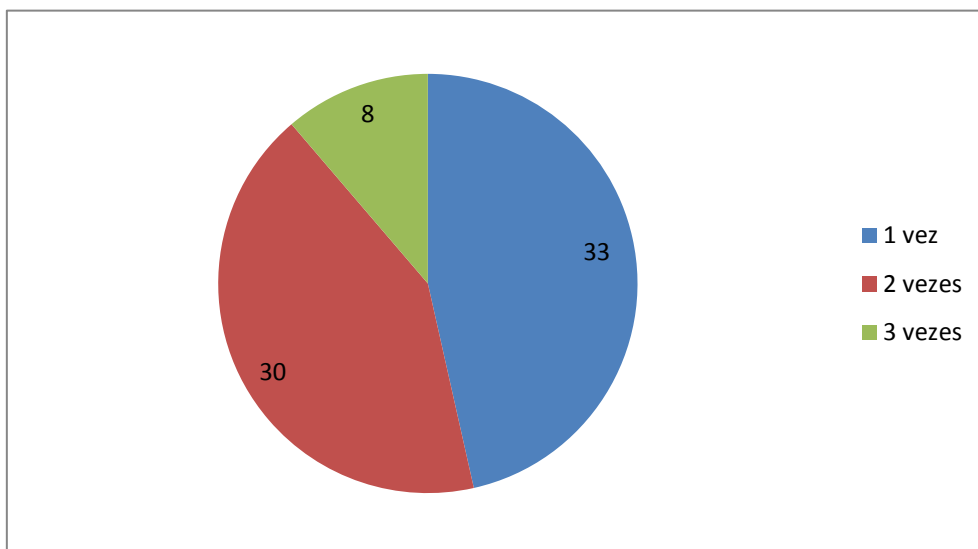
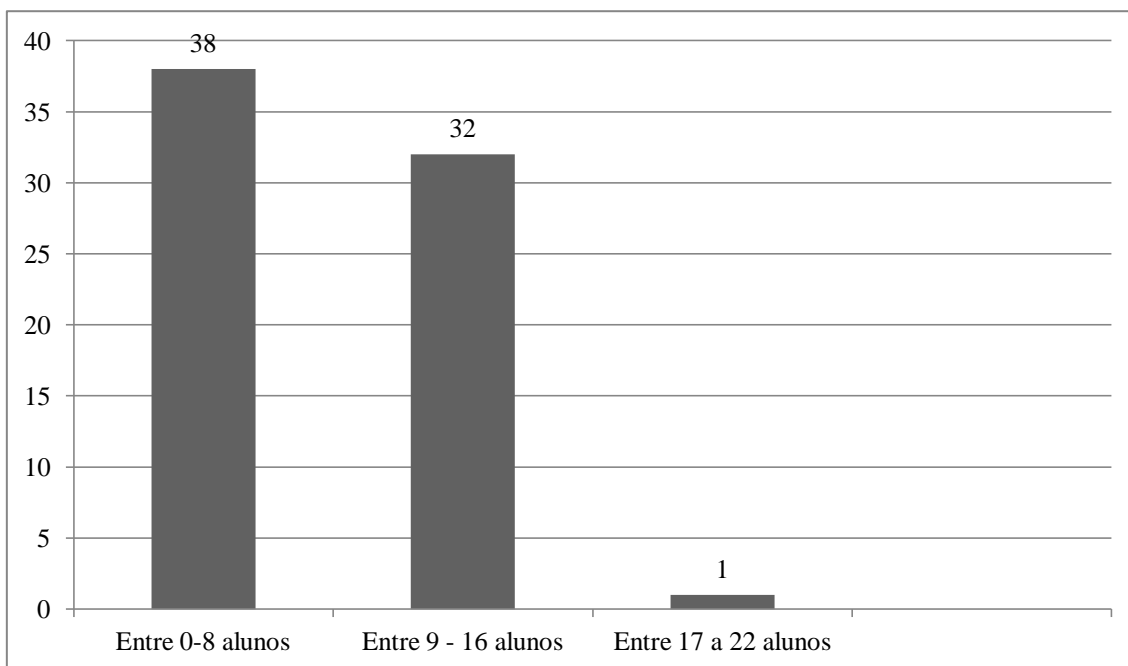


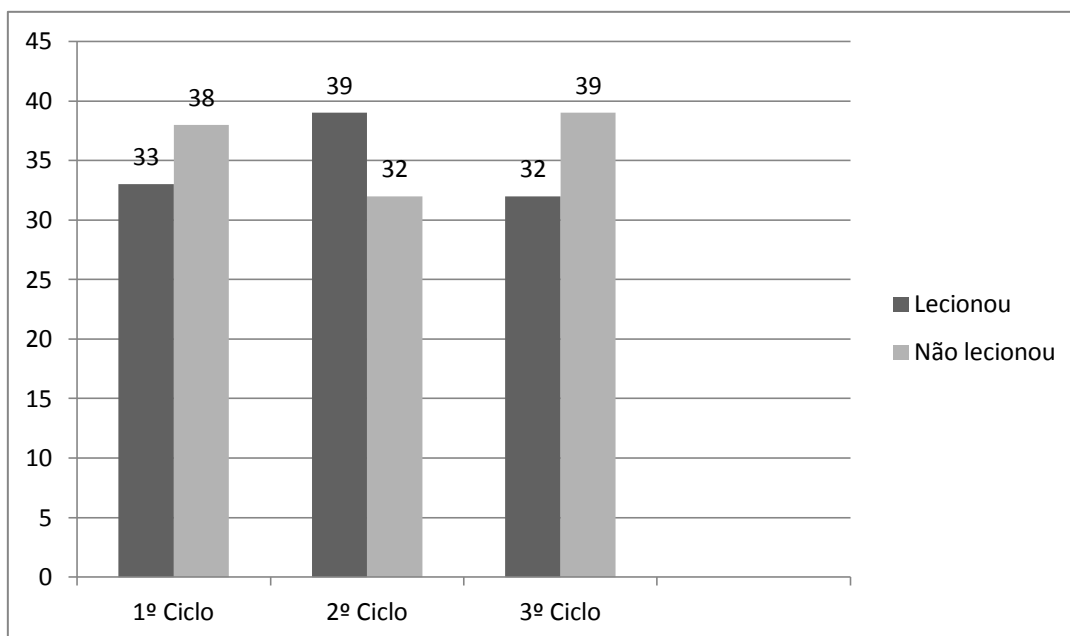
Gráfico 9 – Distribuição dos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº3/2008 pelos docentes de Educação Especial (item14.)



As perceções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Verifica-se que o maior número de alunos apoiados pelos professores de EE se situa na faixa etária dos 0 aos 8 anos, seguida dos 9 aos 16, o que corresponde ao limite da escolaridade obrigatória.

Gráfico 10 – Experiência dos docentes com alunos com dislexia nos diferentes níveis de ensino



Apenas no 2º ciclo do EB o número de professores que lecionou alunos com dislexia é superior ao número dos que não lecionou

Em relação à referida experiência nos diferentes ciclos, um dos participantes apoiou alunos com dislexia ao nível do secundário (1,4%) e um outro inquirido optou por não responder a esta questão.

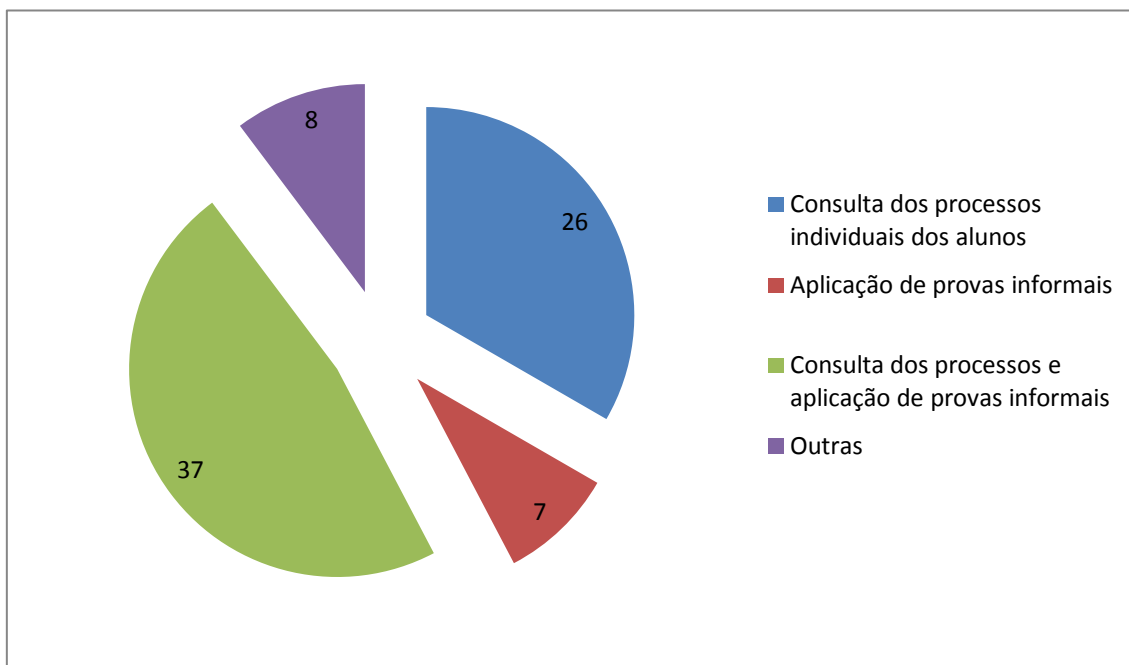
A intervenção é levada a cabo por 54 docentes (75%) em salas de apoio; 17 professores (23,6%) optam por intervir nos dois contextos, ou seja, na sala de apoio e na sala de aula, contabilizando-se ainda um sem resposta.

O tipo de apoio pedagógico personalizado é definido por 35 professores (48,6%) como sendo individualizado, por 25 (34,7%) é realizado em pequeno grupo com outras

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

crianças referenciadas por dislexia, 8 docentes (11,1%) mencionam ambos os tipos de apoio e 3 inquiridos apontam outra situação, que especificam como sendo um apoio em pequeno grupo, mas com alunos referenciados por diferentes problemáticas. Registou-se ainda um participante que optou por não responder.

Gráfico 11 – Forma de diagnosticar as dificuldades dos alunos para se proceder à intervenção.

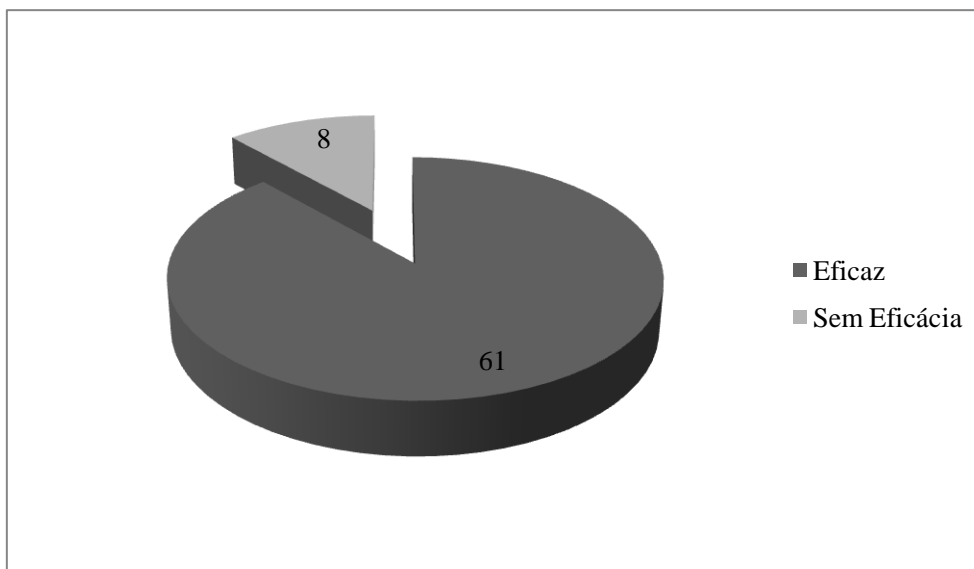


Como forma de guiar a intervenção (Item 22.) 59 professores (81,9%) referem elaborar um plano de intervenção para cada criança referenciada por dislexia, 12 mencionam optar por não elaborar esse plano (16,7%) e 1 não respondeu.

Relativamente à percepção dos professores de E.E. face à eficácia dos apoios educativos personalizados - **Questão b) Qual é a percepção dos docentes de Educação Especial no que respeita à eficácia dos apoios educativos personalizados a alunos com dislexia?** – Verifica-se que na opinião da grande maioria dos inquiridos (84,7%) a intervenção com alunos sinalizados por dislexia é eficaz, sendo que 3 optaram por não emitir a sua opinião (gráfico 12).

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Gráfico 12 – Opinião dos docentes acerca da eficácia dos apoios pedagógicos personalizados.



De seguida apresenta-se uma tabela com as justificações dos docentes que consideraram os apoios pedagógicos personalizados eficazes.

Tabela 4 – Argumentos apresentados pelos docentes para justificar a eficácia dos apoios

Argumentos	N
Permite um apoio individualizado.	15
Eficaz quando há articulação entre os vários intervenientes.	3
Registam-se melhorias no desempenho dos alunos.	20
É mais eficaz do que o apoio socioeducativo.	1
É eficaz, mas por si só é insuficiente.	1
“Eficaz na medida do possível.”	1
Eficaz, porque “cada professor põe em prática os maiores ou menores conhecimentos que possui.”	1
Poderia ser mais eficaz se houvesse acesso a formação.	1
Os alunos passam a usufruir das medidas educativas ao abrigo do Decreto-lei nº 3/2008.	1

Ainda relativamente à eficácia da intervenção, e quando questionados sobre os seus conhecimentos no âmbito da dislexia (item 26), dois professores consideram que o nível

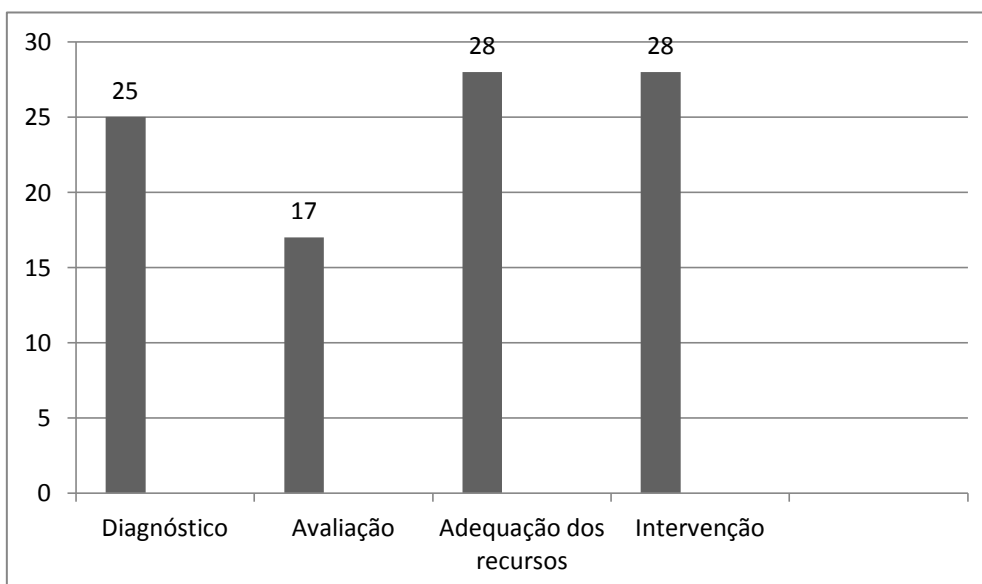
As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

dos seus conhecimentos, nesta área, conduziam a uma intervenção ineficaz (2,8%), 31 a uma intervenção com alguma eficácia (43,1%), 33 com eficácia (45,8%) e apenas 5 consideram uma intervenção com muita eficácia (6,9%), um sujeito omitiu a resposta.

Para a resposta à **questão c) Quais os fatores que os docentes de E.E. consideram como barreiras na implementação eficaz das estratégias?** - após uma análise de conteúdo verificou-se que todos os docentes (n=8) que percecionaram os apoios personalizados como ineficazes, apontaram o pouco tempo de intervenção por semana como a causa do problema. Um docente acrescentou ainda que a pouca eficácia também está relacionada com a “formação ser autodidata” e um outro referiu que os apoios eram frequentados por muitos alunos em simultâneo e com níveis muito díspares. Refira-se ainda que, oito docentes apesar de terem assinalado que os apoios eram eficazes, justificaram as suas respostas dizendo que no entanto o “tempo de apoio era insuficiente”.

Ainda no que respeita a barreiras para uma intervenção eficaz concorrem as inseguranças que os docentes assinalaram (item27). Estas verificaram-se maioritariamente na adequação dos recursos (n=28), na intervenção (n=28) e no diagnóstico (n= 25) (gráfico 13).

Gráfico 13 – Áreas no âmbito da dislexia em que os docentes sentem maior insegurança



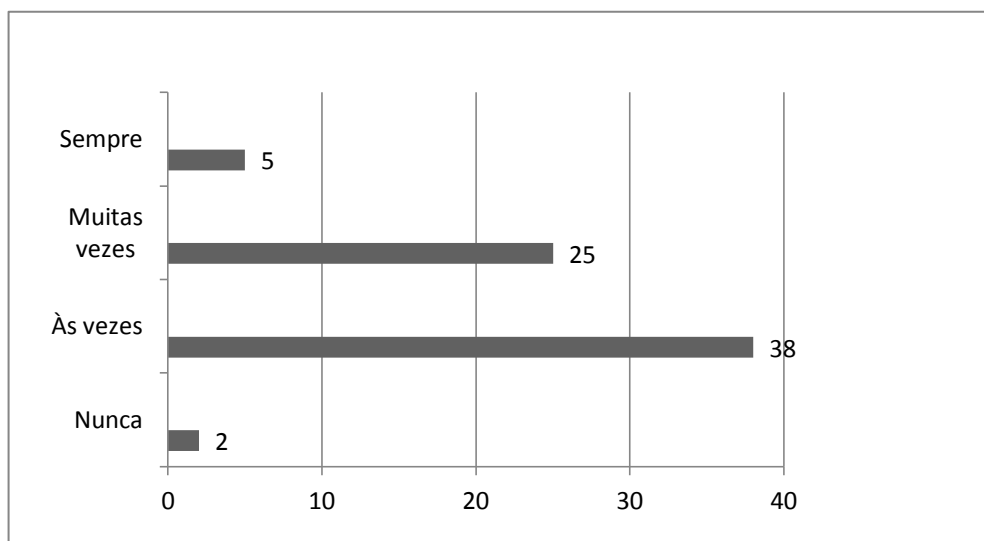
As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Em resposta à questão **d) Qual a percepção dos docentes de E.E no que respeita à sua formação no âmbito da dislexia?** verificou-se através da análise de dados que uma percentagem considerável de docentes (34,7%) não possui qualquer formação especializada nesta área. Note-se ainda que 40,3% dos docentes são formados no 2º, 3º ciclos e secundário, o que contribui para que esta ausência de formação seja ainda mais preocupante, pois muitos dos referidos docentes são das mais diversas áreas, não tendo tido, no seu percurso académico, formação no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita.

Passando à análise das respostas à questão de investigação **e) “De que forma o professor de E.E. articula a sua intervenção com os docentes do ensino regular e com os Encarregados de Educação?”**, verificou-se que na articulação com os docentes da turma todos os inquiridos, à exceção de um que não respondeu, referiram dar orientações aos colegas sobre como intervirem em contexto de sala de aula com os alunos referenciados por dislexia.

Em relação à frequência com que os docentes contactam os encarregados de educação (Item 25.) a fim de os informar sobre a intervenção e formas de ajudarem os filhos em casa, uma parte significativa (52,8%) dos docentes refere realizar esse contacto ocasionalmente (“às vezes”), havendo ainda 2 elementos que não responderam (gráfico 14).

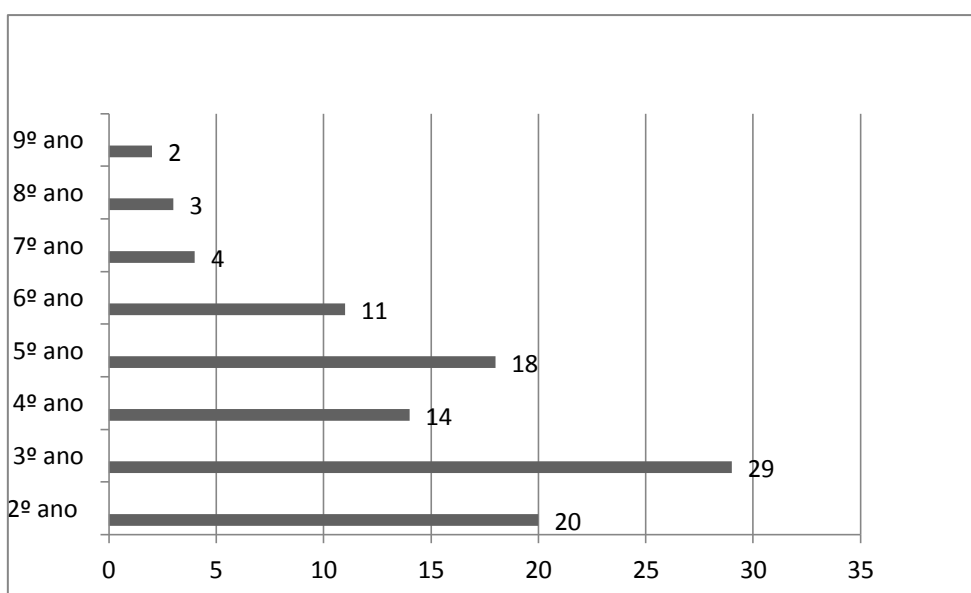
Gráfico 14 - Frequência dos contactos com os encarregados de educação



As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

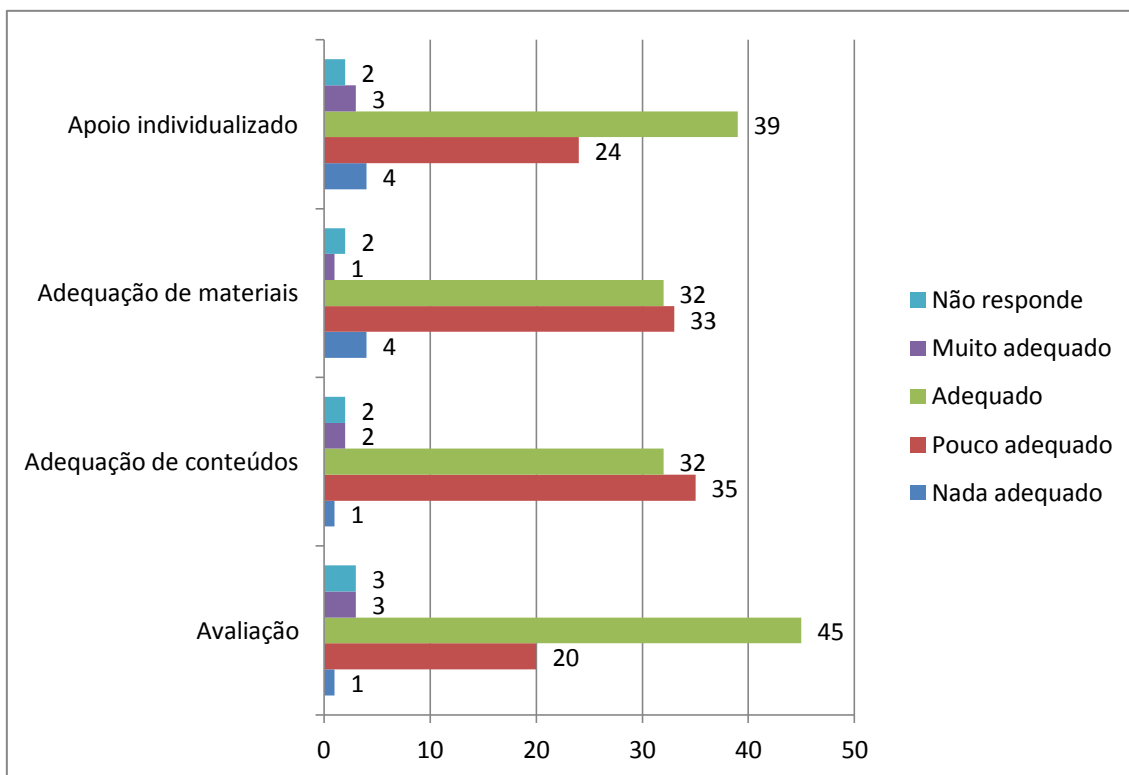
No que se refere à questão de investigação f) **“Em que ano são integrados na EE os alunos com dislexia”** os resultados encontrados indicam ser no 1º ciclo do ensino básico que é efetuada a referenciação da maioria destes alunos, apesar de um número considerável (n=29) assinalar o 2º ciclo do Ensino Básico (gráfico 15). Verifica-se ainda que é no terceiro ano de escolaridade que se procedeu ao maior número de referenciações. É de salientar que 9 alunos foram apenas referenciados no 3º ciclo do EB. Registe-se ainda que 13 (18,1%) participantes não responderam.

Gráfico 15 – Anos de escolaridade em que se procedeu aos processos de referenciação dos alunos por dislexia



No que diz respeito à questão de investigação g) **“Perceção dos docentes de EE em relação ao grau de adequação pedagógica dos professores da turma em relação aos alunos com dislexia”** pode-se constatar através do gráfico 16 que, de um modo geral, consideram-na entre o pouco adequado e o adequado. Concretamente ao nível da avaliação 45 docentes (62,5%) consideram que as adequações são adequadas e 20 docentes (27,8%) classificam-nas como pouco adequadas. Na adequação dos conteúdos 35 participantes (48,6%) responderam que era pouco adequada e 32 (44,4%) adequada. Quanto à adequação dos materiais 33 (45,8%) consideram-na de pouco adequada e 32 (44,4%) adequada. Quanto ao apoio individualizado 24 docentes (33,3%) referem ser pouco adequado e 39 (54,2%) avaliam-no como adequado.

Gráfico 16 - Perceção dos professores de educação especial sobre o grau de adequação pedagógica realizada pelos docentes da turma

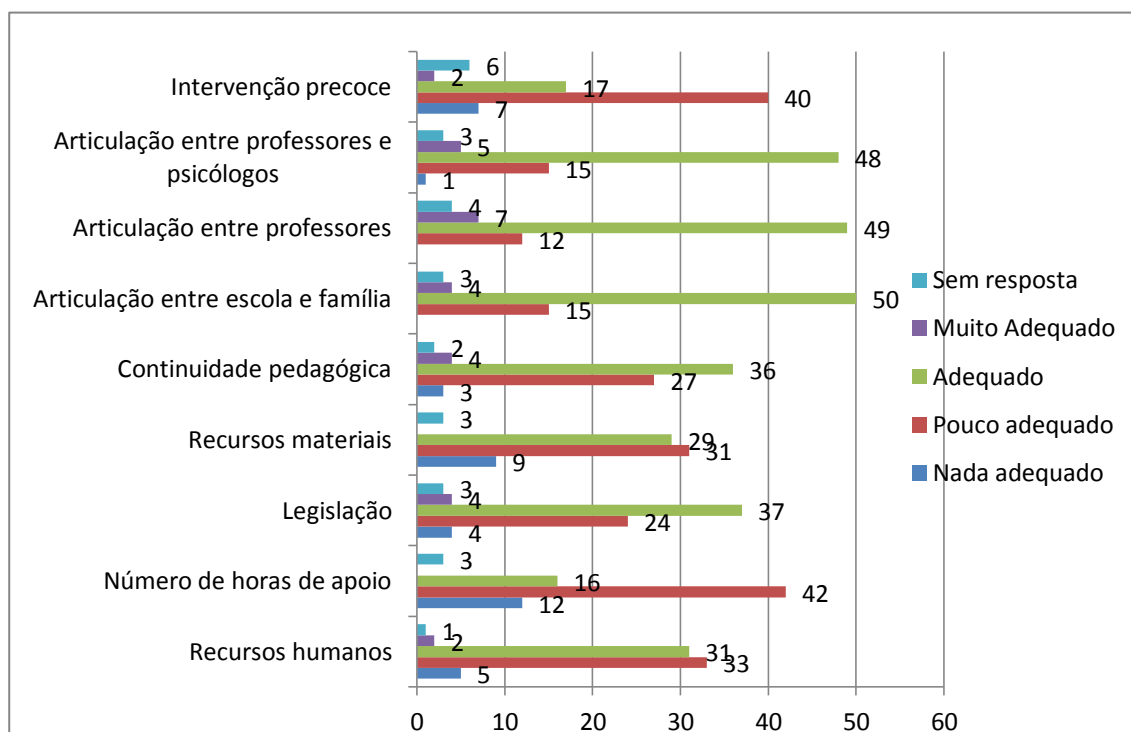


Já no que respeita à **questão h) “Perceção do grau de adequação da organização escolar, face ao aluno referenciado por dislexia”**, pode-se analisar no gráfico 17 que a opinião sobre a adequação dos recursos humanos se divide sobretudo entre o pouco adequado (n=33;45,8%) e o adequado (n=31;43,1%). O mesmo se verifica relativamente à adequação dos recursos materiais, em que 31 participantes (43,1%) consideraram ser pouco adequada e 29 (40,3%) como adequada. Já no que respeita à adequação das horas de apoio, a maioria (n=42; 58%) consideram-na pouco adequada, havendo ainda 12 (16,7%) a classificá-la como nada adequada. No que respeita à legislação uma percentagem significativa (n=37; 51,4%) referem ser adequada, no entanto 24 participantes (33,3%) classificam-na como pouco adequada. A adequação da continuidade pedagógica é para metade dos inquiridos adequada (n=36;50%) e para 27 (37,5%) pouco adequada. A articulação entre escola e família, entre professores e entre

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

psicólogos e professores é para a maioria considerada como adequada. Já no que concerne à intervenção precoce é vista por grande parte dos docentes como pouco adequada (n=40;55,6%).

Gráfico 17 – Perceção dos professores de educação especial sobre o grau de adequação da organização escolar, face ao aluno referenciado por dislexia.



De forma a responder à **questão i) Quais são as metodologias/estratégias conhecidas pelos docentes de Educação Especial (E.E.) para melhorar as competências de leitura dos alunos com dislexia** realizou-se uma análise de conteúdo da qual sobressaem três grandes categorias, as quais se apresentam organizadas nas tabelas 5, 6, e 7:

Tabela 5 – Materiais disponíveis no mercado

Materiais	N
“Método Distema Paula Teles”	24
“Cadernos de Reeducação Pedagógica de Helena Serra e Teresa Alves”	14
“Método das 28 palavras”	1
“Método Rafael Silva Pereira”	2

As perceções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

“Manuais Promover a Literacia da Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra”	2
“Programas de Condemarin e Blomquist”	1
“Lexicon”	1

Tabela 6 – Pedagogias diferenciadas

Atividades/estratégias	N
Treino de consciência fonológica	16
Treino da velocidade de leitura	10
Leitura em voz alta/gravada	5
Utilização das TIC/jogos de computador	7
Atividades para desenvolver a noção espaço temporal	10
Atividades para desenvolver a lateralidade	8
Trabalho em frente ao espelho	1
Exercícios ortográficos	7
Adequação dos materiais ou fichas	9
Exercícios de discriminação/Diferenças/simetrias	8
Jogos de Manipulação	2
Organização dos métodos de estudo - 3º Ciclo	2
Valorizar a avaliação oral	4
Jogos de memória/Desenvolver a memória auditiva e visual	4
Atribuição de tempo suplementar	6
Exercícios de motricidade fina	3
Correção do erro	5

Tabela 7 – Aspetos psicológicos/emocionais

Estratégias	N
Promover a motivação	3
Promover a autoconfiança	5
Reforço positivo	4
Atenção	3
Concentração	3

Ao nível dos materiais disponíveis no mercado, verifica-se que a grande maioria se referiu ao “Método Distema de Paula Teles” aos “Cadernos de Reeducação Pedagógica de Helena Serra e Teresa Alves”. Nas pedagogias diferenciadas destacou-se o treino da consciência fonológica, seguido do treino de velocidade leitora e das atividades para desenvolver a noção espaço temporal. Relativamente aos aspetos psicológicos surgem menos categorias e poucos indivíduos a referirem-se às mesmas.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como foi possível constatar através dos resultados obtidos com esta pesquisa há pouco consenso relativamente à definição de dislexia. Na revisão da literatura verificou-se que segundo Lopes (2010) uma das barreiras que concorre para a falta de unanimidade deste conceito se prende com o facto da definição evocar fundamentalmente questões neurológicas, remetendo para um modelo médico, sendo contudo a intervenção de cariz educacional. As definições de dislexia apresentadas pelos inquiridos vão precisamente ao encontro desta controvérsia entre conceitos que se direccionam mais para o modelo médico tais como: “Disfunção”, “Origem neurobiológica”; “incapacidade específica”; e outros que remetem para o modelo educacional “trocas”, “omissão”, “ritmo lento”. Contudo os resultados mostram uma maior tendência para o modelo médico, provavelmente porque no sistema educativo português a elegibilidade de alunos com DAE para beneficiarem dos apoios especializados está dependente sobretudo dos fatores intrínsecos ao indivíduo (Decreto-Lei nº3/2008).

Além disso o número considerável de definições “inespecíficas” apresentadas vem provar a dificuldade de operacionalização do conceito, indo assim ao encontro da opinião de Correia (2008, p. 12): “há muitas opiniões, pouca informação e restrito conhecimento sobre o assunto”.

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Saliente-se ainda que o facto de os docentes se basearem em diferentes definições para intervirem, poderá concorrer não só para que também a forma de diagnosticar e intervir seja variável, como também para comprometer a eficácia da intervenção.

Embora neste estudo os inquiridos tenham apresentado maioritariamente definições direccionadas para o modelo médico, segundo Lopes (2010) a etiologia neurológica não tem sustentação empírica, uma vez que estudos como os de Shaywitz (2008) têm comprovado que com uma intervenção eficaz o cérebro passa a funcionar de maneira diferente. A este respeito Lopes (2010) acrescenta ainda que nestes estudos não são tidas em consideração variáveis importantes como a motivação, a atenção e a instrução o que contribui para pôr em causa a hipótese de que as DA têm origem neurobiológica.

No entanto, segundo Vitor da Fonseca (*cit. in* Correia 2008) o grande desafio das DAE deverá ser centrado na qualidade do ensino e na excelência dos serviços proporcionados. Neste sentido, ao longo da revisão da literatura verificou-se que autores como Shaywitz (2008), Lopes (2010) e Correia (2008) defendem que uma intervenção eficaz pressupõe uma intervenção precoce, um ensino intensivo e de alta qualidade. Para tal, a formação especializada dos professores é apresentada como um fator importante de sucesso. Contudo, através do questionário constatou-se que as premissas apresentadas para a realização de uma intervenção eficaz não se verificavam de uma forma ideal ou satisfatória.

No que respeita à formação no âmbito da dislexia, constatou-se que 25 docentes (34,7%) não possuem qualquer formação especializada nesta área. A este respeito Beard, R., Leite, I., Siegel, L., (2010) e Shaywitz (2008) referem que existem estudos que comprovam que a formação e a experiência do professor podem marcar a diferença na implementação de um programa de leitura, pelo que é premente que se melhore o nível e a qualidade da formação dos professores.

No que concerne à frequência dos apoios 47% (n=33) realizam-se apenas uma vez por semana, e 42% (n=30) duas vezes por semana. A este respeito Lopes (2010) refere que por norma os apoios semanais não surtem qualquer efeito e mesmo os bissemanais só deveriam ser ponderados em situações muito específicas.

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Através da análise de dados constatou-se, ainda, que uma parte significativa dos alunos sinalizados por dislexia (n=29) eram referenciados no 3º ano de escolaridade, pelo que se pode concluir que se tratam de intervenções ao nível remediativo, que segundo Fletcher (*cit.in* Lopes 2010) são muito menos eficazes. Correia (2008), Shaywitz (2008) corroboram esta ideia de que as intervenções deverão ser realizadas o mais precocemente possível. Lopes (2010) acrescenta ainda que nas intervenções no âmbito do 2º e 3º Ciclo poderá inclusive ser impossível ultrapassar os desfasamentos existentes, uma vez que o currículo está organizado pressupondo que as competências de leitura e escrita já estão adquiridas. Face a esta situação, é preocupante que através da análise de dados se tenha constatado que a participação dos docentes inquiridos, em referenciações por dislexia, se tenha verificado em 38 casos apenas no 2º e 3º Ciclo.

Não obstante os dados apresentados remeterem para que não estejam reunidas as condições ideais (intervenção precoce, ensino intensivo e especializada) para que os apoios aos alunos sinalizados por dislexia sejam eficazes, na opinião da maioria dos inquiridos (84,7%) a intervenção é percecionada como sendo eficaz. Assim sendo é evidente que há uma discrepância entre a percepção dos docentes e os resultados apresentados.

Relativamente às pedagogias diferenciadas 16 inquiridos mencionam realizar exercícios de treino fonológico o que vai ao encontro do que Oviedo (2007) e Snowling (2004) aconselham, pois segundo os autores muitas das dificuldades podem ter por base problemas ao nível da consciência fonológica. Refira-se ainda que 10 apontam desenvolver atividades para desenvolver a noção espaço temporal e 8 realizam exercícios para desenvolver a lateralidade. Contudo no entender de Cuetos (2008) e Oviedo (2007) o desenvolvimento de capacidades psicomotoras não contribuem para resolver os problemas de leitura, pelo que a intervenção deverá ser direcionada para os níveis de processamento da leitura.

CONCLUSÃO

A realização deste estudo, e sobretudo o interesse pela escolha deste tema, teve por base a experiência pessoal, no âmbito da docência em Educação Especial, nomeadamente ao nível da intervenção com crianças sinalizadas por dislexia. Esta experiência veio mostrar que as dificuldades em intervir nesta área eram comuns não só aos docentes acabados de se formar, mas também a docentes que já trabalhavam há largos anos nesta área. Como tal, aquando da realização deste estudo levantou-se a questão de averiguar se a resposta educativa a alunos sinalizados por dislexia era eficaz e de que forma era percebida pelos docentes de Educação Especial.

Após a realização do mesmo e, de acordo com os resultados obtidos no estudo empírico, a conclusão que se pode tirar é de que a grande maioria dos professores considerou que os apoios pedagógicos personalizados eram eficazes. Contudo, os resultados indicam que os apoios facultados são pouco frequentes, de pouca duração, iniciados tardiamente e facultados muitas vezes por professores pouco especializados no assunto. Assim sendo, a percepção dos docentes não é coerente com o que autores como Correia (2008), Lopes (2010) e Shaywitz (2008), defendem como premissas fundamentais para que a intervenção seja bem sucedida: um programa adequado, uma intervenção precoce, um ensino intensivo e de alta qualidade.

A revisão da literatura contribuiu para uma reflexão mais aprofundada sobre o conceito da dislexia nomeadamente no que respeita à incompatibilidade das questões etiológicas, fundamentalmente de cariz médico, com a intervenção do campo educacional. O facto de os estudos virem evidenciar que o funcionamento do cérebro da criança com dislexia se altera, mediante um ensino sistemático e de qualidade, contribuiu para reforçar a ideia de que o foco tem de ser colocado na intervenção. Assim sendo, e tal como defende Lopes (2010) os recursos disponíveis no sistema português são suficientes apenas necessitam de uma reorganização, propondo que os apoios sejam dados pelos professores de apoio mediante a orientação de um coordenador especializado ao nível

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

da leitura. Assim sendo, na perspetiva do autor se os alunos com dislexia não carecem de um ensino significativamente diferente das outras crianças não deveriam ser abrangidos pela Educação Especial.

Embora a dislexia seja uma problemática que nos últimos tempos muito tenha sido debatida, tendo em consideração que a resposta educativa a estes alunos ainda fica muito aquém do que seria desejável, justifica-se que se continue a estudar e a debater sobre o tema, mas sobretudo a agir. É neste sentido que se fará chegar os resultados desta investigação às escolas envolvidas, com o intuito de que seja um contributo para que as mesmas possam refletir sobre a forma de organizar e melhorar as condições dos apoios. Este *feedback* dado às escolas afigura-se como fundamental, em primeiro lugar porque as mesmas mostraram esse interesse e em segundo lugar ao terem a prova de que a sua participação é importante para as investigação e para o avanço do conhecimento, decerto que em estudos futuros manifestarão ainda mais disponibilidade para se envolverem. Acrescente-se ainda que, as investigações que pretendem contribuir para mudança deverão aproximar-se o mais possível das escolas, pois com a crescente autonomia dos agrupamentos, estes serão cada vez mais os que estarão em melhor posição para por em prática as alterações necessárias para melhorar o ensino.

Os resultados deste estudo mostram que uma parte significativa dos docentes questionados sente insegurança ao nível do diagnóstico de situações de dislexia, o que poderá estar relacionado com a falta de provas formais aferidas para a população portuguesa nesta área. Como tal, em estudos futuros seria de todo o interesse procurar validar-se provas ao nível da leitura e da escrita para a realização do despiste deste tipo de problemática o mais precocemente possível.

No que respeita às estratégias/recursos/metodologias conhecidas 24 docentes apontam o “Método Distema de Paula Teles” e 14 referem os Cadernos de Reeducação Pedagógica de Helena Serra e Teresa Alves, dado que tantos inquiridos têm em consideração estes dois materiais disponíveis no mercado, seria interessante em investigações futuras realizar-se uma análise a estes “programas” e verificar de que modo estão a ser utilizados e qual a sua eficácia.

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

A realização deste estudo à semelhança dos demais tem as suas limitações. Em primeiro lugar a amostra é reduzida pelo que não se podem fazer generalizações, assim futuramente seria interessante aplicar o estudo a uma amostra mais alargada, que por sua vez permitisse uma reflexão mais profunda. Além disso, a técnica de recolha de dados por questionário também está embebida de vários constrangimentos, nomeadamente no que respeita ao não preenchimento de alguns campos, o que por vezes dificulta a interpretação dos resultados com mais clareza. Essa resistência em completar todas as questões teve especial visibilidade nas questões abertas, pelo que a análise de conteúdo não foi tão rica como se esperava. Também na revisão da literatura se verificaram algumas dificuldades na sistematização da informação, provavelmente reflexo da falta de consenso em relação a esta temática.

Com este estudo constatou-se que existem ainda muitas hesitações e dúvidas por parte dos docentes ao nível da intervenção com crianças sinalizadas por dislexia. Por outro lado, os fundamentos para uma intervenção eficaz parecem exatamente os mesmos em que se baseia toda e qualquer aprendizagem da leitura e da escrita – estes alunos apenas necessitam de mais tempo de tarefa, de uma intervenção precoce e de um ensino de qualidade.

As perceções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

BIBLIOGRAFIA

APA (1996). *DSM-IV Manual de Diagnóstico das Perturbações Mentais*. 4ª edição. Lisboa, Climepsi Editores.

Aragón, L. E. (2005). *Intervención com Niños Disléxicos*. Sevilla, Eduforma.

Beard, R., Leite, I., Siegel, L. (2010). *Como se aprende a ler?* Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Carmo, H. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. 2ª edição. Lisboa, Universidade Aberta.

Carvalhais, L. (2010). *Construção de instrumentos de avaliação da dislexia*. Aveiro, Universidade de Aveiro. (tese de doutoramento não publicada)

Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura – Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu, PsicoSoma.

Citoler, S. (1997). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In: R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro, pp.111-136.

Condemarin, M. e Blomquist, M. (1986). *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Correia, L. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa*. Porto, Porto Editora.

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Correia, L. (2008a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto, Porto Editora.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa, Lidel.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa, Lidel.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid, Wolters Kluwer.

Deuschle, V.e Cechella (2008). *O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/16-08.pdf>> [Consultado em 24/10/2011].

Estrela, M. (2009). *A inter-relação dislexia e formação de professores*. Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. (Tese de Mestrado)

Farrell, M. (2008). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto Alegre, Artmed.

Fonseca, V. (2004). *Insucesso Escolar – abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa, Âncora Editora.

Flores, C. (2010). 5,4% das crianças portuguesas têm dislexia. [Em linha]. Disponível em < <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=38852&op=all>> [Consultado em 06/01/2011].

Gironés, M. (2006). *Las letras bailan - Prevención y tratamiento de los trastornos lectoescritores y dislexia*. Madrid, Publicaciones ICCE.

Hill, M. Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa, Edições Sílabo.

As perceções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

- Lopes, J. A. (2010). *Conceptualização, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem: A sofisticada arquitectura de um equívoco*. Braga, Psiquilíbrios Edições.
- Martins, M. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas Centradas na Leitura e Práticas Eficazes de Intervenção*. Braga, Universidade do Minho. (Tese de Mestrado).
- Merchán, M. e Rodríguez, R. (2011). *Dislexia: un enfoque multidisciplinar*. San Vicente (Alicante), Editorial Club Universitario.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa, Edições Cosmos.
- Oviedo, P. (2007). *Programas de Intervención com Disléxicos – Diseño, Implementación y Evaluación*. Madrid, Editorialcepe.
- Pereira, F. (coordenação) (2008) *Educação Especial – Manual de apoio à prática*. Lisboa, DGIDC.
- Pereira, R. (2009). *Dislexia e Disortografia, Programa de Intervenção e Reeducação*. Vol.1. Lisboa, You!books.
- Rocha, B. (2008). *A Criança Disléxica*. 2ª edição. Lisboa, Fim de Século.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a Dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre, Artmed.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia: como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto, Porto Editora.

As percepções dos professores de Educação Especial face à resposta educativa a alunos com dislexia.

Serra, H., Nunes, G., Santos, C. (2005). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem*. Porto, Edições Asa

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto, Edições Asa.

Snowling, M. (2004). *Dislexia, fala e linguagem*. Porto Alegre, Artmed.

Sucena, A. e Castro, S. L. (2008). *Aprender a ler e Avaliar a Leitura. O TIL: teste de idade de leitura*. Coimbra, Almedina.

Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir?. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, 713-30.

Teles, P. (2010) *Como melhorar a fluência leitora durante as férias do Verão?*. [Em linha]. Disponível em <http://www.clinicadedislexia.com/textos.asp?tipo=dizem#link1> > [Consultado em 20/12/10].

Torres, R. e Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa, McGraw Hill.

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro

Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril

Despacho conjunto 30 nº453/2004

Despacho normativo nº50/2005

Anexos

ANEXO 1

Questionário aos professores de Educação Especial



O presente Questionário integra-se num trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, na Universidade Fernando Pessoa, e tem como objetivo obter a opinião dos professores de Educação Especial no que concerne à eficácia das medidas educativas implementadas na intervenção com alunos sinalizados por dislexia. Agradece-se, desde já, toda a sua colaboração.

1. Idade: _____

2. Sexo: M F

3. Tempo de serviço total (anos): _____

4. Tempo de serviço em E. E. (anos): _____

5. Situação Profissional

Contratado

Quadro de Agrupamento

Quadro Zona Pedagógica

6. Habilitações Académicas que possui atualmente

Doutoramento

Pós-Graduação

Bacharelato

Mestrado

Licenciatura

Outras (*especifique*) _____

7. Formação base

Educação de Infância

2º Ciclo

Ensino Secundário

1º Ciclo

3º Ciclo

Outras (*especifique*) _____

8. Formação Especializada em educação especial

Domínio Cognitivo Motor

Domínio Emocional e da Personalidade

Intervenção Precoce

Outras (*especifique*) _____

9. Na sua Formação base ou na Especialização teve formação específica em dislexia:

Sim

Não

10. Se respondeu **sim**, indique o número aproximado de horas: _____.

11. Durante o seu percurso profissional já fez formação acreditada sobre dislexia.

Sim

Não

12. Descreva sucintamente a definição de dislexia que habitualmente utiliza.

13. No seu horário qual o **número de horas** de componente letiva: _____

14. Atualmente dá apoio pedagógico personalizado a quantos alunos? _____. Desses quantos estão referenciados por dislexia? _____

15. Após a implementação do Decreto-lei 3/2008 deu apoio a alunos com dislexia?

Sim Não

16. Caso tenha respondido negativamente o seu questionário acaba aqui. Se respondeu sim, continue o questionário assinalando com (X), os aspetos que correspondem às condições em que decorrem ou decorreram os apoios pedagógicos personalizados:

17. Os alunos com dislexia, que apoia, ou apoiou, são do:

1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário

18. Qual a duração média, por sessão, do apoio pedagógico personalizado que dá, ou deu, a alunos com dislexia:

1h 2h 3h Outra (*especifique*) _____

18. Qual a frequência desse apoio:

Uma vez por semana Três vezes por semana

Duas vezes por semana Mais de três vezes por semana

19. A intervenção processa-se em que contexto?

Na sala de aula Na sala de apoio Nos dois contextos

20. O apoio é: individualizado Em pequeno grupo com alunos referenciados por dislexia

Outra situação (*especifique*) _____

21. Quando inicia a intervenção avalia as dificuldades dos alunos com dislexia baseando-se em:

1 – Relatórios constantes no processo do aluno. 2 – Aplicação de provas informais.

3 – Outras (*especifique*) _____

22. Elabora um plano de intervenção por escrito para cada criança com dislexia?

Sim Não

23. Considera que a intervenção com alunos sinalizados por dislexia, realizada no âmbito dos apoios educativos personalizados, por parte do professor de educação especial é eficaz:

Sim Não

23.1 Justifique a sua resposta.

24. São dadas orientações aos professores da turma sobre como intervirem em contexto de sala de aula com os alunos referenciados por dislexia: sim não

24.1 Se respondeu sim, indique a frequência com que os docentes aplicam essas estratégias:

1 – Nunca 2 - Às vezes 3 - Muitas vezes 4-Sempre

25. Com que frequência contacta os pais para os informar da intervenção que está a efetuar e para lhes dar orientação sobre como ajudarem os filhos em casa:

1 – Nunca 2 - Às vezes 3 - Muitas vezes 4-Sempre

26. Atualmente considera que a nível da dislexia os seus conhecimentos lhe permitem intervir:

1 - Ineficazmente 2 - Com alguma eficácia 3 - Com eficácia 4 - Com muita eficácia

27. Assinale os aspetos onde sente maior insegurança:

1 – Diagnóstico 2 - Avaliação 3 - Adequar recursos às dificuldades dos alunos
 4 – Intervenção 5 – Outras (*especifique*) _____

28. De um modo geral, os processos de referenciação de alunos com dislexia em que colaborou têm-lhe surgido em que ano(s) de escolaridade? _____.

29. Com base na sua opinião, assinale com (X) o grau de adequação pedagógica dos professores da turma face ao aluno com dislexia, numa escala de 1 a 4.

	1 -Nada Adequado	2 -Pouco Adequado	3-Adequado	4-Muito Adequado
Avaliação.				
Apresentação dos conteúdos				
Materiais facultados ao aluno.				
Apoio individualizado.				

30. Com base na sua experiência, assinale com (x), em cada item, numa escala de 1 a 4, o grau de adequação da organização escolar, face ao aluno com dislexia.

	1 -Nada Adequado	2 -Pouco Adequado	3-Adequado	4-Muito Adequado
Recursos humanos.				
Número de horas de apoio.				
Legislação.				
Recursos materiais.				
Continuidade pedagógica.				
Articulação entre escola e família.				
Articulação entre professores.				
Articulação entre professores e psicólogos.				
Intervenção precoce.				

31. Refira estratégias/recursos/metodologias que conhece para aplicação a alunos com dislexia.

Obrigada pela colaboração!

ANEXO 2 - Pedido de Autorização aos Diretores

Exmo.(a) Senhor(a) Diretor(a)

Do Agrupamento _____

Leiria, __ de janeiro de 2012

Assunto: Autorização para investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial

Exmo,(a) Senhor (a)

No âmbito do Mestrado em Educação Especial ministrado pela Universidade Fernando Pessoa, estou a desenvolver uma investigação relacionada com a Perceção dos professores de Educação Especial acerca da eficácia dos apoios prestados a alunos com dislexia.

Assim, venho por este meio solicitar a V^a Exa. autorização para aplicação de um questionário, aos docentes de Educação Especial que voluntariamente aceitarem participar no estudo.

Será, também, distribuída uma Declaração de Consentimento aos respetivos docentes.

Serão sempre respeitados os princípios de anonimato dos participantes. Os dados recolhidos e a sua análise, serão manuseados de forma sigilosa e apenas discutidos com a orientadora Professora Doutora Susana Marinho.

Desde já muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada.

Os Melhores Cumprimentos

Pede deferimento de V^a Exa.

Atenciosamente

Contatos: vicenteolga@sapo.pt /916246054

ANEXO 3 – Carta de Apresentação

Exma. Sr(a) Professor (a)

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, ministrado pela Universidade Fernando Pessoa, estou a realizar uma investigação relacionada com a “Perceção dos professores de Educação Especial acerca da eficácia dos apoios educativos prestados a alunos referenciados com dislexia”, orientada pela Prof^a Doutora Susana Marinho. Nesse âmbito, venho solicitar a sua colaboração para o preenchimento dos seguintes documentos:

Questionário: será o instrumento de recolha de dados do estudo, sendo de extrema importância que **após o seu preenchimento verifique se completou todos os campos.**

Declaração de Consentimento: neste documento serão salvaguardados os seus direitos de participação no estudo, nomeadamente o anonimato, pelo que se solicita que preencha o espaço em branco com o seu nome e assine.

Agradeço desde já a cooperação e atenção dispensada, e **solicito que entregue os referidos documentos à Coordenadora de Educação Especial até ao dia __/__/__.**

Melhores Cumprimentos

Atenciosamente

Olga Vicente

Contatos: vicenteolga@sapo.pt /916246054

ANEXO 4 – Declaração de Consentimento Informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

*Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial
(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)*

Designação do Estudo (em português):

A percepção dos professores de Educação Especial, acerca da eficácia dos apoios educativos prestados a alunos com dislexia.

Eu, _____, **abaixo-assinado**, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos, sendo garantido o anonimato e confidencialidade. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto que me seja aplicado o método proposto pelo investigador.

Data: ____/____/2012

Assinatura do voluntário: _____

O Investigador responsável:

Nome: Olga Pereira Vicente

Assinatura: Olga Vicente

