

Sandra Cristina Santos Ferreira

**DISLEXIA – A PERSPETIVA DOS PROFESSORES
DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DO CONCELHO DE
CALDAS DA RAINHA**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial

Porto, 2015

Sandra Cristina Santos Ferreira

**DISLEXIA – A PERSPETIVA DOS PROFESSORES
DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DO CONCELHO DE
CALDAS DA RAINHA**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial

Porto, 2015

Sandra Cristina Santos Ferreira



**DISLEXIA – A PERSPETIVA DOS PROFESSORES
DO 1º CICLO DO CONCELHO DE
CALDAS DA RAINHA**

Sandra Cristina Santos Ferreira

Sandra Cristina Santos Ferreira

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial (Área de Especialização: Domínio Cognitivo e Motor), sob a orientação: Professora Doutora Luísa Saavedra.

Porto, 2015

SUMÁRIO

A leitura é um processo complexo, que envolve a descodificação e a interpretação de um conjunto de símbolos impressos. Este ocorre, na maioria das crianças, de um modo agradável e sem esforço, apesar de não ser um processo natural, como a linguagem oral. Todavia, para as crianças com dislexia, o ato de ler torna-se um obstáculo, que é determinante do seu sucesso escolar.

A existência nas escolas, de cada vez mais alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, particularmente a dislexia, implica por parte dos professores com turma, a necessidade de refletir, atualizar e de aprofundar os seus conhecimentos nesta área.

O presente trabalho tem como base um estudo histórico-descritivo e pretende averiguar os conhecimentos dos professores do 1º ciclo do concelho das Caldas da Rainha, designadamente dos três agrupamentos de escolas, no âmbito da dislexia, comparando-os com o que a investigação tem dado a conhecer. É essencial que os professores conheçam as características e os comportamentos que as crianças com dislexia apresentam, com a finalidade de melhorar a sua avaliação e intervenção na sala de aula. A orientação metodológica adotada relaciona-se com uma abordagem quantitativa, tendo-se aplicado um questionário de respostas fechadas.

As conclusões indicam que apesar do tempo de experiência influenciar os conhecimentos dos docentes em relação à problemática da dislexia, não são os docentes com mais tempo de serviço que apresentam os scores médios de concordância mais elevados nos itens em que existem diferenças estatisticamente significativas. Quanto às habilitações académicas, constata-se que em geral os docentes pós-graduados apresentam scores médios mais elevados e os docentes com bacharelato apresentam os níveis médios de concordância mais baixos. Ficou também comprovado que os docentes com experiência prévia com alunos disléxicos apresentam os níveis médios de concordância mais elevados. Finalmente os docentes com formação contínua na problemática da dislexia, apresentam scores médios de concordância mais elevados nos itens em que se observaram diferenças com significância estatística entre os docentes com e sem formação contínua em temáticas da dislexia.

ABSTRACT

Reading is a complex process involving decoding and interpreting a set of printed symbols. This occurs, in the majority of children, in a pleasing and effortless way, despite not being a natural process, such as oral language. However, for children with dyslexia, the act of reading becomes an obstacle, that is critical of their school success.

The existence in schools, more and more students with specific learning disabilities, dyslexia particularly implies by teachers with class, the need to reflect, refresh and deepen their knowledge in this area.

This study is based on a historical and descriptive study and seeks to ascertain the knowledge of the 1st county cycle teachers of Caldas da Rainha, including the three clusters of schools within the dyslexia, comparing them with what research has given to know. It is essential that teachers know the characteristics and behaviors that children with dyslexia have, in order to improve its assessment and intervention in the classroom. The methodological orientation adopted relates to a quantitative approach, having applied a questionnaire of closed questions.

The findings indicate that despite the long experience influence the knowledge of teachers in relation to the issue of dyslexia, there are teachers with more seniority who have average scores higher concordance in the items where there are significant differences. As for academic achievement, it appears that in general post-graduate teachers have higher average scores and teachers with a bachelor degree have average lower levels of agreement. It was also proven that teachers with previous experience with dyslexic students have average higher levels of compliance. Finally teachers with training in the issue of dyslexia, have higher average scores of agreement on the items that were no statistically significant differences among teachers with and without training in topics of dyslexia.

À memória de José Francisco Mourato Ferreira, meu adorado pai.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem a valiosa ajuda e apoio incondicional de muitas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua realização e me acompanharam nesta longa, árdua e solitária caminhada.

Sendo assim, os meus mais sinceros agradecimentos:

- À minha família, pela paciência, cumplicidade e sobretudo pelos firmes incentivos para a concretização dos meus projetos de vida;
- Às Direções dos três Agrupamentos de Escolas do concelho de Caldas da Rainha que autorizaram a aplicação dos questionários;
- A todos os Professores que prescindiram de algum do seu precioso tempo para responder ao questionário, tornando possível a realização do presente estudo;
- À Professora Doutora Luísa Saavedra, pela sua orientação.

A TODOS UM MUITO OBRIGADA!

ÍNDICE GERAL

Sumário	v
Abstract	vi
Dedicatória	vii
Agradecimentos	viii
Índice Geral	ix
Índice de Tabelas	xi
Índice de Gráficos	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - CONCEÇÃO DO ESTUDO	4
1. Aprendizagem e Dificuldades de Aprendizagem	4
i. Conceito de Aprendizagem	4
ii. Conceito de Dificuldade de Aprendizagem	5
iii. Conceito de Dificuldade de Aprendizagem Específica	6
iv. Classificação das Dificuldades de Aprendizagem Específicas	7
v. Tipologia das Dificuldades de Aprendizagem Específicas	8
vi. Dificuldades de Aprendizagem na Leitura	9
vii. Dificuldades de Aprendizagem na Escrita	10
viii. Dificuldades de Aprendizagem no Cálculo	13
2. A Escola e os alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas	14
i. A função da Escola	14
ii. A função do Professor	16
iii. A Lei e os alunos com Necessidades Educativas Especiais	18
3. A Dislexia na Escola	20
i. Noção de Dislexia	20
ii. Classificação de Dislexia	23

iii. Origem da Dislexia	24
iv. Características da Dislexia	27
v. Comportamentos e problemas escolares relacionados	32
vi. Avaliação de uma criança com Dislexia	34
4. A Dislexia na sala de aula	41
i. Intervenção	41
ii. Alguns Métodos e Recursos de Reeducação Pedagógica	44
CAPÍTULO II – ABORDAGEM EMPÍRICA	48
1. Problemática	48
2. Objetivos do estudo	49
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	50
1. Tipo de metodologia	50
2. Hipóteses e operacionalização das variáveis	50
3. Técnica de recolha de dados	53
4. Procedimentos	55
CAPÍTULO IV – DESENHO DO ESTUDO	57
1. Amostra	57
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO	
DOS RESULTADOS	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

ANEXOS	96
Anexo 1 – Autorização para utilização de inquérito por questionário	97
Anexo 2 – Inquérito por Questionário	99
Anexo 3 – Pedido de autorização para a realização de um questionário aos professores com turma do 1º ciclo dos agrupamentos de escolas do concelho de Caldas da Rainha	104
Anexo 4 – Base de dados dos questionários	106

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores Primários / Sinais de Alerta nos diferentes níveis de ensino.....	30
Tabela 2 – Sintomas mais característicos de cada subtipo de dislexia	33
Tabela 3 – Tipos de avaliações a realizar até ao diagnóstico definitivo de dislexia.....	37
Tabela 4 – Tipo de testes de acordo com as dificuldades do aluno	39
Tabela 5 – Distribuição dos professores pelos agrupamentos	58
Tabela 6 – Caracterização da amostra	58
Tabela 7 – Áreas em que uma criança portadora de dislexia apresenta dificuldades	64
Tabela 8 – Grau de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas	65
Tabela 9 – Grau de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas segundo o tempo de serviço	70
Tabela 10 – Grau de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas segundo as habilitações académicas	73
Tabela 11 – Grau de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas segundo a experiência com aluno(a) portador(a) de dislexia formalmente diagnosticada	77
Tabela 12 – Grau de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas segundo a formação contínua na problemática da dislexia	80

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de serviço dos professores	59
Gráfico 2 – Habilitações académicas dos professores	60
Gráfico 3 – Experiência com alunos portadores de dislexia formalmente diagnosticada	60
Gráfico 4 – Formação dos professores no seu percurso académico, na área de Educação Especial	61
Gráfico 5 – Formação contínua na problemática da dislexia	62
Gráfico 6 – Motivo da formação contínua	63
Gráfico 7 – Grau médio de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas segundo o tempo de serviço	71
Gráfico 8 – Grau médio de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas segundo as habilitações académicas	74
Gráfico 9 – Grau médio de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas segundo a experiência com aluno(a) portador (a) de Dislexia formalmente diagnosticada	78
Gráfico 10 – Grau médio de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas segundo a formação contínua na problemática da dislexia	81

INTRODUÇÃO

Hoje em dia, com a permanência prolongada de todos na escola, pretende-se que a mesma sirva para aprender mais, não apenas no plano dos saberes disciplinares e outros de índole cultural genérico, mas também no plano das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos necessários à participação social e laboral (Campanudo, 2009).

Perante a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem, os professores são naturalmente os primeiros agentes no desafio de tentar colmatar essas mesmas dificuldades, fazendo uso, diariamente, dos mais variados recursos e processos de operacionalização, no sentido de darem resposta a aspetos de ordem pedagógica e social, de modo a que os seus alunos possam adquirir e aplicar conhecimentos enquanto simultaneamente, desenvolvem competência comunicativa no domínio da expressão oral, escrita e quantitativa para a obtenção do sucesso em todas as áreas curriculares (Campanudo, 2009).

De acordo com Correia (2008), a percentagem de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas no sistema escolar português será, pelo menos, de cerca de 5 por cento, o equivalente a milhares de alunos.

As crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem específicas são portadores de um potencial intelectual dentro da média, sem perturbações visuais ou auditivas, motivados em aprender e inseridos num processo de ensino eficaz para a maioria, que revelam dificuldades inesperadas em vários tipos de aprendizagem, nomeadamente na leitura, escrita e cálculo. Todas estas dificuldades podem conduzir a um comportamento impulsivo, sem planificação, incoerente, fragmentado e inadaptado que pode acarretar dificuldades no aproveitamento académico e no relacionamento social (Fonseca & Oliveira, 2009).

O presente projeto de investigação centra-se na dificuldade de aprendizagem específica da leitura, nomeadamente na dislexia.

Assim sendo, a leitura é uma atividade cognitiva, que implica uma interação constante entre os processos perceptivos, cognitivos e linguísticos, que agem mutuamente com os

conhecimentos prévios e a experiência anterior do leitor, permitindo-lhe separar significados de símbolos visuais (Campanudo, 2009; Fonseca, 1984).

A leitura caracteriza-se por um processo ativo que implica a ordenação motivada e fluente do reconhecimento de palavras e da sua compreensão (Cruz, 2009), sendo imprescindível perceber, armazenar e rechamar as configurações das letras, palavras e frases para depois as relacionar com os seus correspondentes auditivos (Fonseca, 1984).

De acordo com Fonseca (1984), de entre as várias pré-aptidões da leitura, salientam-se a atenção seletiva, a organização perceptiva visual e auditiva, a orientação espacial, a discriminação de grafemas e fonemas, o vocabulário visual, a identificação fonética, a memória de curto prazo, a reconhecimento visual e auditiva.

Conforme Lyon (2003, *cit. in* Vilar, 2010, pp. 15-16), “as crianças que revelam maior risco de apresentar dificuldades na leitura são aquelas que têm pouco conhecimento prévio dos conceitos ligados ao conhecimento das letras, vocabulário e habilidades verbais, por uma exposição limitada à linguagem.” O mesmo autor “identifica quatro fatores que podem prejudicar a aprendizagem na leitura, nomeadamente, défices na consciência fonética e desenvolvimento do princípio alfabético; défices na aquisição de estratégias de compreensão da leitura e sua aplicação; défices no desenvolvimento e manutenção da motivação para a leitura; e inadequada preparação dos professores.”

Sendo assim, para ler é necessário ativar funções psíquicas superiores como a atenção e concentração; a discriminação, a análise e síntese de letras e sons; a compreensão do sentido do texto; a memorização das suas conexões e relações narrativas; a recordação das personagens e dos locais referidos; a recordação dos pormenores e detalhes do texto; o desenvolvimento de conclusões (Fonseca, 2005).

Nielsen (1999) refere que alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura revelam dificuldades em recordar as palavras observadas, dificuldade em soletrar, não manifestam prazer na leitura, fazem inversões de letras e palavras, apresentam um movimento ocular errático quando leem, têm uma memória visual pobre e dificuldades no processamento auditivo.

A necessidade de atender estas crianças coloca um desafio permanente a toda a comunidade educativa, exigindo o alargamento das suas funções, em especial aos professores do 1º ciclo, cabendo-lhes a tarefa de ensinar as crianças a ler, a observar e

detetar as suas dificuldades e encaminhá-las para os serviços competentes para posterior intervenção pedagógica.

Considera-se que este tema se torna pertinente do ponto de vista profissional e social, visto que cabe ao professor, enquanto profissional, desenvolver práticas pedagógicas com vista à inclusão, tendo em conta os interesses e necessidades de cada criança e do grupo em geral.

De um ponto de vista científico, após a revisão da literatura e reflexão sobre este tema, conclui-se que são vários os estudos que abordam esta temática, nomeadamente Campanudo (2009), Carneiro (2011), Dias (2013), Guerreiro (2012), Cancela (2014), Marques (2014), Pinto (2012), Rodrigues (2012), Velasquez (2007), Vilar (2010), entre outros. Sendo assim, torna-se pertinente ver respondida a seguinte pergunta de partida: *Será que os professores do 1º ciclo do concelho de Caldas da Rainha têm conhecimentos sobre os comportamentos dos alunos disléxicos, que lhes permita identificar as suas características de modo a apoiar da melhor forma pedagógica estes alunos em sala de aula?*

O presente estudo está organizado em cinco capítulos:

- O Capítulo I – Conceção do Estudo, apresenta a revisão da literatura e a análise crítica de alguns trabalhos de investigação recentes, nomeadamente ao nível da aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, da escola e os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, da dislexia na escola, assim como da dislexia na sala de aula;
- O Capítulo II – Abordagem Empírica, está composto pela problemática e objetivos do estudo;
- O Capítulo III - Metodologia, onde será referido o tipo de metodologia utilizado, as hipóteses e operacionalização das variáveis, a técnica de recolha de dados e respetivos procedimentos;
- O Capítulo IV – Desenho do Estudo, onde será apresentada a amostra do estudo;
- O Capítulo V – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados e Conclusões.

CAPÍTULO I - CONCEÇÃO DO ESTUDO

1. APRENDIZAGEM E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

i. Conceito de Aprendizagem

Para definir dificuldades de aprendizagem é primordial referir a noção de aprendizagem. Assim, de um modo geral, e segundo Campanudo (2009), o conceito de aprendizagem reporta-se a uma mudança de comportamento resultante de influências práticas ou experiências assim como a um processo através do qual interiorizamos conhecimentos e capacidades intelectuais. Segundo a mesma autora, salientam-se duas características essenciais da aprendizagem, nomeadamente o processo de interiorização e a influência externa.

De acordo com Coelho (2000, *cit. in* Campanudo 2009, p. 4):

“aprendizagem é fruto da interação de fatores extrínsecos ao indivíduo (condições socioeconómicas, método de ensino, modelos educativos parentais e familiares, entre outros) e intrínsecos, como as capacidades cognitivas, sensoriais e o próprio estilo pessoal de cada um (...).”

Segundo Fonseca (1999, p. 89), a aprendizagem pode ser entendida como:

“ uma mudança de comportamento provocada pela experiência de outro ser humano, e não meramente pela experiência própria e prática em si, ou pela repetição ou associação de estímulos e de respostas.”

Para Bruner (1983), a aprendizagem compreende “três processos quase simultâneos”, ou seja, *a aquisição da nova informação* (que muitas vezes contradiz com aprendizagens anteriores), *a transformação* (que corresponde à análise e manipulação do novo conhecimento, pelo indivíduo, para futura adaptação a situações concretas, e *a avaliação* (que analisa a adequação do conhecimento às ações relacionadas com ele, permitindo uma maior regulação do processo).

Como se demonstra anteriormente, definir aprendizagem não é uma tarefa fácil. Numa primeira análise, pode-se referir que aprender é adquirir novos conhecimentos. Todavia, o ato de aprender assume-se como algo um pouco mais complexo, isto porque, não só envolve o indivíduo como também muitas outras pessoas (professores, pais, amigos). Este processo, a aprendizagem, não visa apenas a aquisição de saberes sobre algo que

não se conhece, como pressupõe a relação do que se aprende de novo com conhecimentos anteriores.

ii. Conceito de Dificuldades de Aprendizagem

No início dos anos 60, o termo dificuldades de aprendizagem começou a ser utilizado frequentemente para descrever uma série de incapacidades relacionadas com o insucesso escolar que não poderiam ser atribuídas a outros tipos de problemas de aprendizagem. Segundo Pinto (2012, *cit in* Kirk, 1962), a primeira definição de dificuldades de aprendizagem referia-se a:

“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 não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos”(pp. 6-7).

Correia (2004) e Guerreiro (2012) defendem que o conceito de dificuldades de aprendizagem surgiu da necessidade de compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estavam constantemente a apresentar insucesso escolar, nomeadamente em áreas académicas, tais como a leitura, escrita e cálculo. Segundo os referidos autores, os alunos com dificuldades de aprendizagem apesar de revelarem dificuldades em uma ou mais áreas académicas, apresentam um potencial intelectual médio ou acima da média. É um fator muito importante pois, segundo Correia (2004), esse potencial permite que os alunos se situem, compreendendo as suas áreas fortes e necessidades educativas. Assim, um aluno revela dificuldades de aprendizagem quando apresenta divergências entre as suas capacidades intelectuais e os seus resultados académicos em determinadas áreas.

De acordo com Fonseca (1984), um aluno com dificuldades de aprendizagem não é um aluno diferente. Reforça a ideia de que se trata de um aluno normal nuns aspetos mas divergente e atípico noutros, obrigando assim à aplicação de processos de aprendizagem adequados às suas necessidades, que não se encontram ainda disponíveis nas classes regulares.

Segundo Correia (2004), a definição de dificuldades de aprendizagem que reúne um maior consenso, é a elaborada pela National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) pois inclui os elementos essenciais e defendidos pelos profissionais da área e

que servirá de base à solicitação de introduzir as dificuldades de aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais:

“As dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na perceção social e nas interações sociais podem coexistir com as 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, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.” (NJCLD,1987, *cit. in* Correia, 2004, p. 372)

iii. Conceito de Dificuldades de Aprendizagem Específicas

As perturbações do desenvolvimento mais comuns são as dificuldades de aprendizagem específicas da leitura, escrita e cálculo. Denominam-se específicas pois a dificuldade em aprender não é generalizada (Antunes, 2009).

As dificuldades de aprendizagem específicas manifestadas nos alunos refletem-se tanto a nível académico como a nível emocional.

Segundo Correia (2005, *cit. in* Pinto, 2012):

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação, a recebe, a integra, a retém e a exprime, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas pode, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem ainda, alterar o modo como o indivíduo interage como o meio envolvente” (p. 8)

Assim, para o referido autor, as dificuldades de aprendizagem específicas são dificuldades provenientes da forma como o aluno processa a informação. Reitera que esta definição tem um cariz educacional englobando todos os parâmetros fundamentais:

- Discrepância académica – os alunos apresentam um determinado número de dificuldades que interferem com as suas aprendizagens. Todavia, os resultados obtidos nos testes de inteligência (QI) posicionam os alunos na média ou acima da média. É esta divergência entre o potencial estimado e a realização académica que se torna crucial na identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas;

- Problemas numa ou mais áreas académicas, envolvimento processual e padrão desigual de desenvolvimento – existe a possibilidade de uma relação causal entre a qualidade do funcionamento dos processos cognitivos de um aluno (recepção da informação, a sua integração e a sua expressão por palavras ou escrita) e a qualidade das suas aprendizagens, principalmente nas áreas da leitura, escrita e cálculo. Assim, o envolvimento nas áreas da linguagem, percetiva e motora, encontram-se na base dos problemas de aprendizagem que os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas apresentam;

- Exclusão de outras causas – a introdução deste fator aponta para a possibilidade da transversalidade das dificuldades de aprendizagem específicas, ou seja, estas poderão ser encontradas em todo o tipo de alunos, desde alunos com outro tipo de problemáticas até alunos provenientes de diversos grupos socioeconómicos ou culturais;

- Comportamento socio-emocional – os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas parecem demonstrar um comportamento desadequado no seio da comunidade em geral, nomeadamente na forma como organizam as suas aptidões e percecionam as diversas situações, em termos sociais;

- Condição vitalícia – as dificuldades de aprendizagem específicas são vitalícias. A forma como se manifestam e o grau de intensidade variam ao longo da vida.

iv. Classificação das Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Ao longo dos últimos vinte anos, foram propostas várias classificações para as dificuldades de aprendizagem específicas. Todavia, o presente trabalho refere as

categorias propostas no DSM-IV-TR (Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais), de 1996.

Assim, o DSM-IV-TR (1996) distingue quatro categorias na classificação dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem específicas, designadamente nas competências académicas:

- Perturbação na leitura;
- Perturbação na escrita;
- Perturbação no cálculo;
- Perturbação sem outra especificação.

Nesta abordagem, as perturbações da aprendizagem são diagnosticadas quando o rendimento individual nas provas habituais de leitura, escrita ou aritmética for substancialmente inferior ao esperado para a idade, para o nível de escolaridade ou para o nível intelectual (DSM-IV-TR, 1996).

Salienta-se que a divisão que o referido Manual apresenta das dificuldades de aprendizagem específicas são as competências que são trabalhadas no 1º ciclo, realçando que os problemas de aprendizagem interferem significativamente com o rendimento escolar ou com as suas atividades do dia-a-dia que exigem aptidões de leitura, escrita ou aritmética. As perturbações de aprendizagem devem ser diferenciadas de possíveis variações normais do rendimento escolar, bem como de dificuldades escolares originadas à falta de oportunidades, ensino deficiente ou fatores culturais (Cruz, 2009).

v. Tipologia das Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Para Torres & Fernández (2001), Antunes (2009) e Cruz (2009), as dificuldades de aprendizagem específicas influenciam de forma diferente o desempenho escolar dos alunos, podendo ser de vários tipos: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia.

Ler e escrever são processos inversos. Na leitura, os símbolos impressos (grafemas) são convertidos nos seus sons correspondentes (fonemas). Por sua vez, na escrita, os fonemas são convertidos nos seus grafemas correspondentes. A dificuldade de aprendizagem específica da escrita está frequentemente associada à dificuldade de

aprendizagem específica da leitura. Em alguns alunos, esta dificuldade manifesta-se como um problema isolado, embora tenham uma capacidade de leitura média (Selikowitz, 2008).

De modo a clarificar esta terminologia, segue uma definição das perturbações que surgem nas dificuldades de aprendizagem específicas.

vi. Dificuldades de Aprendizagem na Leitura

Segundo Rebelo (1993) e Cruz (2009), as dificuldades de aprendizagem específicas na leitura situam-se ao nível cognitivo e do neurológico, não existindo para as mesmas uma explicação evidente. Isto é, quando um indivíduo reúne condições favoráveis para a aprendizagem da leitura e da escrita e, mesmo assim, manifesta imprevistas dificuldades severas para a aprendizagem, apresenta dificuldades específicas de leitura, de acordo com Citoler (1996) e Shaywitz (2008).

Apesar de terem sido utilizadas diversas expressões para definir as dificuldades de aprendizagem específicas na leitura, o termo mais utilizado é o de dislexia. Atualmente, o termo dislexia é utilizado para definir um subgrupo de desordens dentro do grupo das dificuldades de aprendizagem específicas. O DSM-IV-TR (2006), refere que na perturbação na leitura (dislexia), são sugeridos três critérios de diagnóstico:

- O rendimento na leitura, diagnosticado através da administração de testes estandardizados de precisão ou de compreensão, ficam substancialmente abaixo do nível esperado em função da idade cronológica do aluno, do seu quociente intelectual e da escolaridade adequada à idade;
- Esta perturbação interfere significativamente no rendimento académico ou nas atividades da vida quotidiana nas quais são necessárias aptidões de leitura;
- Caso exista um défice sensorial, as dificuldades de leitura são demasiadas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Como existem muitas dúvidas no diagnóstico da dislexia, é imprescindível a criação destes critérios para que a fronteira entre as dificuldades de aprendizagem específicas esteja bem definida. Torna-se necessário realizar uma avaliação do aluno quando o mesmo revela uma notória discrepância entre o seu potencial intelectual e o seu aproveitamento escolar, para se determinar as causas das dificuldades. A identificação

atempada destas dificuldades evita posteriores consequências educacionais e sociais desfavoráveis.

A aptidão para a leitura é adquirida na infância fazendo parte intrínseca da nossa existência como seres humanos e civilizados. É tida como garantida pela maior parte dos indivíduos. As crianças aprendem facilmente a ler pois estão suficientemente motivadas para o processo. A crença de que a leitura surge de forma natural e com facilidade não corresponde à verdade. Um número significativo de crianças com boas intenções e algumas bastante inteligentes, revelam dificuldades em aprender a ler, não sendo falha destas. A esta problemática dececionante e persistente, traduzida em dificuldades de aprendizagem centralizada na leitura, adquire o nome de dislexia (Shaywitz, 2008).

vii. Dificuldades de Aprendizagem na Escrita

Fonseca (1999) e Cruz (2009) referem que a escrita é um processo constituído por duas componentes, a codificação gráfica e a linguística. Menciona ainda que as alterações da escrita podem envolver qualquer destas duas componentes, quer independentemente quer em simultâneo.

Segundo Cruz (2009), podem surgir dois tipos de problemáticas ao nível da escrita: a disgrafia, que corresponde à codificação escrita, ou seja, aos problemas de execução gráfica e de escrita de palavras; e, a disortografia, que se prende com a composição escrita, isto é, apresenta problemas ao nível da planificação e da formulação escrita.

De acordo com Almeida (2005), a escrita é a forma expressiva da linguagem que implica a utilização de signos convencionais de carácter gráfico (grafemas e letras) sendo a mais utilizada em todos os sistemas escolares e uma das atividades mais específicas do ser humano.

Uma criança é disgráfica quando tem uma qualidade de escrita deficiente, apesar de não existir nenhum défice intelectual ou neurológico importante que justifique esta deficiência (Ajuriaguerra, 1964 *cit. in* Cruz, 2009).

Conforme Torres & Fernández (2001, *cit. in* Pinto, 2012), o conceito de disgrafia é abordado em dois contextos:

- o contexto neurológico, referente às afasias nas quais se incluem as agrafias. Estas consistem numa manifestação de afasias que implicam anomalias no grafismo, representando equivalentes articulatorios da linguagem;
- a abordagem funcional da disgrafia. Trata-se, neste caso, de perturbações da escrita que surgem em crianças e que não correspondem a lesões cerebrais ou problemas sensoriais mas sim a perturbações funcionais.

Os referidos autores consideram que a disgrafia é uma perturbação funcional que afeta a qualidade da escrita das crianças relativamente ao traçado ou à grafia.

Assim, segundo Serra (2008), as crianças que apresentam esta dificuldade de aprendizagem mudam frequentemente a forma das letras; apresentam movimentos parasitas e traçados angulosos e irregulares; não respeitam as margens nem as linhas; a pressão que aplicam nos materiais riscadores, tanto é excessiva como deficitária; revelam dificuldades na direcionalidade dos giros das letras; apresentam ligamentos defeituosos entre letras; caracteres indecifráveis; anarquia nos trabalhos e conseqüentemente apresentação imperfeita.

Pode-se considerar então que a disgrafia manifesta-se pela incapacidade que o indivíduo tem na produção escrita, na desorganização das letras e do espaço, na apresentação de letras ilegíveis e irregulares, com traçados de letras incompletas, não respeitando as margens na realização de cópias.

Quando a criança começa a escrever e para alcançar uma correta execução gráfica, deverá ser capaz de encontrar uma postura gráfica adequada; segurar corretamente o material riscador; orientar o espaço sobre o qual tem de escrever assim como a linha sobre a qual vai colocar as letras; e, determinar um ritmo de escrita adequado à letra que se pretende escrever (Torres & Fernández, 2001).

A disortografia é uma perturbação específica da escrita e pode ser definida, segundo Torres & Fernández (2001), como um conjunto de erros de escrita que influenciam a palavra mas não o seu traçado ou grafia.

Antunes (2009) acrescenta que podem ocorrer dificuldades no grafismo ou desenho das letras, na ortografia, na ordenação correta das letras que constituem a palavra, na correção gramatical, na pontuação, na organização e elaboração de textos. Assim, a criança com disortografia apresenta troca de palavras na escrita, junção ou separação indevidas das palavras, confusão de sílabas, omissões ou acréscimos de letras e

inversões. Apresenta, também, dificuldade em entender a necessidade da utilização da pontuação e parágrafos. Com a manifestação destas dificuldades, a criança revela desinteresse na escrita.

Ainda de acordo com Torres & Fernández (2001), ao contrário da disgrafia onde a problemática é de ordem grafo-motora (traçado, forma e direcionalidade das letras), a disortografia centra-se na aptidão para transmitir o código linguístico falado ou escrito por meio dos grafemas ou letras correspondentes, respeitando a associação correta entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras), as particularidades ortográficas de algumas palavras em que essa correspondência não é tão clara (palavras sem “h”, palavra com “b” ou “v”) e as regras de ortografia.

Para estes autores, os aspetos essenciais para a obtenção de um bom ato gráfico e ortográfico são os afetivo-emocionais. É necessário que a criança, para além de conhecer a ortografia correta de uma palavra, também saiba manter uma representação correta da sua composição, quando a escreve. Se a criança não estiver motivada para manter uma atenção mínima, poderá cometer erros, mesmo que saiba como se escreve uma determinada palavra. Referem ainda que, de um modo geral, no mecanismo da escrita, a nível da ortografia, estão implicados dois processos básicos:

- Um processo de simbolização, que subentende a utilização dos fonemas com símbolos auditivos. Este processo requer um funcionamento adequado da perceção auditiva, de modo a permitir a diferenciação dos diversos sons que constituem os fonemas de uma palavra;
- Um processo de simbolização, que implica a utilização de sinais gráficos (grafemas) correspondentes aos fonemas. Este processo necessita da intervenção da perceção auditiva, visual e espaço-temporal, sendo essencial um determinado grau de maturação dos mesmos.

Neste âmbito, Serra (2008) refere que o conceito de disortografia é a designação dada às dificuldades de aprendizagem relacionadas com a ortografia e sintaxe. Os fatores etiológicos são os mesmos que se encontram relacionados às dificuldades na leitura.

“As manifestações mais comuns são frases mal estruturadas, inacabadas, com falta de elementos; repetição de palavras; vocabulário restrito; linguagem empobrecida; erros de pontuação e concordância; expressão das ideias em estilo telegráfico e articulação incorreta das ideias. Ao nível das sílabas e da palavra verifica-se a inversão da ordem das letras, repetição, omissão, adição ou substituição de letras, finais caducos ou falta da primeira letra da palavra. A nível

gramatical, há dificuldades em categorizar, identificar categorias gramaticais, dividir orações, compreender noções temporais e utilizar, corretamente, os tempos verbais” (Pinto, 2012, p.12).

viii. Dificuldades de Aprendizagem no Cálculo

De acordo com Cruz (2009), as dificuldades na aprendizagem da matemática é um campo extremamente complexo, visto que podem ocorrer dificuldades associadas a um ou mais domínios da matemática: aritmética, álgebra e geometria. Todavia, as investigações realizadas por este autor indicam que cerca de 6% a 7% das crianças em idade escolar apresentam dificuldades persistentes na aprendizagem de alguns aspetos da aritmética ou de áreas relacionadas.

Jonhson e Myklebust (1991) e Cruz (2009), referem que as crianças com discalculia são capazes de compreender e utilizar a linguagem falada, podendo ler e escrever corretamente, mas não conseguem compreender os princípios e os processos matemáticos. Dentro da mesma linha de pensamento, Citoler (1997), indica que a discalculia é o termo que se refere às dificuldades de aprendizagem específicas da matemática, sem que estejam presentes outras problemáticas, e que surgem como consequência das disfunções do sistema nervoso central.

A discalculia é uma dificuldade de aprendizagem específica que se baseia nos processos relacionados com as competências matemáticas. Revela-se um forte obstáculo para o sucesso escolar pois o raciocínio lógico-matemático é essencial para a correta aprendizagem.

A criança com discalculia manifesta dificuldades de ordenação nas quatro operações básicas, nos cálculos elementares, nos erros na disposição dos algarismos, na organização das parcelas, na confusão de sinais, na perda de elementos, na incompreensão das relações espaciais e de quantidade, bem como na interpretação dos enunciados (Serra, 2008).

2. A ESCOLA E OS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

i. A função da Escola

Teixeira (2000) levantou uma questão sobre o papel da escola na sociedade: o que é a escola e para que serve? Algumas décadas atrás não existiam dúvidas na definição do papel que a escola deveria ter na sociedade. A escola auxiliava a integração dos indivíduos no tecido socio-laboral, isto é, promovia socialmente ao mesmo tempo que preparava para a vida ativa. Não necessariamente por esta ordem nem tão pouco com o suposto caráter de inclusividade. O mesmo autor refere ainda que em Portugal, entre a Implantação da República e a Reforma de Veiga Simão, a escola foi tornando-se mais ou menos inclusiva e mais ou menos exclusiva mas, sempre essencialmente a única fonte de informação e do saber. A realidade de hoje é bem diferente.

De acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008, as escolas são estabelecimentos de ensino com uma missão de serviço público, que têm o objetivo de munir todos os cidadãos das competências e conhecimentos que lhes possibilitem explorar totalmente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e contribuir para a vida económica, social e cultural do país. Sendo assim, a escola deveria ter a capacidade de conseguir que a maioria e na melhor das hipóteses a totalidade dos alunos que a frequentam, consigam atingir o sucesso nas suas aprendizagens, independentemente das suas diferenças e dificuldades. Todavia, não se verificam recursos humanos e materiais nas escolas para satisfazer esse direito. Como é que a escola conseguirá ultrapassar o insucesso escolar e simultaneamente desenvolver as capacidades dos seus alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, designadamente os disléxicos, é uma questão que se coloca.

Desde a Conferência Mundial de Salamanca, em junho de 1994, que têm surgido propostas de mudanças à escola, nomeadamente ao nível das políticas, princípios e práticas educativas de modo a desenvolver uma escola para todos, ou seja, uma escola inclusiva. A escola inclusiva tem como finalidade receber e educar todas as crianças, independentemente das suas diferenças, incluindo as crianças com necessidades

educativas severas, na classe regular, permitindo e garantindo a igualdade no acesso ao processo de aprendizagem.

A inclusão deve basear-se nas necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico, que surge comparado, muitas vezes, com o desempenho académico do dito “aluno médio”. O princípio da escola inclusiva apela para uma escola que tenha atenção à criança como um todo e não apenas à criança-aluno. Por conseguinte, é crucial que respeite três níveis de desenvolvimento: académico, socio-emocional e pessoal, de modo a proporcionar-lhe uma educação apropriada e orientada para a elevação do seu potencial. A valorização que a escola continua a aplicar ao desempenho académico do aluno gere obstáculos em duas componentes fundamentais na aprendizagem: a motivação e a atenção (Correia, 1999).

Hoje em dia, as dificuldades de aprendizagem específicas estão inseridas nas Necessidades Educativas Especiais, sendo que os alunos que as apresentam, usufruem de Programas Educativos Individuais que pretendem refletir as suas características e necessidades. O conceito de Necessidades Educativas Especiais dá origem a uma nova visão da escola, onde o aluno se sente pertencente a ela, mesmo sendo diferente.

A comprovação da heterogeneidade dos alunos e as consequentes necessidades de adaptação envolvem uma reflexão sobre métodos e estratégias de ensino necessitando de tomadas de decisões políticas e pedagógicas mais adequadas e eficazes (Correia, 2008).

Como já foi referido anteriormente, o aluno com dificuldades de aprendizagem específicas necessita de apoio pedagógico suplementar da escola, para trabalhar as competências específicas onde revela maiores dificuldades, na tentativa de manter um nível de igualdade no alcance do sucesso escolar. No entanto, torna-se necessário que haja uma melhor ligação entre a escola e a comunidade de modo a encontrar recursos e estruturas para responder com eficácia ao desafio das dificuldades de aprendizagem específicas, como a dislexia. A escola deveria fazer a ponte entre os profissionais especializados, o aluno com dificuldades de aprendizagem específicas e a sua família, para que todos adotem procedimentos de colaboração e cooperação de forma a encontrar soluções eficazes para colmatar as limitações destas crianças (Pinto, 2012).

ii. A função do Professor

Com a universalização da educação, a sala de aula está repleta de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, com diversas capacidades e níveis de funcionamento assim como variadas características pessoais e sociais. Esta diversidade levanta aos professores questões cruciais e, por vezes, muito difíceis na gestão da sala de aula e no modo de ensinar crianças com características muito particulares. As grandes dificuldades de aprendizagem são, muitas vezes, o resultado das dificuldades sentidas pelos professores na forma de superar os obstáculos resultantes das características específicas dos alunos (Sim-Sim, 2005).

Fonseca e Cruz (2002) destacam que a tarefa fundamental dos professores encontra-se na facilitação da aprendizagem, sendo essencial trabalhar a difícil tarefa de entender e explicar o processo de aprendizagem assim como habilidade em utilizar técnicas para as tornarem eficazes.

A escola é um dos principais agentes responsáveis pela inclusão da criança na sociedade, para além da sua família. Dentro da escola, cabe ao professor o papel do principal agente na promoção do bem-estar da criança. Assim, pretende-se que o professor seja competente na transmissão de saberes específicos assim como no seu desempenho profissional refletindo-se nas aprendizagens realizadas pelos seus alunos (Mesquita, 2011).

Pinto (2012) refere que vários estudos revelaram que um grande número de professores do ensino regular concordam que a integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais exerce um efeito positivo, nomeadamente ao nível de ganhos sociais notáveis e autoconceitos mais positivos. No entanto, manifestaram atitudes negativas relativamente aos ganhos académicos da criança, pois constataam a falta de tempo para o seu acompanhamento individualizado assim como a ausência de serviços de apoios e de programas de formação para o ensino eficaz da criança com Necessidades Educativas Especiais.

De acordo com Lima (2005, *cit. in* Pinto, 2012), os professores do 1º ciclo têm um papel essencial na deteção das dificuldades de aprendizagem específicas, principalmente na dislexia, uma vez que são eles que trabalham com as crianças no início do processo de leitura e escrita. É por isso crucial que os professores consigam reconhecer os sintomas

para lidar com a problemática, necessitando para isso de formação na área da dislexia. O professor deve investir no desenvolvimento das suas competências pessoais ao longo da sua carreira, realizando formação contínua e investigação. A formação proporcionará aos professores a aquisição de um vasto leque de conhecimentos, assim como: as técnicas e métodos mais adequados a utilizar; as formas de avaliação, a compreensão e identificação das incapacidades que o aluno apresenta; reconhecer e aplicar as estratégias mais vantajosas ao seu desenvolvimento; conhecer toda a legislação e tentar sensibilizar os docentes para esta realidade (Correia, 1999).

As responsabilidades atribuídas ao professor do 1º ciclo são enormes. Pretende-se que este utilize estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto de cada aluno com Necessidades Educativas Especiais, independentemente da sua problemática, podendo inclusive ter várias problemáticas na sua sala de aula, mantenha e cumpra o programa para o resto do grupo-turma. Se os professores não possuem a formação necessária e o conhecimento da natureza dos problemas assim como a influência no processo educativo destes alunos, não estão em condições para responder às necessidades educativas dos mesmos, não conseguindo prestar o apoio adequado (Pinto, 2012).

O trabalho desenvolvido com uma criança com Necessidades Educativas Especiais implica um trabalho de equipa. Todos os intervenientes no processo educativo do aluno, desde o professor titular, professor de Educação Especial, psicólogos, médicos, terapeutas, entre outros, devem reunir todos os esforços no sentido de desenvolver e implementar um Programa Educativo Individual que promova o seu sucesso educativo e satisfaça as suas necessidades educativas.

Mencionando Rodrigues (2011), o professor de Educação Especial tem, atualmente, duas grandes funções na escola: intrínsecas e extrínsecas. As funções intrínsecas são baseadas nos conhecimentos dos professores de Educação Especial. Pretende-se que o professor apresente conhecimentos sobre as aprendizagens das crianças com dificuldades assim como procure uma articulação harmoniosa e pedagógica dos recursos existentes. As funções extrínsecas consistem na importância do professor de Educação Especial como recurso de formação para a escola, na ajuda dirigida aos seus colegas com turma no desenvolvimento de aptidões. O professor de Educação Especial para além de trabalhar com as crianças que apresentam mais dificuldades, tem competências

para formar os seus colegas, contribuindo para as necessidades de formação emergente dos professores titulares de turma.

De acordo com Pinto (2012), para além dos conhecimentos sobre as características das crianças disléxicas e a aprendizagem de estratégias para ultrapassar as lacunas destas crianças, o professor titular de turma deverá também conhecer a legislação para elaborar e coordenar o Programa Educativo Individual mais adequado ao seu aluno, com vista a melhorar as suas capacidades e competências.

iii. A Lei e os alunos com Necessidades Educativas Especiais

Conforme refere a Constituição da República Portuguesa, no artigo 73.º, n.º1, todas as crianças têm direito à educação e à cultura. As crianças têm direitos consagrados na legislação e cabe à escola contribuir para que todos possam usufruir dos mesmos na sua plenitude.

Assim sendo, as escolas devem adequar-se aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, criando meios mais eficazes que permitam uma educação para todos.

A 7 de janeiro de 2008, é publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008 que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, nos ensinos básicos e secundário, com o intuito de criar condições que permitam dar respostas adequadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.

Este diploma, emitido pelo Ministério da Educação, abrange a população alvo da Educação Especial aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida, resultantes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, originando dificuldades contínuas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).

A legislação portuguesa, segundo Correia (2003), não inclui a categoria das dificuldades de aprendizagem específicas e, como consequência, os alunos que apresentam esta problemática são completamente ignorados. O mesmo autor refere ainda que os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas são possuidores de um quociente de inteligência (QI) dentro da média ou acima da média e que a problemática contempla

um conjunto de desordens vitalícias (dislexia, disgrafia, discalculia, dispraxia, entre outros), das quais a dislexia tem a maior prevalência, com cerca de 80% do número total de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Para Correia (2003), o Ministério da Educação continua a não considerar os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas para usufruírem dos serviços de Educação Especial. Cabe aos professores dos referidos alunos e aos professores de apoio a tentativa de dar resposta às necessidades dos mesmos sem, no entanto, possuírem uma preparação adequada para tal, culminando no aumento do insucesso escolar assim como no abandono escolar.

Cabe ao Departamento de Educação Especial e aos serviços de psicologia, de acordo com o artigo 6.º do Decreto-Lei 3/2008, o encaminhamento para os apoios disponibilizados pela escola e determinar as respostas educativas necessárias a estes alunos.

Para Pinto (2012), as escolas podem implementar e desenvolver um conjunto de respostas, que visam promover o sucesso escolar dos seus alunos. A autonomia das escolas permite estabelecer as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, concebido, avaliado e aprovado pelos respetivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num Projeto Curricular de Turma, concebido, avaliado e aprovado pelo professor titular de turma (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

As Direções dos estabelecimentos de ensino poderão contribuir de forma significativa para tornar as escolas mais adequadas às crianças com Necessidades Educativas Especiais. Uma boa gestão escolar depende do envolvimento ativo e criativo dos professores e auxiliares, num trabalho de equipa cooperante e eficaz, no sentido de satisfazer as necessidades dos alunos.

Sendo os professores, os profissionais privilegiados que lidam diariamente com os alunos, e a escola, a instituição que enquadra a ação educativa, ambos desempenham papéis essenciais face ao aluno com dificuldades de aprendizagem específicas. Com as leis apresentadas, as escolas podem organizar-se com vista à construção de uma diferenciação curricular e pedagógica, que promova a inclusão e a melhoria na aprendizagem dos seus alunos.

3. A DISLEXIA NA ESCOLA

A dislexia é um conceito geral que necessita de uma definição ampla, que exemplifique os traços gerais que lhe estão associados e a atribuição de uma causa bem como o conhecimento das suas características para melhor apoiar o seu diagnóstico. Serão também mencionados os comportamentos e problemas escolares associados à problemática, bem como o seu diagnóstico e avaliação. Com a obtenção destes conhecimentos, assegura-se a rigorosa e criteriosa identificação dos problemas que estão na origem do distúrbio, permitindo assim implementar estratégias educativas mais adequadas aos alunos com dislexia (Pinto, 2012).

i. Noção de Dislexia

Desde há muito tempo que o estudo das dificuldades da leitura e escrita e da dislexia vem causando o interesse de professores, psicólogos e outros profissionais empenhados na investigação dos fatores envolvidos no sucesso e insucesso educativo. Atualmente, a dislexia representa um grave problema escolar, para o qual todos os profissionais da educação estão gradualmente a ficar mentalizados. As competências da leitura e escrita são os objetivos fundamentais de qualquer sistema educativo pois estabelecem aprendizagens que funcionam como base para as restantes. Assim, um aluno com dificuldades nestas áreas irá apresentar lacunas em todas as outras matérias provocando assim um desinteresse progressivo pelas aprendizagens escolares bem como a diminuição da sua autoestima (Pinto, 2012).

A palavra dislexia tem a sua origem do grego *dus* (difícil, dificuldade) e *lexis* (palavra) e significa “dificuldade da fala ou dicção”. A história da Dislexia só poderá ser compreendida após o conhecimento da história da leitura. Durante milhares de anos, a linguagem utilizada era apenas a linguagem oral. A leitura, em termos de história da humanidade, terá cerca de seis mil anos. Presume-se que a dislexia terá cerca de cem anos. Até ao final do século XIX, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças eram consideradas como um défice de nível intelectual (Serra, 2008).

É em 1896 que surgem as primeiras referências ao tema da dislexia. Pringle Morgan, descreveu o caso clínico de um jovem de 14 anos que, apesar de ser inteligente, tinha

uma dificuldade extrema na linguagem escrita, designando de “cegueira verbal”. Desde então esta problemática tem adquirido diversas denominações: “cegueira verbal congénita”, “dislexia congénita”, “estrefossimbolia”, “alexia do desenvolvimento”, “dislexia constitucional”, “parte do contínuo das perturbações de linguagem por um défice no processamento verbal dos sons”. Nos anos 60, sob a influência das correntes psicodinâmicas, foram minimizados os aspetos biológicos da dislexia, atribuindo as dificuldades leitoras a problemas emocionais, afetivos e imaturidade (Teles, 2004).

Existem diversas definições para a mesma problemática, como acontece sempre que os conceitos apresentam grande complexidade, não existindo uma conceção universal e única da dislexia. De modo a que se compreenda a evolução do conceito, as definições mais relevantes serão apresentadas em ordem cronológica.

De acordo com Teles (2004), a Federação Mundial de Neurologia utilizou pela primeira vez, em 1968, o termo “dislexia do desenvolvimento”, definindo-a como o distúrbio que se manifesta pela dificuldade em aprender a ler apesar do ensino convencional, da inteligência adequada e de oportunidade sociocultural.

Em 1970, Chichley, refere que a dislexia é uma perturbação que se manifesta na dificuldade de aprender a ler e que se deve a uma incapacidade cognitiva fundamental, de origem constitucional. Esta definição não foi bem aceite por necessitar de termos adequados para delimitar de uma forma clara e exata a problemática da dislexia (Torres & Fernández, 2001).

Para Citoler (1997), o termo dislexia aplica-se aos indivíduos com dificuldades nos mecanismos específicos da leitura apesar da ausência de uma lesão cerebral (pelo menos conhecida), na presença de uma inteligência normal, ou seja, sem défice intelectual, e excluindo outros problemas tais como emocionais severos, um contexto sociocultural desfavorecido, a falta de oportunidades educativas apropriadas ou um fraco desenvolvimento da linguagem oral.

O Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV), de 2000, reconhece a dislexia como uma dificuldade de leitura e de escrita relacionando-a especificamente à infância e à adolescência. Esta dificuldade pertence ao âmbito dos transtornos de aprendizagem e surge como consequência de irregularidades relacionadas com o processamento cognitivo, como défice na perceção visual, distúrbios de atenção,

problemas de memória, alteração nos processos linguísticos ou ainda uma combinação desses fatores (Massi, 2007).

No referido manual, a dislexia está incluída nas perturbações da linguagem e da escrita, estabelecendo os seguintes critérios:

- O rendimento da leitura e da escrita é medido através de provas normalizadas, situando-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade do aluno embora o quociente de inteligência e escolaridade sejam adequados para a sua idade;
- Esta perturbação interfere significativamente no rendimento escolar e nas atividades da vida quotidiana que exigem aptidões de leitura e escrita;
- Na existência de um défice sensorial, as dificuldades são demasiadas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Fonseca (1999, *cit. in* Serra, 2008, p.30), menciona que:

“a dislexia é uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação psíquica já existente.”

A Associação Internacional de Dislexia, em 2003 (*cit. in* Pinto, 2012, p. 22), empregou a seguinte definição:

“a dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiências de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.”

As definições apresentadas anteriormente apresentam em comum a referência às dificuldades apresentadas pelas crianças disléxicas. Mas, Davis (2010), encara a dislexia de uma diferente perspectiva, classificando-a como um dom. Para este autor, os disléxicos desenvolvem diferentes dons e algumas funções mentais comuns. Evidencia ainda que a criança disléxica apresenta uma habilidade excecional de pensar, sobretudo em imagens, necessitando que a auxiliem a desenvolver esse dom e que os problemas revelados na escola com a leitura, a escrita, a ortografia, a troca de letras e a matemática são apenas uns dos lados da dislexia.

Perante as visões dos diversos autores, é a definição da Associação Internacional de Dislexia que reúne maior consenso sendo aceite pela grande maioria da comunidade científica.

ii. Classificação da Dislexia

Dependendo do ponto de vista dos autores, verificam-se diferentes tendências na classificação da dislexia. A mais aceite a nível internacional é a que distingue as dislexias adquiridas e as dislexias evolutivas ou de desenvolvimento.

Segundo Citoler (1997), a dislexia adquirida refere-se aos leitores, geralmente adultos, que já tinham adquirido essa capacidade e vieram a perdê-la em consequência de uma lesão cerebral. A dislexia evolutiva manifesta-se quando a aquisição se faz mais lentamente. Do ponto de vista educativo importa mais as dislexias evolutivas ou de desenvolvimento. As dislexias evolutivas ou de desenvolvimento manifestam-se por uma deficiência grave na aprendizagem da leitura apesar da inexistência de lesão cerebral, a presença de uma inteligência dentro da normalidade e a exclusão de outros problemas, nomeadamente, alterações emocionais, contexto sociocultural desfavorecido, carência de oportunidades adequadas ou desenvolvimento insuficiente de linguagem oral (Morais, 1997; Temple, 1997; Citoler, 1997; *cit. in* Cruz, 2009).

Torres e Fernández (2001), afirmam que a dislexia de desenvolvimento manifesta-se na sequência de um problema específico de maturação, que pode decrescer e ser corrigido com programação e apoios adequados, desde que proporcionadas nos momentos iniciais de aprendizagem. Nestes casos, a criança manifesta, desde o início da sua aprendizagem, dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, sem explicação para que tal aconteça. É necessário entender de uma forma mais concreta o que acontece com as crianças que apresentam estas dificuldades sendo que normalmente os professores associam-nas à imaturidade. É crucial entender concretamente o que pode acontecer a uma criança que revela dificuldades na fase inicial da aprendizagem da leitura e escrita e o que implicam os atrasos de maturação. Os mesmos verificam-se a um nível neurológico ou das funções psicológicas.

A maioria dos estudos conclui que a dislexia tem causas múltiplas, despertando assim um interesse cada vez maior em identificar subgrupos ou subtipos de disléxicos. Cruz (2009) refere que os estudos clínicos de Johnson e Myklebust (1991), consideram que é

necessário distinguir a dislexia de tipo visual da de tipo auditivo. Assim, enquanto os disléxicos visuais, com défices visuo-espaciais, adquirem bons resultados na parte verbal e baixos resultados na parte da realização, os disléxicos auditivos, com dificuldades na linguagem, apresentam resultados baixos na parte verbal e resultados bons na parte da realização.

iii. Origem da Dislexia

Os estudos recentes sobre a origem da dislexia, principalmente o realizado em Connecticut por Shaywitz (1996) e Shaywitz, (2006; 2008), têm sido coincidentes quer em relação à sua origem genética e neurológica, quer em relação aos processos cognitivos que lhe estão associados (Hennigh, 2003). Diversas teorias têm sido formuladas relativamente aos processos cognitivos responsáveis por estas dificuldades.

Para Teles (2004), as investigações realizadas acerca das causas das dificuldades leitoras, dirigem-se para a hipótese (aceite pela grande maioria dos investigadores) do Défice Fonológico. Segundo esta hipótese, a dislexia é causada por um défice no sistema de processamento fonológico justificado por uma “disrupção” no sistema neurológico cerebral, no âmbito do processamento fonológico. Este Défice Fonológico dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, ou seja, dificulta a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas. A mesma autora determina que a leitura pressupõe dois processos cognitivos distintos e inseparáveis: a descodificação (correspondência grafo-fonémica) e a compreensão da mensagem escrita. Para que um texto escrito seja compreendido, tem que ser primeiramente lido, ou seja, descodificado. O Défice Fonológico dificulta apenas a descodificação. Todas as competências cognitivas superiores, necessárias à compreensão estão intactas: a inteligência geral, o vocabulário, a sintaxe, o discurso, o raciocínio e a formação de conceitos (Pinto, 2012).

Shaywitz (2008), ao referir que a compreensão de que a dislexia reflete um problema de linguagem e não uma dificuldade global do funcionamento cognitivo, ou um défice de perceção visual primário, representou um importante passo. Segundo a autora, a dislexia não representa um défice generalizado no processo linguístico mas sim uma fragilidade localizada num componente específico do sistema linguístico: o módulo fonológico. A

palavra *fonológico* tem origem do grego *fono*, que significa som. O módulo fonológico é a fábrica da linguagem, envolve a parte funcional do cérebro em que os sons da linguagem são processados para formar palavras e onde as palavras são decompostas nos seus elementares (Shaywitz, 2008; Pinto, 2012).

Nas últimas décadas, surgiu um modelo de análise da dislexia que se baseia no processamento fonológico (Shaywitz, 2008, p. 51):

“Este modelo é consistente tanto com a forma como a dislexia se manifesta como com o que os neurocientistas sabem acerca da organização e do funcionamento cerebral. Eu e outros investigadores no campo da dislexia descobrimos, que o modelo fonológico fornece uma explicação convincente para a razão pela qual algumas pessoas muito inteligentes têm problemas na aprendizagem da leitura.”

Para comprovar a existência de dificuldades na leitura, é utilizada a ressonância magnética funcional, sendo este o método mais utilizado para estudar o cérebro em funcionamento durante as tarefas de leitura (Shaywitz, 1998; Teles, 2004, 2009). Este método permite a identificação de três áreas situadas no hemisfério esquerdo, nomeadamente a região inferior frontal, a parietal-temporal e a occipital-temporal, que desempenham funções essenciais no processo da leitura.

Com o resultado destes estudos os autores chegaram a algumas conclusões:

- A região inferior frontal é a área da linguagem oral. Processa a vocalização e articulação das palavras e é onde se inicia a análise dos fonemas. Esta região está mais ativa nos leitores iniciantes e disléxicos.
- A região parietal temporal é a área onde se concretiza a análise das palavras, o processamento visual da forma das letras, a correspondência grafo-fonémica, a segmentação e a fusão silábica e fonémica. Esta leitura analítica verifica-se lentamente pelos leitores iniciantes e disléxicos.
- A região occipital temporal é a área onde se verifica o reconhecimento visual das palavras, onde se efetua a leitura rápida e automática. É a região onde se reúnem todas as informações dos diversos sistemas sensoriais e onde se encontra armazenado o “modelo neurológico da palavra”. É este modelo que abrange a informação essencial sobre cada palavra, integrando a ortografia (como parece), a pronúncia (como soa) e o significado (o que quer dizer). Quanto mais automática for feita a ativação desta área, mais eficaz é o processo da leitura.

Em leitores não disléxicos, as referidas três regiões são evidentes. Em leitores disléxicos, a região inferior frontal é ligeiramente superativada em comparação com os leitores não disléxicos. As imagens cerebrais fornecem a evidência visível da realidade da dislexia.

A imagem revela, também, a ativação compensatória em outros componentes do sistema de leitura. Os sistemas de compensação neural permitem que uma pessoa disléxica leia com mais precisão. Contudo, a área responsável pela forma visual da palavra continua a interromper e a dificultar a fluência leitora, fazendo com que a criança continue a ler devagar.

Antunes (2009), defende a mesma teoria. Porém, simplifica-a, revelando que a dislexia é o resultado de uma disfunção cerebral. A natureza neurológica da disfunção está declaradamente comprovada através da realização de estudos importantes como a Ressonância Magnética Nuclear funcional. Assim, quando o leitor olha para as letras de uma palavra, a zona do cérebro que está relacionada com a visão é acionada e começa a trabalhar. Ao trabalhar, a referida zona precisa de ser alimentada, necessitando de mais sangue que transporte oxigénio e açúcar para essas células. Isto sucede pois os vasos sanguíneos dilatam para que o caudal de sangue aumente. É este aumento de volume do sangue que altera o sinal eletromagnético dessa região, sendo detetado pela Ressonância Magnética Nuclear funcional e enviando sinais coloridos pelo computador. Resumidamente, existe uma máquina que tem condições de revelar que parte do cérebro está a funcionar enquanto se realiza determinada tarefa.

O mesmo autor considera que com esta técnica é possível testar qual é a zona do cérebro utilizada quando se lê. Para isso, apresentam-se palavras e deteta-se a zona do cérebro que foi ativada. Normalmente, são acionadas as zonas do cérebro ligadas à linguagem, mas não nos indivíduos com dislexia. Em caso de dislexia, são ativadas outras zonas do cérebro que deveriam estar a realizar outra função.

Para Antunes (2009), os indivíduos com dislexia possuem alguns fios cruzados que recusam a levar as letras aos locais do cérebro onde estão os sons das palavras e, que com treino adequado, o cérebro encontra novos caminhos que, de modo eficaz, realizam a ligação símbolo-som, criando associações corretas. O autor considera também que existem evidências seguras de que os indivíduos com dislexia acentuada apresentam células na área da linguagem que estão deslocadas, salientado que:

“Muitos dos casos de dislexia são hereditários, e o gene responsável por alguns casos de dislexia familiar é precisamente o que indica às células o caminho certo para as áreas da linguagem” (Antunes, 2009, p.52).

Todos os autores mencionados referem que os avanços na neurologia permitiram dar uma maior credibilidade ao diagnóstico da dislexia, pois possibilitam determinar com precisão quais são as áreas do cérebro ativadas durante o processo da leitura.

Existe alguma unanimidade na ideia de que as dificuldades presentes na dislexia são consequência de um défice no componente fonológico da linguagem, apesar do debate teórico permanecer. Pode-se definir então que a dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica, caracterizada pela fraca fluência leitora causada pela dificuldade da capacidade de descodificação e soletração, apesar dos indivíduos apresentarem habilidades cognitivas normais ou acima da média para a sua faixa etária.

iv. Características da Dislexia

A leitura é uma aptidão específica do ser humano que não se obtém de forma natural. A leitura é adquirida na infância, é inerente aos seres civilizados e a maioria das pessoas considera-a como garantida (Shaywitz, 2008; Pereira, 2009; Teles, 2009; Martins, 2011; Moura, 2011; Pinto, 2012).

As dificuldades na leitura têm consequências em todo o desenvolvimento das crianças, incluindo na vida adulta. É por isso de extrema importância a identificação precoce da dislexia, de forma clara e precisa, de modo a optar pelas medidas adequadas para a criança aprender a ler e a apreciar a leitura (Pinto, 2012).

O professor do 1º ciclo, enquanto profissional responsável pelo ensino da leitura e escrita, é quem se depara em primeiro lugar com as dificuldades manifestadas nas crianças com dislexia.

É crucial que o professor tenha conhecimento das características da dislexia de modo a solicitar uma avaliação dos alunos. Na maioria, as avaliações são adiadas pois acredita-se que os problemas são apenas temporários e que serão ultrapassados com o crescimento. No caso dos alunos disléxicos isso não acontece, apenas se atrasa a intervenção.

Torres & Fernández (2001), salientam-nos que as crianças disléxicas têm uma dificuldade na compreensão leitora, ou seja, quando leem recordam-se principalmente das cadeias de palavras letra a letra mas não se conseguem lembrar dos termos exatos nem dos seus significados. Os disléxicos são maus leitores pois não representam a entrada visual das letras para um código de base sonora.

Da revisão de literatura podemos interpretar que as crianças com dislexia apresentam, também, um problema linguístico na área da sintaxe, porque revelam um vocabulário reduzido, pouca fluidez nas descrições verbais, uma elaboração sintática (formação de frases) menos complexa e falhas na análise sonora das letras ou grafemas. São esses os erros que explicam as dificuldades destas crianças ao nível da leitura e escrita. Para que haja um completo domínio ortográfico e uma leitura correta e compreensiva, é necessário que a criança descodifique as letras e as palavras para posteriormente as transformar em sons que se pareçam com a fala – codificação. Relativamente ao processamento verbal, os disléxicos não revelam dificuldades uma vez que são capazes de utilizar e compreender a linguagem verbal. A dificuldade reside na codificação fonológica visto que falham em tarefas de soletração, leitura e escrita. O problema surge quando têm de transformar letras ou palavras num código verbal (Salles & Parente, 2002; Salles, Parente & Machado, 2004; Vale, Sucena & Viana, 2011).

Antunes (2009), refere que para qualificar um indivíduo como disléxico, este tem de ter uma inteligência normal. As suas dificuldades não podem ser atribuídas à falta de inteligência mas sim a uma baixa capacidade de representações fonológicas, devido ao défice ao nível da consciência fonológica. Este défice manter-se-á ao longo do tempo.

Os sinais de dislexia variam de acordo com a idade e a respetiva escolaridade, em qualquer indivíduo. A solução passa por saber reconhecer os sinais nos diferentes períodos de desenvolvimento das crianças. Existem muitas crianças que por terem desvantagens ao nível da educação na primeira infância e nas experiências no pré-escolar, correm um maior risco de falharem na leitura. Deste modo, as crianças entram frequentemente na escola sem terem adquirido muitas das competências linguísticas e de pré-leitura essenciais e fundamentais para um desenvolvimento da leitura, Shaywitz (2008).

Desde cedo que as crianças estabelecem uma grande familiaridade com as palavras. O primeiro e mais importante vínculo da criança é celebrado com a sua família, que

apresenta um papel fundamental na estimulação e aquisição de muitas competências linguísticas da criança.

De acordo com Shaywitz (2008), as dificuldades fonológicas inerentes à dislexia podem originar problemas na qualidade e na fluência da leitura, tendo como consequências secundárias, dificuldades no vocabulário, ao nível do seu crescimento e conhecimento global. Estes têm impacto na leitura e na compreensão de textos. Existem também consequências emocionais, na medida em que as crianças com dislexia referem que a leitura é difícil, evitam ler e apresentam baixa autoestima, acompanhada por sofrimento nem sempre visível para os outros (Nielsen, 1999, Torres & Fernández, 2001; Cruz, 2009; Moura, 2011).

Para Selikowitz (2010), a dificuldade na linguagem expressiva é a dificuldade de linguagem mais comum e resulta de uma variedade de bloqueios de produção de linguagem. O discurso da criança soa imaturo para a sua idade, revela dificuldade em nomear os objetos, omite palavras das frases e mistura a ordem das palavras. A linguagem escrita destas crianças também revelará as mesmas características. Relativamente aos problemas na linguagem oral, Shaywitz (2008), evidencia que as crianças apresentam uma incorreta articulação das palavras longas, desconhecidas e complicadas, ignorando partes das palavras ou confundindo a sequência dos elementos que as compõem. A expressão verbal não é fluente, apresentando pausas ou hesitações frequentes. Utilizam um vocabulário impreciso quando querem utilizar o nome dos objetos apenas lhes ocorre referências vagas a *coisas*, demonstrando incapacidade para encontrar a palavra certa. Também confundem palavras cuja fonia é idêntica. Precisam de mais tempo para elaborar uma resposta oral e quando são interpeladas apresentam incapacidade de responder de forma rápida. Segundo a mesma autora, as crianças disléxicas apresentam dificuldades em recordar partes isoladas de informação escrita, ou seja, em decorar, em recordar nomes, datas, números de telefone e listas aleatórias.

Para além das dificuldades associadas à leitura e escrita, as crianças com dislexia têm frequentemente problemas de memória. Estas crianças manifestam uma capacidade menor em reter a informação verbal na memória a curto prazo uma vez que adquirem uma melhor aprendizagem através da compreensão do significado do que por memorização.

“Para além da existência de sinais que indicam uma fragilidade fonológica, há indicadores da presença de pontos nos processos de raciocínio de nível superior” (Shaywitz, 2008 *cit. in* Pinto, 2012, p. 29).

As crianças disléxicas revelam notáveis aptidões ao nível do pensamento, raciocínio, conceptualização, imaginação e abstração. Apresentam um elevado nível de compreensão do que lhes é lido. Verifica-se um progresso na leitura quando leem sobre uma área de especial interesse. Desenvolvem um conjunto limitado de vocábulos que conseguem ler. Para Shaywitz (2008), as crianças disléxicas possuem um vocabulário sofisticado no domínio da linguagem recetiva, sendo excelentes em áreas não dependentes da leitura, tal como a matemática, informática e artes visuais, ou em temas mais conceptuais como filosofia, biologia, estudos sociais, neurociência e escrita criativa.

As características das crianças disléxicas são observadas nas manifestações escolares e comportamentais mas também durante a sua vida quotidiana. Dificuldades em diferenciar a esquerda da direita e, conseqüentemente, problemas de orientação ou de direção são alguns dos problemas observados. Estas dificuldades estão presentes em muitas das atividades sociais e provocam muita ansiedade, insegurança e recusa em muitas crianças. Nesta sequência apresentamos abaixo a tabela 1.

Tabela 1 - Indicadores Primários / Sinais de Alerta nos diferentes níveis de ensino

Nível de Ensino	Comportamentos Observados
Pré-Escolar	<ul style="list-style-type: none">- Início tardio do desenvolvimento da linguagem aos níveis fonológico, articulatório e fluidez;- Problemas em seguir rotinas;- Início tardio da marcha;- Falta de habilidade para realizar algumas tarefas motoras (agarrar numa colher, chutar uma bola, atar os sapatos);- Atraso na estruturação e no conhecimento do esquema corporal;- Problemas de lateralidade (confunde a esquerda com a direita);- Dificuldade em aprender poemas/cantigas simples;

Pré-Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de interesse por rimas; - Dificuldade na aprendizagem das letras e soletração; - Dificuldade no reconhecimento das letras do seu nome. 	
1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de interesse por livros impressos; - Dificuldades motoras na execução de exercícios manuais e de grafismos (preensão do lápis); - Dificuldade em noções temporais (ontem,/hoje/amanhã; antes/agora/depois); - Dificuldade em associar as letras aos sons (aprendizagem do alfabeto); - Dificuldade em ler palavras monossilábicas e em soletrar palavras simples; - Compreensão verbal deficiente; - Fuga a atividades de leitura. 	
A partir do 2º ano do 1º ciclo do Ensino Básico	Problemas na Expressão Oral	Problemas na Leitura
	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na pronúncia de palavras longas; - Utilização de vocabulário reduzido e impreciso; - Incapacidade para responder a uma questão rapidamente; - Dificuldade na memorização de datas, nomes, números de telefone; - Dificuldade em compreender piadas/provérbios/gírias; - Dificuldade com sequências como dias da semana, meses do ano, tabuada; - Tendência para a escrita em espelho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura lenta, silábica, decifratória e cansativa; - Dificuldades na leitura de palavras novas e/ou desconhecidas; - Nível de leitura abaixo do esperado para a sua idade; - Omissão/adição de letras/sílabas; - Substituição de palavras que não consegue ler por palavras com o mesmo significado (“carro” em vez de “automóvel”); - Falta de gosto por ler, baixa autoestima, sentimentos de frustração; - Recusa na leitura em voz alta diante da turma; - Atenção instável.

(Torres & Fernández, 2001; Shaywitz, 2008; Silva & Denardi, 2011; *cit. in* Coelho, 2013, p.19)

v. Comportamentos e problemas escolares relacionados

Os primeiros anos de escolaridade influenciam a nossa vida escolar. É comum a lembrança da professora primária, do seu nome e até das suas características. Estes anos são determinantes para o sucesso escolar das crianças e é por isso fundamental que o início da sua escolarização não apresente experiências frustrantes e desanimadoras, quer para elas quer para o professor.

Os professores do 1º ciclo comentam, com alguma frequência, que não sabem o que fazer com certos alunos que, apesar de apresentarem níveis de inteligência dentro ou acima da média e um desenvolvimento normal, apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita (Vale; Sucena, & Viana, 2011). Por tal facto, salienta-se a importância do conhecimento do professor acerca das características destas crianças, para que o seu desempenho como profissional da educação melhore e se reflita na aprendizagem dos seus alunos. Segundo Torres & Fernández (2001), as características da dislexia reúnem-se em dois grandes grupos: comportamentais e escolares.

Como uma das principais características das crianças com dislexia é a existência de uma inteligência normal ou acima da média, estas possuem a perfeita noção das suas dificuldades, dando origem a um traço comum, a ansiedade, como refere Thomson (1992, *cit. in* Torres & Fernández, 2001). Essa ansiedade revela-se quando a criança assume a sua problemática de forma extrema, evidenciando um baixo autoconceito e perturbações psicossomáticas, tais como problemas de sono, problemas digestivos e alergias, entre outros, ou quando tenta compensar o seu fracasso escolar através da procura de popularidade ou apresentando comportamentos agressivos com os seus colegas.

Nesta linha de pensamento, Antunes (2009, p. 55) realça que:

“quando a criança entra para a escola inicia o processo de competição que só acaba – eventualmente – na reforma. Pela primeira vez vai ser comparada, qualificada, posta à prova em público. A entrada na sala de aula é idêntica à que fará mais tarde ao ultrapassar a porta da fábrica, do escritório, do emprego.”

Quando as crianças disléxicas fazem-se notar na sala de aula quer pela inibição, insegurança, distração quer pela agressividade, o professor procura a causa do problema

mas, os comportamentos apresentados são as consequências da consciência da sua problemática. Conforme Torres & Fernández (2001), a maioria das crianças disléxicas demonstra insegurança ou vaidade excessiva em consequência do seu problema escolar, exibindo uma atenção instável, como consequência do cansaço que resulta do empenho na superação das dificuldades perceptivas e um grande desinteresse pelo estudo, visto que em geral o rendimento e as classificações baixas provocam falta de motivação e de curiosidade pelas atividades escolares.

“O facto de a sociedade atual ter convertido a leitura numa necessidade básica, como comer e dormir, e considerando que a maior parte dos seus colegas, conseguem ler razoavelmente bem e fazem-no automaticamente sem se darem conta das inúmeras acrobacias que vão acontecendo nas suas mentes, para um disléxico esse processo representa um esforço acrescido, que nem sempre é visto, nem reconhecido” (Pinto, 2012, p. 30).

Tendo em conta as características escolares que influenciam os comportamentos, Cruz (2009), menciona que com base na análise dos resultados de diagnósticos e de observações de Johnson e Myklebust (1991) predominam diversas características entre os indivíduos com dislexia visual assim como entre indivíduos com dislexia auditiva. Assim, a tabela 2 apresenta um resumo das características do comportamento de cada um dos subtipos de dislexia.

Tabela 2 – Sintomas mais característicos de cada subtipo de Dislexia

Dislexia Visual	Dislexia Auditiva
- Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras;	- Problemas com os sons;
- Dificuldades na memorização de palavras;	- Não associação dos símbolos gráficos com as suas componentes auditivas;
- Confusão na configuração de palavras;	- Não relacionamento dos fonemas com os monemas (partes e o todo da palavra);
- Frequentes inversões, omissões e substituições;	- Confusão nas sílabas iniciais, intermédias e finais;
- Problemas de comunicação não-verbal;	- Problemas de perceção auditiva;
- Problemas na grafo-motricidade e na visuo-	

motricidade;	- Problemas de atenção;
- Dificuldades na perceção espacial;	- Dificuldades de comunicação verbal.
- Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita.	

Fonseca (1999, *cit. in* Pinto, 2012, pp. 30-31)

O complexo processo de aprender a ler exige não só uma maturação de estruturas de comportamento, como também uma aprendizagem prévia que possibilite à criança retirar prazer dessa experiência. A mesma depende da maneira como as crianças apresentam as suas dificuldades. De acordo com Fonseca (1984), uma criança pode manifestar dificuldades visuais ou auditivas, como pode revelar problemas em ambas as áreas do processamento de informação. A integração e a assimilação da linguagem escrita encontram-se comprometidas podendo afetar o desenvolvimento cognitivo, embora a criança utilize a expressão oral. Assim, o professor deverá conhecer os comportamentos que esta problemática acarreta antes de orientar as aprendizagens, para que a criança seja diagnosticada precocemente de modo a usufruir de uma intervenção adequada. A falha na identificação de crianças com problemas de leitura origina um diagnóstico tardio, passando frequentemente da idade ideal para iniciar a intervenção em que o funcionamento cerebral é muito mais plástico. É comum as escolas diagnosticarem as crianças disléxicas no 3º ano de escolaridade e, segundo Shaywitz (2008) as suas dificuldades são muito mais difíceis de remediar.

vi. Avaliação de uma criança com Dislexia

A dislexia não pode ser diagnosticada antes de a criança iniciar a aprendizagem da leitura. Se a criança apresentar um atraso significativo na capacidade de ler, na velocidade de leitura, na troca de letras e sílabas ou desrespeito pela pontuação ortográfica, é necessário proceder à sua avaliação. É essencial saber que o “clic” não existe. A esperança que um dia a criança acorde e comece a ler é um mito muito perigoso que apenas atrasa a intervenção adequada. Caso uma criança no final do 1º ano de escolaridade apresente dificuldades na leitura, a probabilidade desta dificuldade prevalecer no 4º ano é de 88%. É por isso importante uma intervenção precoce (Antunes, 2009).

São os professores os primeiros a suspeitar que a criança pode apresentar uma dificuldade de aprendizagem específica. São os professores que têm a capacidade de comparar o desenvolvimento dos trabalhos e o comportamento de uma criança com o dos colegas, conseguindo detetar as suas dificuldades antes dos seus pais. Contudo, por vezes, são os pais a aperceberem-se de que o filho pode ter um problema. Não existe um modo completamente garantido para identificar se uma criança tem dificuldades, mas existem alguns indicadores que podem alertar para a necessidade de se proceder a uma avaliação (Selikowitz, 2010).

A dislexia ao ser considerada como uma dificuldade para toda a vida, reforça a ideia de que as crianças disléxicas revelam necessidades educativas especiais, pois as suas dificuldades são de carácter permanente, não desaparecem, apenas podem ser atenuadas. Logo, estas crianças deverão ser integradas na Educação Especial e beneficiar de medidas educativas adequadas às suas características.

É o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, que enquadra as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente. Este Decreto-Lei tem como objetivo definir o grupo alvo da Educação Especial, bem como as medidas de funcionamento, de avaliação e de apoio que garantam que os alunos com Necessidades Educativas Especiais sejam acompanhados adequadamente no seu percurso educativo.

A dislexia, como foi anteriormente referido, é considerada uma dificuldade de aprendizagem específica de carácter permanente, com limitações significativas na atividade e participação do aluno, nas suas aprendizagens. O facto de apresentar dificuldades no acesso à leitura impede o aluno de usufruir de experiências e oportunidades sociais e académicas. Esta problemática enquadra-se no Decreto-Lei.

Segundo o artigo 5.º, do referido Decreto-Lei, a referenciação de um aluno baseia-se na comunicação e formalização de situações que possam apontar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente. A iniciativa pode ser dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos professores, entre outros. Apesar de qualquer destes serviços poderem fazer a referenciação, a família deverá ser sempre contactada para autorizar o processo de avaliação.

A referenciação é entregue nos órgãos de gestão das escolas ou agrupamentos de escolas que a criança frequenta. A formalização da referenciação é realizada através do preenchimento de um formulário, no qual se regista: o motivo da referenciação, informações sumárias sobre a criança e anexa-se toda a documentação que se considere importante para o processo de avaliação. Compete à Direção da escola desencadear os procedimentos necessários que levarão à tomada de decisão relativamente ao processo de avaliação do aluno em causa. Ou seja, antes de efetuar formalmente a avaliação da criança com referência à CIF, a Direção elabora um parecer que averigua se as lacunas descritas na referenciação poderão ser temporárias, como por exemplo alguma situação que afetou a criança, como a morte de um familiar, divórcio, etc.

Após a referenciação, o aluno é sujeito a uma avaliação especializada (artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 3/2008). Esta avaliação é realizada pelos docentes de Educação Especial, pelo docente da turma, por um psicólogo e com a colaboração do encarregado de educação. Segundo Correia (2003), o processo de avaliação é designado por uma avaliação compreensiva que deve ser sempre elaborada por uma equipa interdisciplinar na medida em que a dislexia é uma problemática complexa que requer o trabalho conjunto de vários especialistas.

Para se realizar uma avaliação compreensiva é necessário estabelecer a natureza exata das dificuldades de aprendizagem de uma criança, onde se encontram concretamente os pontos fortes e pontos fracos desta. Esta avaliação requer as competências de um trabalho de equipa, composto por diversos técnicos a trabalharem em conjunto, de modo a complementarem-se para estabelecer a natureza e causas das dificuldades da criança. Os pais e encarregados de educação deverão envolver-se no processo de avaliação, (Selikowitz, 2010), devendo ser um dos elementos da equipa de avaliação.

Serra (2008) salienta que deverá ser efetuada uma avaliação estruturada com base em diversos elementos para assegurar a rigorosa e criteriosa identificação dos problemas que estão na origem do distúrbio, permitindo assim implementar estratégias educativas mais adequadas ao aluno. A avaliação neuropsicológica deverá integrar a avaliação de uma criança disléxica pois serve para identificar as capacidades da criança, de forma a despistar uma possível origem comportamental, daí a importância das avaliações para um bom diagnóstico (Ribeiro & Baptista, 2006). Nesta sequência transcreve-se na tabela 3 os tipos de avaliações mencionados pelos autores.

Tabela 3 - Tipos de avaliações a realizar até ao diagnóstico definitivo de Dislexia

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

Thomson (1992, *cit. in* Torres & Fernández, 2001 e Serra, 2008) refere que a recolha de informação do âmbito do desenvolvimento, educativo, médico e social, antecede a exploração.

Assim, o primeiro tópico é a história de desenvolvimento ou anamnese. A avaliação tem início com a recolha de informação, relacionada com os acontecimentos mais importantes do historial de desenvolvimento da criança. É de referir que a informação, fornecida pelos pais, sobre a idade em que surgiram determinadas aquisições são importantes.

No que concerne à história educativa, esta incorre na informação recolhida sobre o percurso escolar do aluno, como mudanças de escola, faltas, dificuldades centradas na leitura e escrita ou abrangendo outras áreas.

Na história médica, pretende-se detetar a existência de eventuais problemas físicos como défices visuais ou auditivos, etc.. Esta recolha é de extrema importância, na medida em que pode delimitar a natureza funcional do problema de leitura e escrita.

Relativamente à história social, pretende-se estudar a existência de outros familiares com dificuldades de aprendizagem ou com dislexia.

Torres & Fernández (2001) e Serra (2008), consideram que, uma vez obtida a informação preliminar mais significativa através destes quatro conceitos, passa-se à exploração das diferentes áreas que constituem o foco de interesse da avaliação neuropsicológica: perceção, motricidade, funcionamento cognitivo, psicomotricidade, linguagem escrita e o desenvolvimento emocional.

Segundo diversos investigadores, o funcionamento cognitivo é o mais importante no diagnóstico da dislexia, pois serão observados domínios como a memória, atenção, raciocínio numérico e verbal, ou a capacidade de abstração (Pinto, 2012).

Os défices nas áreas da psicomotricidade, ou seja, do esquema corporal (identificação em si mesmo e no outro), da lateralidade (dominância lateral), da orientação espacial (no espaço real e no espaço gráfico) e da orientação temporal (organização e sequenciação do tempo), comprometem as aprendizagens escolares. Relacionar as capacidades da fala e da linguagem com o comportamento apropriado para a idade, é também crucial.

É necessário realizar uma avaliação da linguagem, quer seja compreensiva, através de ordens simples e complexas, mas também da linguagem expressiva através do conto de histórias e situações vividas. Como a dislexia se manifesta de forma específica no contexto escolar, é necessário avaliar os possíveis erros, tanto na leitura como na escrita.

A avaliação psicolinguística será uma segunda vertente a analisar no momento da realização de um diagnóstico e inclui a sintaxe, a semântica e a fonologia. Esta avaliação permite especificar o mecanismo ou mecanismos responsáveis pelo problema, baseando-se na elaboração de uma série de tarefas intrínsecas, de acordo com o modelo de Seymour e MacGregor, (1984, *cit. in* Torres & Fernández, 2001) à aquisição da leitura e escrita, destacando-se quatro tarefas:

- Tarefa de vocalização - a criança deverá ler em voz alta uma série de palavras que lhe são apresentadas por escrito. Serão palavras curtas, longas, fáceis, difíceis, verbos, substantivos, pseudopalavras, entre outras;
- Tarefas de decisão lexical – as palavras são apresentadas à criança, de uma forma visual e auditiva, cabendo-lhe a tarefa de descobrir se esses estímulos representam palavras ou não;
- Tarefa de decisão semântica – as sucessões de palavras são apresentadas tal como a tarefa de decisão lexical mas, neste caso, acrescenta-se diversas categorias nominais, como por exemplo, nomes de países ou flores. Entretanto o aluno interrogado deverá decidir a qual das categorias semânticas pertence cada uma das palavras apresentadas;
- Tarefa de processamento visual – o sujeito deverá ler as palavras apresentadas, nas três posições espaciais (horizontal, vertical e oblíqua).

Na tabela 4, transcreve-se de forma organizada esses métodos/instrumentos utilizados para determinação da existência de dislexia.

Tabela 4 - Tipo de testes de acordo com as dificuldades do aluno

Áreas	Procedimentos normativos (Testes)	Procedimentos informais
Anamnese	Entrevista aos pais, professores, alunos e outros envolvidos.	Reunião com os pais.
Perceção - Auditiva	Teste de Ritmo de Seashore (1968);	Tarefas várias de emparelhamento auditivo;

- Visual	Teste Guestráltico Visuomotor de Bender (1986).	Tarefas várias de emparelhamento visual.
Motricidade Disfunção Cerebral Dominância Lateral	Teste de Bóston (1986); Teste de Formas de Lateralidade de Zazzo e Galifret-Granjón (1971); Teste de Dominância Lateral de Harris (1978).	Observação de sinais indicativos de disfunção neurológica; Observação da lateralidade (Piq e Vayer, 1977).
Funcionamento Cognitivo Psicomotricidade - Esquema Corporal - Défices Espaço – Temporais	Raven (1962); WISC-R (1993); Piaget-Head De la Cruz e Mazaira (1990); Teste Guestráltico Visuomotor de Bender (1982).	Elaboração de tarefas indicativas das diferentes fases de desenvolvimento do esquema corporal. Elaboração de questões que incluam noções espaço temporais.
Funcionamento Psicolinguístico	TVIP (1981) ITPA (1986).	Análise da fala e da linguagem.
Linguagem Leitura Leitura e Escrita	Decifrar (ISPA); Provas de Leitura de De La Cruz (1980); EDIL (1984); TALE (1980); Ortografia (1979).	Análise de erros da leitura e da escrita.
Desenvolvimento Emocional	Musitu <i>et al</i> , (1991).	

(Torres & Fernández, 2001, pp. 45-46)

Depois de terminada a avaliação, e em posse de todas as informações retiradas da avaliação, a equipa multidisciplinar, incluindo os encarregados de educação, deverão proceder à elaboração de uma intervenção discriminada no Programa Educativo Individual (PEI). Este documento é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem e deve focar as competências a adquirir assim como as estratégias a desenvolver na sala de aula (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, art.º 8.º).

4. A DISLEXIA NA SALA DE AULA

Conforme Serra (2008), o nosso cérebro tem potencialidades infinitas, que há alguns anos atrás eram totalmente desconhecidas. Atualmente, apesar de haver certas zonas do cérebro que continuam a ser um mistério, houve investigações cujos resultados trouxeram conhecimentos que nos permitem desenvolver um trabalho pedagógico mais eficaz e consciente, recorrendo a metodologias mais estimulantes e adaptadas ao funcionamento cerebral. Para tal, é preciso ter em atenção os ritmos biológicos e as motivações individuais, que variam com a idade e os estilos de aprendizagem de cada um. É importante salientar que as competências e os saberes são processados e armazenados de modo diferente, revelando uma profunda influência das emoções nas situações de aprendizagem (Salles; Parente & Machado, 2004; Pinheiro, 2009).

Assim, é fundamental promover situações de aprendizagem e ambientes de trabalho que estimulem o funcionamento cerebral, ajudando os alunos a desenvolverem os seus processos de aprendizagem e a capacidade de gerir as suas próprias emoções. Esta informação é importante para todos os alunos, de uma forma geral, e para os disléxicos, em particular, sobretudo na sua forma desordenada de processar a informação. Estes alunos, que combinam habilidades com dificuldades (Pinheiro, 2009), precisam de condições educativas particulares para que possam, à sua maneira, desenvolver todas as suas potencialidades, encurtando visivelmente a distância entre os seus pares (Serra, 2008). Para que tal aconteça, é necessário intervir.

i. Intervenção

Intervenção é a expressão mais utilizada para descrever um conjunto de procedimentos que poderão ajudar na aquisição dos processos requeridos para a aprendizagem da leitura e escrita. O que interessa ao professor é saber como atuar e o que fazer para ensinar o seu aluno disléxico. De acordo com Serra (2008), não existem poções mágicas ou tratamentos comuns a todos os casos: pelo contrário cada caso deve ser encarado na sua especificidade e singularidade.

Teles (2004), refere que após a avaliação e com base nos resultados obtidos deverão ser implementadas as medidas de intervenção adequadas a cada caso.

Antunes (2009), menciona que após a confirmação do diagnóstico de dislexia, compete aos técnicos a criação de materiais atraentes, formas divertidas da criança descobrir o mundo da escrita, utilizar técnicas multissensoriais, aproveitar os interesses da criança. Os professores, e também os pais, podem apoiar um aluno disléxico utilizando as seguintes estratégias (pp. 66-67):

- Instruções explícitas;
- Ensino mais intenso;
- Apoio suplementar com reforço constante;
- Ler tudo: marcas de produtos nos supermercados, indicadores de localidades, histórias aos quadrinhos, revistas, jornais e livros (...);
- O material de leitura deve estar ao nível real da criança, não ao nível que “deveria” estar. A ideia é instalar um sentimento de confiança e competência, não o inverso;
- Não há qualquer vantagem em expor a criança ao ridículo e troça de toda a turma. A leitura em voz alta pode ser causa de tremendo stress e humilhação. (...) A criança poderá “treinar” previamente a leitura do texto e corrigir pequenas falhas. (...) O papel principal dos professores é encontrar o caminho do sucesso para as crianças que têm a obrigação (e o privilégio), de educar;
- É importante mostrar à criança que há coisas fantásticas guardadas nos livros que esperam por ser lidos. Alguém terá de lhes ler primeiro (...);
- A criança poderá ter vinte minutos por dia de leitura silenciosa obrigatória;
- Poderão ser dadas pistas que indiquem para onde vai o texto, através, por exemplo, de conversa sobre o que se imagina que se vai suceder a seguir;
- Utilizar todos os materiais, incluído o próprio corpo, para desenhar as letras. Quem tem a paixão de ensinar transmite o gosto pela matéria que ensina, cria adeptos;
- A matéria mais complexa deve ser ensinada de manhã, e a que exige atividade física à tarde;
- Os enunciados devem ser claros, curtos, com letras bem legíveis e espaços adequados entre as palavras. Se necessário as instruções deverão ser completadas com informação oral. As perguntas são feitas para aferir compreensão e conhecimentos de factos, associações, ideias, etc.

De acordo com Teles (2004), é possível melhorar as competências leitoras dos disléxicos através de uma intervenção especializada, Os resultados dos estudos de Sally Shaywitz corroboraram que é possível “reorganizar” os circuitos neurológicos se for implementado um programa reeducativo criado com base nos novos conhecimentos neurocientíficos (este programa será referido no próximo ponto). Esta autora refere que

a Associação Internacional de Dislexia promove ativamente a utilização dos métodos multissensoriais, indicando os princípios e os conteúdos educativos a ensinar (Teles, 2004, *cit. in* Pinto, 2012, pp. 38-39):

- Aprendizagem multissensorial: a leitura e a escrita são atividades multissensoriais. As crianças têm necessidade de olhar para as letras impressas, dizer ou subvocalizar os sons, fazer os movimentos necessários à escrita e usar os conhecimentos linguísticos para aceder ao sentido das palavras. Sendo utilizadas em simultâneo as diferentes vias de acesso ao cérebro, os neurónios estabelecem interligações entre si facilitando a aprendizagem e a memorização.
- Estruturado e cumulativo: a organização dos conteúdos a aprender segue a sequência do desenvolvimento linguístico e fonológico. Inicia-se com os elementos mais fáceis e básicos e progride gradualmente para os mais difíceis. Os conceitos ensinados devem ser revistos sistematicamente para manter e reforçar a sua memorização;
- Ensino direto e explícito: os diferentes conceitos devem ser ensinados direta, explícita e conscientemente, nunca por dedução;
- Ensino diagnóstico: deve ser realizada uma avaliação diagnóstica das competências adquiridas e a adquirir;
- Ensino sintético e analítico: devem ser realizados exercícios de ensino explícito da “fusão fonémica”, “fusão silábica”, “segmentação silábica” e “segmentação fonémica”;
- Automatização das competências aprendidas: as competências aprendidas devem ser treinadas até à sua automatização, isto é, até à sua realização, sem atenção consciente e com mínimo de esforço e de tempo. A automatização irá disponibilizar a atenção para aceder à compreensão do texto.

Embora a escola procure a inclusão, seguindo as políticas de igualdade de oportunidades, continua a ter de preparar os seus alunos para atingir os objetivos estandardizados. Mas, a escola deve também atender às diferenças dos alunos e conduzi-los a determinados objetivos. É aqui que surgem as dificuldades quando se consideram os alunos disléxicos.

Como é do conhecimento geral, a responsabilidade na prevenção do insucesso escolar incide sobre a escola, logo sobre os professores. Um aluno com dislexia tem direito a obter sucesso escolar. Mas se não o alcança pois não consegue aprender da forma como o professor o ensina, então este tem de o ensinar de forma que ele aprenda. Se o aluno não consegue aprender a ler com o método de leitura utilizado pelos seus colegas, é então necessário que o professor utilize outro método.

Apesar de se saber que cada caso é um caso e que não existem receitas nem recomendações infalíveis e apropriadas a todas as situações, existem orientações facilmente aplicáveis e reconhecidas como válidas.

É indispensável que o aluno usufrua de apoios que reforcem as suas aprendizagens, de apoios educativos especializados que envolvam a avaliação do seu perfil no âmbito do seu desenvolvimento pessoal e académico bem como de intervenção individualizada com a finalidade de desenvolver as suas competências de leitura e escrita, com o recurso a atividades e/ou exercícios específicos.

ii. Alguns Métodos e Recursos de Reeducação Pedagógica

Apesar da existência de variados métodos e recursos que podem ser utilizados com os alunos disléxicos, deve partir-se do princípio fundamental de que não há "receitas" infalíveis e adaptáveis a todos os casos. Antes pelo contrário, cada caso é um caso e deve ser encarado na sua singularidade e especificidade (Cinel, 2003; Silva, 2004; Pereira, 2009). Pela importância dos métodos e dos recursos pedagógicos que devem ser utilizados com este tipo de alunos apresentam-se de seguida aqueles que se consideram mais pertinentes.

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

De acordo com Capovilla (2002), o método multissensorial procura combinar diferentes modalidades sensoriais no ensino da linguagem escrita às crianças. Ao reunir as modalidades auditivas, visuais, cinestésica e tátil, este método facilita a leitura e a escrita ao estabelecer a conexão entre aspetos visuais (a forma ortográfica da palavra), auditivos (a forma fonológica) e cinestésicos (os movimentos necessários para escrever). Maria Montessori foi a pioneira deste método, onde a criança deve traçar a letra enquanto o professor diz o som correspondente e pronunciar em voz alta os nomes das letras enquanto escreve. A utilização do método multissensorial com crianças que apresentam dificuldades na leitura e escrita pretende trabalhar as seguintes capacidades:

visual (forma ortográfica da palavra); ortográfica (palavra); auditiva (forma fonológica); cinestésica (movimento para escrever a palavra) e tátil (toque do aluno em letras palpáveis). O método fónico evidencia o ensino sistemático da relação entre as letras e o som. Este método ensina primeiro os sons de cada letra que, utilizados em conjunto, formam a pronúncia completa da palavra, permitindo desta forma que a criança consiga ler toda e qualquer palavra. Este método é ensinado obedecendo às seguintes etapas:

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

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

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

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

competências de leitura e escrita por parte de todos os alunos, como funciona como uma medida de prevenção das dificuldades de aprendizagem específicas.

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

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

- **Método Distema** (Teles, 2008) – Método de Ensino e Reeducação da Leitura e da Escrita, Multissensorial, Fonomínico, Estruturado e Cumulativo que tem como objetivo treinar e automatizar as uniões silábicas sequenciais com o objetivo de realizar a descodificação automática e imediata de cada palavra e a aquisição de uma leitura fluente, compreensiva e expressiva. Este método pressupõe a utilização de um vasto conjunto de materiais: (1) Cartões Fonomímicos e Cantilenas do Abecedário (desenvolvem a consciência fonémica, ensinam o princípio alfabético e as irregularidades nas correspondências fonema- grafema); (2) Abecedário e Silabário (consolidam e automatizam os conteúdos ensinados nos cartões anteriormente mencionados e ensinam a ler conjuntamente dois ou mais fonemas); (3) Livros de Leitura e Caligrafia (ensinam a ler, a ortografar e a escrever) e, em último, (4) Vocabulário Cacográfico (visa o ensino e a automatização da caligrafia e da ortografia) (Cancela, 2014).

- **Método DOLF (Desenvolvimento Oral, Linguístico e Fonológico)** (Severino & Rombert, 2013) – Método de Ensino e Reeducação da Leitura e da Escrita. Usa estratégias multissensoriais, permitindo à criança ver, ouvir, falar, fazer o gesto e escrever. Tem como objetivo desenvolver a fala ou articulação verbal; a linguagem nos vários domínios; capacidades de processamento fonológico: nomeação rápida, memória auditiva verbal, diadococinésia e consciência fonológica; a capacidade de fonema - grafema e competências de leitura e escrita (Cancela, 2014).

- **Programa Shaywitz** (Shaywitz, 2008) – Para a elaboração de uma guia para os professores, a teoria apresentada por Sally Shaywitz, uma das grandes defensoras das

atuais teorias sobre a dislexia, é considerada a mais adequada (Pinto, 2012), pois abrange todos os domínios da dislexia. Com o seu programa conseguiu abordar estratégias essenciais na elaboração de uma intervenção que permite ao professor de turma, juntamente com o professor de Educação Especial, não descuidando o papel dos encarregados de educação, uma eficaz intervenção no ensino de uma criança disléxica. Este programa centra-se em três objetivos essenciais: criar uma intervenção no campo da leitura de fácil implementação por um professor; possibilitar a integração deste programa no restante trabalho da turma; e, permitir o acompanhamento constante da leitura do aluno (Pinto, 2012).

É necessário salientar que um erro muito comum é o de pensar que, apesar de existirem vários tipos de dislexia, as intervenções têm de ser idênticas para todas as crianças que recebem estes tipos de diagnóstico. Deve-se realçar também que ao falar de dislexia, se está a trabalhar com um campo complexo e onde é complicado encontrar unanimidades. Como tal, tanto o diagnóstico como a intervenção, visam ser o resultado da contribuição de profissionais de várias áreas, das quais se destacam a neurologia, a psicologia e a pedagogia.

CAPÍTULO II – ABORDAGEM EMPÍRICA

1. Problemática

Pela revisão da literatura pode-se verificar que existem cerca de 5% de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas no sistema escolar português (Correia, 2008).

A necessidade de acompanhar estas crianças constitui um desafio constante a toda a comunidade educativa, impondo o alargamento das suas funções, em especial aos professores do 1º ciclo. Cabe aos professores do 1º ciclo a tarefa de ensinar essas crianças a ler, são eles que observam as dificuldades que elas apresentam, portanto, o seu papel é primordial na deteção dessas dificuldades, no seu encaminhamento para os serviços competentes e na posterior intervenção pedagógica (Pinheiro, 2009; Martins, 2011; Moura, 2011).

É no nível de ensino correspondente ao 1º ciclo do ensino básico que o professor assume um papel determinante no desenvolvimento educativo de uma criança disléxica. É importante compreender que o professor não diagnostica a dislexia, esta deve ser diagnosticada por especialistas, contudo, o professor é muitas vezes o primeiro a detetar um possível problema ao nível da leitura (Hennigh, 2003) ”(...) e que apesar de ser possível que a dislexia tenha uma origem neurológica, o seu tratamento tem de ser de ordem educacional” (p.36).

Neste sentido, os conhecimentos que os professores apresentam sobre a temática, influenciam a avaliação que estes fazem sobre as competências individuais de cada criança.

Tendo por base o exposto surge a seguinte pergunta de partida:

Será que os professores do 1º ciclo do concelho das Caldas da Rainha têm conhecimentos sobre os comportamentos dos alunos disléxicos, que lhes permita identificar as suas características de modo a apoiar da melhor forma pedagógica estes alunos em sala de aula?

2. Objetivos de estudo

O presente estudo pretende analisar os conhecimentos dos professores do 1º ciclo, com turma, do concelho de Caldas da Rainha, nomeadamente dos três agrupamentos de escolas, face à problemática da dislexia, ao nível da identificação das características dos referidos alunos para proceder posteriormente ao apoio mais adequado.

Para tal foram delineados os seguintes objetivos:

1. Aprofundar o tipo de conhecimentos que os professores do 1.º ciclo, do concelho de Caldas da Rainha, com turma, têm sobre a dislexia;
2. Perceber como os professores do 1.º ciclo do concelho de Caldas da Rainha podem intervir com os alunos disléxicos na sala de aula, na sua iniciação à leitura.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

1. Tipo de Metodologia

Pretende-se com este estudo a aplicação de uma metodologia de investigação baseada numa abordagem do tipo quantitativo, através da aplicação de um inquérito por questionário a professores do 1º ciclo do ensino básico, de três agrupamentos de escolas do concelho de Caldas da Rainha.

Com base nos objetivos definidos, esta investigação foi planificada procurando conjugar-se as opções metodológicas e técnicas que se mostraram mais funcionais e produtivas. De acordo com Sousa e Baptista (2011, p.53), a investigação quantitativa está integrada no paradigma positivista, determinando como objetivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. É o tipo de investigação apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e de inferências a partir de amostras de uma população.

As autoras referem que numa investigação quantitativa, as hipóteses, as variáveis e o projeto de investigação são sempre previamente definidos, baseando-se a validade dos resultados no controlo conceptual e técnico das variáveis em estudo (Sousa e Baptista, 2011). Assim sendo, perante os objetivos supracitados e seguindo uma abordagem quantitativa, foram constituídas as seguintes hipóteses.

2. Hipóteses e a operacionalização das variáveis

Depois de determinado o problema, a pergunta de partida e a metodologia para a recolha de dados que visam testar as hipóteses colocadas, definem-se as hipóteses gerais e as hipóteses operacionais. A organização de um trabalho em torno de hipóteses, constitui a melhor forma de o conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade (Quivy & Campenhoudt, 1995). Segundo Sousa e Baptista (2011, p. 27), as hipóteses são uma resposta prévia ao problema proposto e, regularmente, são desenvolvidas com base em estudos anteriormente realizados de acordo com o tema escolhido. Tendo como base a pergunta de partida, surge a seguinte

hipótese geral e correspondentes hipóteses operacionais, que serviram de linha condutora de toda a investigação.

Hipótese geral (HG) – Os professores do 1º ciclo do concelho das Caldas da Rainha com mais experiência têm mais conhecimentos sobre os comportamentos dos alunos disléxicos, que lhes permite identificar as suas características de modo a apoiar da melhor forma as crianças com dislexia, em sala de aula.

Hipóteses operacionais (HO)

HO1 – O tempo de serviço dos professores do 1º ciclo do concelho das Caldas da Rainha está diretamente correlacionado com o grau de conhecimentos sobre os comportamentos dos alunos disléxicos, que lhes permite identificar as suas características de modo a apoiar da melhor forma as crianças com dislexia, em sala de aula.

HO2 – As habilitações académicas dos professores do 1º ciclo do concelho das Caldas da Rainha estão diretamente correlacionadas com o grau de conhecimentos sobre os comportamentos dos alunos disléxicos, que lhes permite identificar as suas características de modo a apoiar da melhor forma as crianças com dislexia, em sala de aula.

HO3 – A experiência dos professores do 1º ciclo do concelho das Caldas da Rainha com alunos disléxicos está diretamente correlacionada com o grau de conhecimentos sobre os comportamentos dos alunos disléxicos, que lhes permite identificar as suas características de modo a apoiar da melhor forma as crianças com dislexia, em sala de aula.

HO4 – A formação contínua dos professores do 1º ciclo do concelho das Caldas da Rainha está diretamente correlacionada com o grau de conhecimentos sobre os comportamentos dos alunos disléxicos, que lhes permite identificar as suas características de modo a apoiar da melhor forma as crianças com dislexia, em sala de aula.

Segundo Sousa (2009), as variáveis são os dados a que as hipóteses se referem, definindo as relações de causa-e-efeito que se espera suceder entre elas.

Para Fortin (1999), a especificidade das variáveis escolhidas é um elemento determinante num estudo. Estas não poderão ser ao acaso, deverão ser escolhidas em função do referencial teórico e das variações que podem exercer umas sobre as outras.

Existem variáveis dependentes e variáveis independentes.

Uma variável dependente é aquela que se conota diretamente com as respostas que se procuram na investigação, ou seja, é a resposta para a pergunta. Toda a investigação tem por objetivo chegar à variável dependente, isto é, ao resultado obtido com os procedimentos da investigação (Sousa e Baptista, 2011). Assim, a variável dependente do presente estudo é os conhecimentos dos professores sobre os comportamentos dos alunos disléxicos.

Para Tuckman (2002 *cit. in* Pinto, 2012, p.50),

uma variável independente, é uma variável estímulo, atua tanto a nível da pessoa, como do seu meio, para afetar o seu comportamento. É o fator que é medido, manipulado e selecionado pelo investigador, para determinar a sua relação com um fenómeno observado. Por outro lado a variável dependente é uma variável de resposta, é um aspeto observado do comportamento de um organismo. É o fator que é observado e medido, para determinar o efeito da variável independente.

Como variáveis independentes consideram-se o tempo de serviço, as habilitações académicas, as experiências com alunos disléxicos e a formação contínua dos professores, que para além de influenciarem a variável dependente, caracterizam os sujeitos do estudo.

Para dar resposta às hipóteses formuladas, consideram-se os seguintes indicadores:

- Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita;
- Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras;
- Dificuldades ao nível do processamento fonológico
- Confusão na configuração de palavras;
- Problemas na perceção auditiva;
- Frequentes inversões, omissões e substituições;
- Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos;
- Dificuldade em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita;

- Dificuldade em retirar a informação importante dentro de sentenças longas;
- Dificuldade em associar os símbolos gráficos com as suas componentes auditivas;
- Dificuldades com a memória de curto prazo, memorização e com a organização;
- Confusões entre as sílabas iniciais, intermédias e finais;
- Problemas de articulação;
- Dificuldade em seguir orientações e instruções;
- Problemas de memorização auditiva;
- Problemas de atenção;
- Dificuldade em estruturar trabalhos escritos, com composições;
- Dificuldade em revisar ou identificar erros ortográficos;
- Dificuldade em lembrar nomes;
- Baixo limiar de atenção quando escutam;
- Problemas com perceção espacial.

3. Técnica de recolha de dados

O instrumento aplicado neste estudo foi um inquérito por questionário autorizado pela autora Pinto (2012), e utilizado na sua dissertação de mestrado intitulada “*O dia-a-dia da dislexia na sala de aula - Os conhecimentos dos professores do 1º Ciclo sobre alunos disléxicos*”. A autorização para utilização do inquérito foi concedida pelo Professor Doutor Ernesto Candeias Martins (anexo 1).

O inquérito por questionário (anexo 2) tem como objetivo a recolha de informação sobre as características da dislexia, inquirindo o conhecimento dos professores do 1º ciclo que farão parte da amostra. O questionário é composto por 28 perguntas, numeradas sequencialmente e com duas partes distintas. A primeira parte remete à caracterização dos sujeitos, com questões sobre o tempo de serviço, habilitações académicas, formação e se já trabalharam com crianças disléxicas. Na segunda parte do questionário, que tem início na questão 7, é solicitado aos inquiridos que refiram quais as áreas em que uma criança com dislexia apresenta maiores dificuldades. A partir do item 8 são realizadas vinte e uma afirmações sobre a problemática, de modo a entender a perspetiva e o grau de conhecimentos dos professores sobre a temática da dislexia.

As questões aplicadas no questionário são questões de resposta fechada. Na sua grande maioria, apresenta questões de resposta única, em que os inquiridos selecionam apenas uma opção (de entre as apresentadas) que mais se adequa à sua opinião, apresentando, também, algumas questões de resposta múltipla, nomeadamente as questões 6 e 7, em que o inquirido escolhe várias modalidades de resposta sem número limitado (Sousa & Baptista, 2011). Das questões 8 à 28, a forma de resposta aos itens utilizada trata-se da Escala Likert. Esta escala é utilizada para medir atitudes e opiniões. Tal como relatam Marconi & Lakatos (1982, p. 94), “(...) desta maneira obtém-se uma graduação quantificada das preposições, que são distribuídas entre os indivíduos a serem pesquisados”. Neste âmbito, propõe-se ao sujeito do estudo que especifique o seu grau de concordância com cada uma das informações apresentadas. Foi utilizada uma escala de 5 pontos que varia entre (1) “discordo totalmente” e (5) “concordo plenamente”. É uma escala em que metade das afirmações têm natureza positiva, e a outra metade de natureza negativa, existindo o meio para a indecisão.

Segundo Pinto (2012), os itens foram elaborados tendo como base as características, comportamentos e atitudes escolares que o professor da turma encontra diariamente na sua sala. Tal como refere Serra (2008), a dislexia apresenta sempre um grau variável de perturbações e é acompanhado, normalmente, de outras perturbações de ordem funcional do ritmo, orientação espacial e temporal bem como perceção visual e auditiva. Para o questionário foram escolhidas as características mais comuns, que segundo o ponto de vista de Pinto (2012, p.52), “(...) melhor traduzem as particularidades específicas que estas crianças demonstram na sala de aula, aquando da realização das suas tarefas.”

A revisão do inquérito por questionário para verificação de erros ortográficos, gramaticais ou de sintaxe (para evitar erros ou induções nas respostas e a finalidade de validar a clareza, compreensão e pertinência das questões), e para determinar o tempo médio para o preenchimento do mesmo (15 minutos), foi efetuada por Pinto (2012) na aplicação de um pré-teste.

4. Procedimentos

Para a aplicação do inquérito por questionário, é importante que os intervenientes na investigação sejam devidamente inteirados dos seus objetivos e estratégias, procurando previamente as suas devidas autorizações, antes de iniciar quaisquer procedimentos (Sousa, 2009). Compete ao investigador a responsabilidade de assegurar a ética dos procedimentos da sua investigação.

Assim, foi solicitada por escrito aos Diretores dos três agrupamentos de escolas, do concelho de Caldas da Rainha, o pedido de autorização para o desenvolvimento da investigação, explicando devidamente os objetivos da mesma, os procedimentos a desenvolver e os conteúdos dos questionários assim como a confidencialidade dos dados obtidos (anexo 3). A privacidade dos sujeitos foi assegurada, pois tal como refere Sousa & Baptista (2011), deve-se respeitar e garantir os direitos daqueles que participam no processo de investigação e proteger os participantes de quaisquer danos ou prejuízos que possam decorrer do resultado dos dados. Para isso, os questionários foram efetuados em folhas idênticas, sem qualquer identificação. O investigador deverá respeitar a liberdade individual de cada inquirido, de se poder recusar a colaborar nos processos de investigação (Pinto, 2012).

No que concerne à validação do questionário, este instrumento de recolha de dados encontra-se validado pois foi aplicado com êxito na dissertação de mestrado de Pinto (2012).

Após a autorização concedida por parte dos três Diretores dos agrupamentos de escolas, relativamente à aplicação do instrumento de recolha de dados, procedeu-se ao levantamento do número exato de professores do 1º Ciclo, com turma, e determinou-se o modo mais eficaz de fazer chegar o inquérito por questionário aos professores e as datas possíveis para a sua entrega e recolha. Devido às distâncias e aos diferentes horários das escolas, chegou-se à conclusão que a melhor forma seria a Direção de cada um dos agrupamentos informar as coordenadoras das escolas do 1º ciclo e proceder em conjunto à sua entrega. As coordenadoras comprometeram-se a entregar os questionários aos professores, tendo sido estabelecido um período de aproximadamente 15 dias para a sua recolha.

Como não foi possível recolher todos os questionários na data acordada, na semana seguinte houve nova deslocação às sedes dos três agrupamentos de escolas para recolha dos restantes e para determinar se se tinham verificado esquecimentos, impedimentos ou se manifestaram o direito de recusa na participação.

As coordenadoras das escolas abordadas revelaram um papel fundamental para o sucesso em todo este processo uma vez que participaram ativamente quer na entrega quer na recolha dos mesmos.

A análise dos dados foi realizada com o software IBM SPSS versão 22.0 (IBM Corporation, New York, USA).

Na caracterização global da amostra as variáveis qualitativas são resumidas através de frequências absolutas e relativas e as variáveis numéricas são sumariadas através da média (M), desvio padrão (DP), mediana, mínimo e máximo e são apresentadas no texto através da $M \pm DP$. Nos itens alusivos aos conhecimentos foram utilizados scores entre 1 e 5, em que um score inferior (1) implica a inexistência de concordância e um score máximo (5) está associado ao nível máximo concordância.

Para a análise dos objetivos do estudo utilizou-se a estatística descritiva, o teste de Mann-Whitney para duas amostras independentes, e o teste Kruskal-Wallis para três ou mais amostras independente. O nível de significância utilizado para os testes de hipóteses foi de $\alpha=0.05$.

CAPÍTULO IV – DESENHO DO ESTUDO

1. Amostra

Na perspetiva de Sousa (2009, p.65):

“Quando a população alvo do estudo possui uma dimensão demasiado grande para que os procedimentos da investigação possam ser aplicados a todos os seus elementos, recorre-se à seleção de uma amostra, possuidora de todas as características da população, trabalhando-se apenas com os sujeitos da amostra”

No mesmo sentido, Hill e Hill (2009) referem que quando o universo é grande, como neste caso, é necessário utilizar métodos de amostragem que permitam extrair uma amostra aleatória. Sendo assim, o método de amostragem por clusters consiste essencialmente em aplicar a amostragem aleatória a uma unidade (população encontra-se dividida em agrupamentos) e utilizar todos os casos dessas unidades.

A amostra deste estudo incidiu nos professores do 1º ciclo do ensino básico de três agrupamentos de escolas do concelho de Caldas da Rainha, aos quais foi aplicado um inquérito por questionário (anexo 2), como instrumento de recolha de informação.

A população alvo é um conjunto de docentes em que o critério de escolha foi serem professores do ciclo em estudo e pertencerem aos agrupamentos de escola do concelho de Caldas da Rainha.

Estes docentes, foram questionados sobre as perspetivas e práticas no âmbito da dislexia, enquanto profissionais, de forma anónima, sem intervenção ou recolha de informação nas (ou sobre as) escolas respetivas.

Os questionários implementados são anónimos, não se recolheram dados identificadores pessoais ou organizacionais, nem houve recolha de dados em meio escolar.

O concelho de Caldas da Rainha abrange uma área de 255.87 Km² e é constituído por 12 freguesias. Existem cerca de 2200 alunos a frequentar o 1º ciclo, estando distribuídos pelos estabelecimentos de ensino que pertencem aos três agrupamentos de escolas do concelho. Assim, o agrupamento de escolas **A** engloba 11 escolas do 1º ciclo (das quais duas são Centros Escolares) e 38 professores; o agrupamento de escolas **B** é constituído por 7 escolas do 1º ciclo (das quais um Centro Escolar) e 35 professores; e, o

agrupamento de escolas **C** abrange 10 escolas do 1º ciclo (das quais duas são Centros Escolares) e 31 professores. A amostra é constituída por 104 professores com turma (n=104). A distribuição dos professores pelos três agrupamentos de escolas encontra-se apresentada na seguinte tabela (tabela 5):

Tabela 5 – Distribuição dos professores pelos agrupamentos

Agrupamentos de Escolas	A	B	C	
Professores do 1º ciclo com turma	38	35	31	T=104

É de salientar que dos 104 professores existentes nos três agrupamentos, 93 responderam ao inquérito por questionário.

Neste ponto e conforme tabela 6, serão analisados os dados referentes às variáveis de identificação da amostra, 93 professores, sendo eles o tempo de serviço dos docentes, as habilitações académicas, a experiência com alunos com dislexia formalmente diagnosticada e a formação realizada no percurso académico dos inquiridos, formação contínua no âmbito da dislexia e motivos para essa formação.

Tabela 6 – Caracterização da amostra

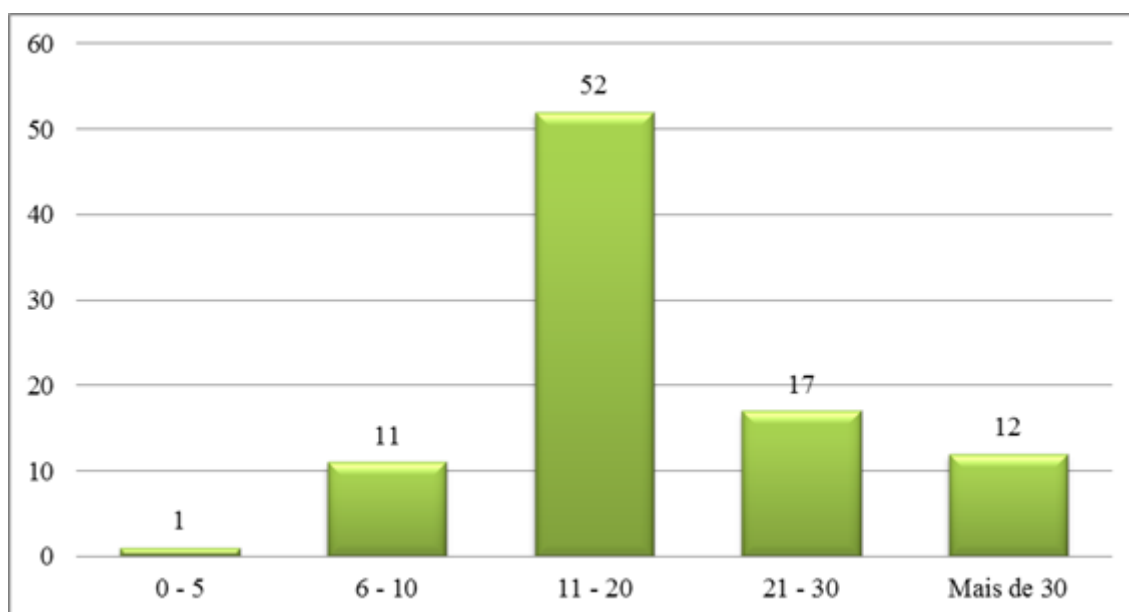
		N	%
Tempo de serviço	0 a 5 anos	1	1,1%
	6 a 10 anos	11	11,8%
	11 a 20 anos	52	55,9%
	21 a 30 anos	17	18,3%
	Mais de 30 anos	12	12,9%
Habilitações académicas	Licenciatura	70	75,3%
	Bacharelato	5	5,4%
	Pós-Graduação	13	14,0%
	Mestrado	5	5,4%
Lidou com algum aluno(a) portador(a) de dislexia formalmente diagnosticada	Sim	70	75,3%
	Não	23	24,7%
Formação no seu percurso académico, na área da Educação Especial	Sim	47	50,5%
	Não	46	49,5%
Formação contínua na problemática da dislexia	Sim	24	25,8%
	Não	69	74,2%

Dislexia – A perspetiva dos professores do 1º ciclo
do concelho das Caldas da Rainha

Motivos para efetuar essa formação	Caso na turma	13	54,2%
	Caso na escola	2	8,3%
	Caso na família	0	0%
	Ascensão na carreira	2	8,3%
	Interesse pessoal	12	50,0%

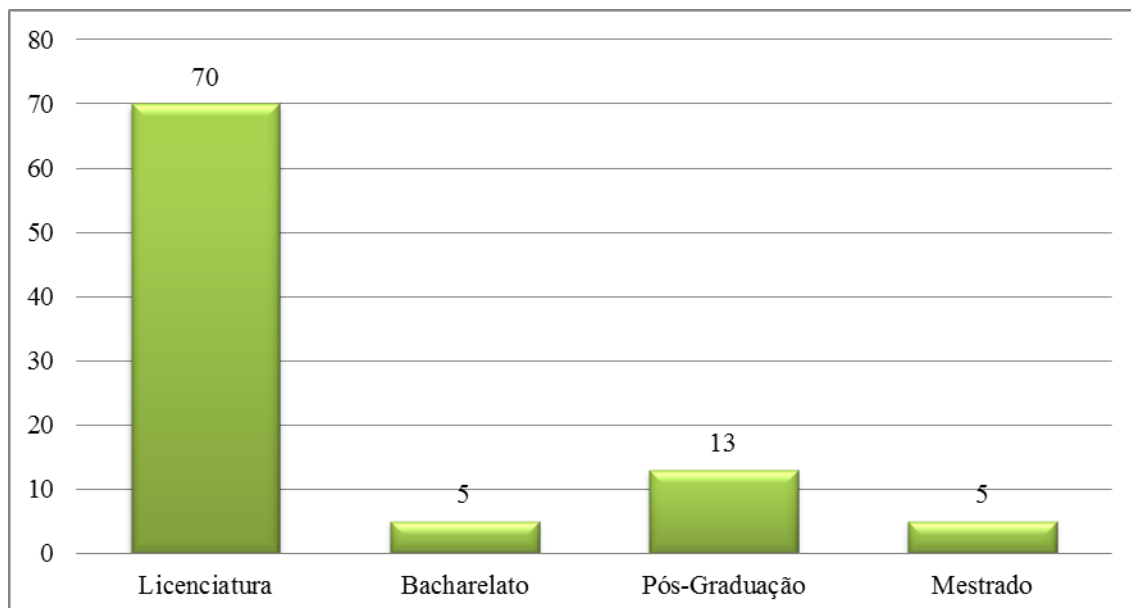
Da análise dos questionários verifica-se que a maioria dos professores inquiridos tem entre os 11 e os 20 anos de tempo de serviço (55,9%). De seguida, o tempo de serviço encontra-se equilibrado entre os intervalos de 6 a 10 anos (11,8%), 21 a 30 anos (18,3%) e mais de 30 anos (12,9%), (gráfico 1).

Gráfico 1 – Tempo de serviço dos professores



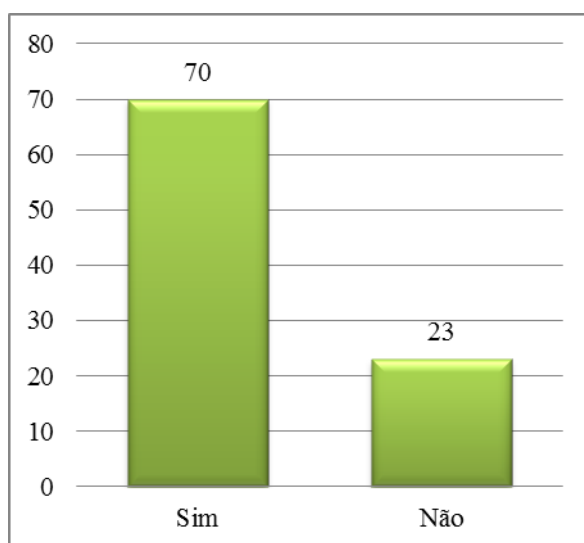
A grande maioria dos professores inquiridos possui como habilitações académicas a licenciatura (75,3%), alguns possuem pós-graduações (14%) e mestrados (5,4%), o que demonstra que os professores do agrupamento apresentam boas qualificações para a docência (gráfico 2).

Gráfico 2 – Habilitações académicas dos professores



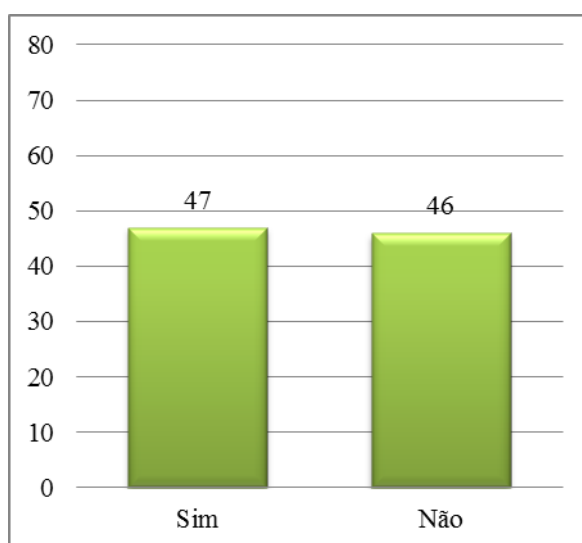
Em relação ao terceiro item, dos 93 inquiridos, 70 professores (75,3%) afirmaram já ter lidado com alunos portadores de dislexia formalmente diagnosticada ao longo da sua carreira, em contraste com os restantes 23 professores (24,7%) que responderam negativamente à questão (gráfico 3).

Gráfico 3 – Experiência com alunos portadores de dislexia formalmente diagnosticada



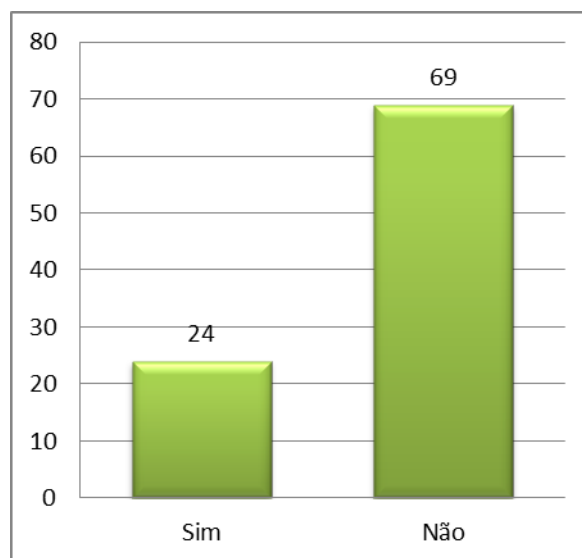
Relativamente à formação dos professores no seu percurso académico, na área de Educação Especial, o resultado encontra-se extremamente equilibrado entre o sim (50,5%) e o não (49,5%), (gráfico 4).

Gráfico 4 – Formação dos professores no seu percurso académico, na área de Educação Especial



Dos professores inquiridos, apenas 24 (25,8%) já realizaram formação contínua na problemática da dislexia. Existem, portanto, 69 professores (74,2%) que nunca realizaram formação na referida problemática (gráfico 5).

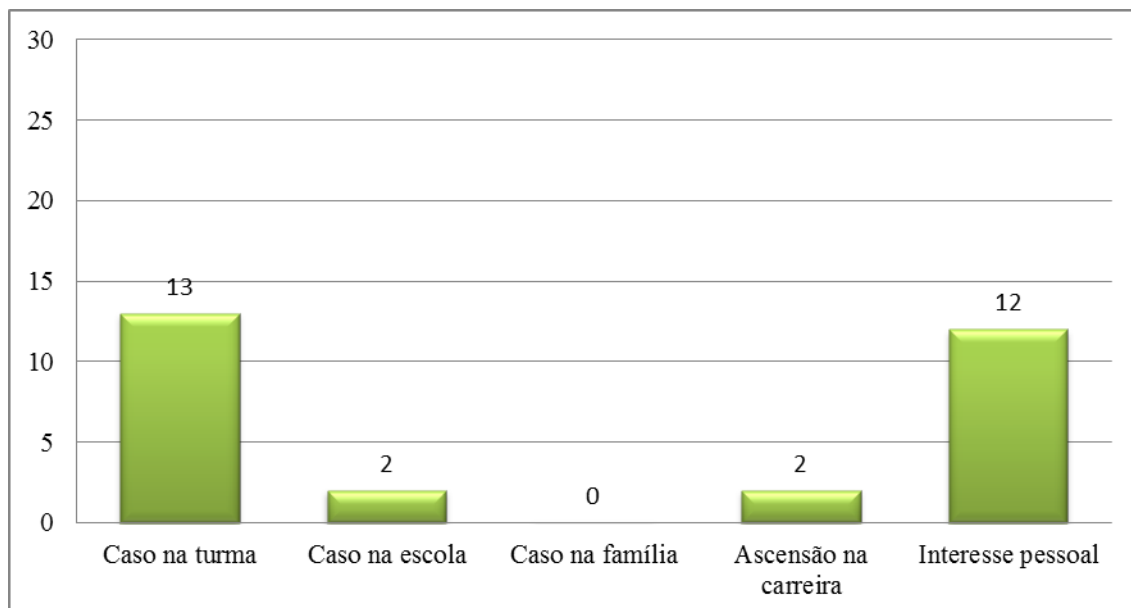
Gráfico 5 – Formação contínua na problemática da Dislexia



Tendo em conta o número total de inquiridos, considera-se que os professores que realizaram formação contínua na temática da dislexia, foi muito baixa (apenas 24 em 93). Apesar de existir formação neste âmbito, o problema reside na ideologia de que este tipo de formações é destinado aos professores de Educação Especial.

No que concerne ao item 6 (motivo da formação contínua), verificou-se que dos 24 professores que responderam a esta questão, destacaram-se os seguintes motivos para a sua realização: um caso na turma – 13 respostas (54,2%) e interesse pessoal – 12 respostas (50%). É de salientar que a referida questão permite resposta múltipla. As escolhas demonstram o interesse dos professores em melhorar as suas intervenções, (gráfico 6).

Gráfico 6 – Motivo da formação contínua



CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo pretende-se analisar e discutir os resultados, confrontando-os com os nossos objetivos e as hipóteses colocadas procurando comparar as nossas conclusões com as de outros investigadores.

Num primeiro momento começamos por analisar quais as principais áreas que os docentes do nosso estudo referem que uma criança portadora de dislexia apresenta no âmbito das dificuldades (tabela 7).

Tabela 7 – Áreas em que uma criança portadora de dislexia apresenta dificuldades

	N	%
Áreas em que uma criança portadora de dislexia apresenta dificuldades	Linguagem	69 74,2%
	Compreensão	68 73,1%
	Inteligência	1 1,1%
	Memória	19 20,4%
	Motricidade	17 18,3%

Segundo os inquiridos as principais dificuldades são a linguagem e a compreensão, com 74.2% e 73.1%, respetivamente. No que se refere aos problemas de memória 20% dos inquiridos referem ser uma característica destas crianças, assim como problemas ligados à motricidade com 18,3%. A característica menos mencionada foi a da inteligência com 1,1%.

Uma das dificuldades mais apontadas pelos professores do nosso estudo, nomeadamente a linguagem, vai ao encontro da opinião de Torres (2003) e Rodrigues (2012) e Vale, Sucena & Viana (2011), quando referem que a dislexia deve ser considerada como uma perturbação na linguagem que se revela como uma dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita. Tais resultados estão também em consonância com os autores Kamhi (1992 *cit. in* Hennigh, 2005, p. 18) que definem a dislexia como “uma desordem a nível de desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica (...)”. Também Lima (2005, p.2), refere que a dislexia se caracteriza por “(...) dificuldades no

reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras escritas, por dificuldades ortográficas e por dificuldades na descodificação. Estas dificuldades resultam, frequentemente, de um défice no componente fonológico da linguagem.”

Os nossos resultados no que se refere à compreensão da leitura são sustentados pelos estudos de Sim-Sim (2006), Sprenger-Charolles (2006), Cruz (2007), Carneiro (2011) e Rodrigues (2012) que nos remetem para a uma construção ativa do significado do texto, onde a informação obtida se associa com a informação prévia do leitor reforçando os mesmos, que a compreensão eficiente de um texto é um produto de um processo regulado pelo leitor e no qual se produz uma interação entre a informação proporcionada pelo texto e a que se encontra armazenada na memória do leitor não subvalorizando o contexto sociocultural.

Podemos assim interpretar que esta dificuldade na compreensão do que é lido e que as crianças com dislexia demonstram, é facilmente observável e reconhecida pelos professores em sala de aula, o que nos leva a fazer um paralelismo com os resultados elevados apresentados no presente estudo.

No que diz respeito à dificuldade das crianças disléxicas na área da inteligência, a área consideravelmente menos apontada, conforme demonstram os nossos resultados, os professores inquiridos estão de acordo com os estudos de Citoler (1996), Lima (2005), Antunes (2009), Carneiro (2011), Silva (2011), Guerreiro (2012), Rodrigues (2012), Dias (2013), Cancela (2014) e Marques (2014), uma vez que é consensual que as crianças com dislexia possuem uma inteligência normal ou acima da média.

Em relação aos itens alusivos à concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas apresentamos o grau de concordância dos professores na tabela 8.

Tabela 8 – Grau de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas

	Média	DP	Mediana	Mínimo	Máximo
Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita	4,6	0,6	5,0	2,0	5,0
Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras	4,5	0,6	5,0	2,0	5,0
Dificuldades ao nível do processamento fonológico	4,1	0,9	4,0	1,0	5,0
Confusão na configuração de palavras	4,4	0,6	4,0	2,0	5,0
Problemas na perceção auditiva	3,2	1,0	3,0	1,0	5,0
Frequentes inversões, omissões e substituições	4,5	0,6	5,0	2,0	5,0

Dislexia – A perspectiva dos professores do 1º ciclo
do concelho das Caldas da Rainha

Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos	4,0	0,9	4,0	1,0	5,0
Dificuldade em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita	3,9	0,7	4,0	2,0	5,0
Dificuldade em retirar a informação importante dentro de sentenças longas	4,0	0,8	4,0	2,0	5,0
Dificuldade em associar os símbolos gráficos com suas componentes auditivas	3,9	0,7	4,0	2,0	5,0
Dificuldades com a memória de curto prazo, memorização e com a organização	3,5	0,9	3,0	2,0	5,0
Confusão entre as sílabas iniciais, intermédias e finais	4,2	0,6	4,0	2,0	5,0
Problemas de articulação	3,3	1,0	3,0	1,0	5,0
Dificuldade em seguir orientações e instruções	3,5	0,9	4,0	2,0	5,0
Problemas de memorização auditiva	3,1	0,9	3,0	1,0	5,0
Problemas de atenção	3,6	1,0	4,0	1,0	5,0
Dificuldades em estruturar trabalhos escritos, como composições	4,4	0,6	4,0	2,0	5,0
Dificuldade em revisar ou identificar erros ortográficos	4,5	0,5	4,0	4,0	5,0
Dificuldade em lembrar nomes	3,0	0,9	3,0	1,0	5,0
Baixo limiar de atenção quando escutam	3,5	0,9	4,0	1,0	5,0
Problemas com percepção especial	3,6	0,9	4,0	2,0	5,0

Assim, os níveis médios mais elevados de concordância foram revelados nos itens “*Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita*” (4.6 ± 0.6), “*Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras*” (4.5 ± 0.6), “*Frequentes inversões, omissões e substituições*” (4.5 ± 0.6); “*Dificuldade em revisar ou identificar erros ortográficos*” (4.5 ± 0.5) e “*Dificuldades em estruturar trabalhos escritos, como composições*” (4.4 ± 0.6). Os níveis médios de concordância mais baixos foram obtidos nos itens “*Dificuldade em lembrar nomes*” (3.0 ± 0.9), “*Problemas de memorização auditiva*” (3.1 ± 0.9), “*Problemas na percepção auditiva*” (3.2 ± 1.0) e “*Problemas de articulação*” (3.3 ± 1.0).

Estes resultados levam-nos a interpretar que os professores do nosso estudo revelam ter já um conhecimento das áreas em que os alunos disléxicos apresentam mais dificuldade pois como nos refere Antunes (2009, p.53), não existe nenhuma relação entre a inteligência e a dislexia, “(...) ou antes, para se qualificar como disléxica uma pessoa tem que ter inteligência normal.” O autor acrescenta ainda que é comum que uma criança disléxica apresente também défice de atenção, perturbações motoras, distúrbios da linguagem, e naturalmente outras dificuldades de aprendizagem específica da escrita e cálculo.

Nesta análise e tendo por base as opiniões dos professores do nosso estudo concordamos também com Davis (2010, p. 25), quando refere que quando se ouve falar em dislexia, esta é associada a “(...) problemas que algumas crianças têm na escola com a leitura, a escrita, a ortografia e a matemática”. De salientar também os estudos de Velasquez (2007), que apontam para a existência de conhecimento partilhado entre

leitura e escrita e para a natureza interativa destas duas atividades, isto é, a leitura influencia a escrita e a escrita influencia a leitura.

Nesta interpretação de resultados, consideramos o que nos refere Carneiro (2011), quando sublinha que o rendimento da leitura e da escrita está abaixo do esperado para a idade cronológica em crianças com inteligência normal e com escolaridade apropriada para a idade, a dificuldade na compreensão da leitura interfere significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura.

Dos nossos resultados retiramos também que a linguagem é uma das áreas mais deficitária da dislexia e nesta linha de pensamento estão os estudos de Torres & Fernández (2001), Shaywitz (2008), Cruz (2009) e Davis (2010), quando salientam que as crianças disléxicas fazem confusão e muitas vezes não conseguem descodificar componentes das palavras.

Os professores inquiridos concordaram também que as crianças disléxicas fazem frequentes inversões, omissões e substituições sendo que tais resultados vão ao encontro dos estudos de Massi (2007), Citoler (1996), Henning (2003), Shaywitz (2008), Silva (2011), Guerreiro (2012), Rodrigues (2012), Cancela (2014) e Marques (2014), quando referem que as crianças disléxicas cometem este tipo de erros quer na leitura quer na escrita. Concordamos também com a autora Velasquez (2007), quando menciona que os erros das crianças refletem muitas vezes sons foneticamente semelhantes apesar de as semelhanças não serem sempre óbvias para os adultos.

O grau de concordância sobre as dificuldades que as crianças disléxicas têm em estruturar trabalhos escritos, como composições e em revisar ou identificar erros ortográficos, também se revelou elevado. Tais resultados estão em concordância com o estudo de Pinto (2012), quando refere que estes alunos apresentam frases e textos confusos, repetitivos, utilizam um vocabulário pobre, apenas utilizam as palavras em que se sentem seguros, para além da dificuldade em utilizar os sinais de pontuação.

Referindo também que tal dificuldade está relacionada com a leitura, o que faz com que não tenham gosto pela leitura, evitem ler livros ou mesmo uma frase, pois a leitura é-lhes demasiado extenuante. A falta da leitura traz por arrasto uma dificuldade em escrever e estruturar trabalhos escritos.

Continuando na análise dos nossos resultados parece-nos pertinente salientar o estudo de Rodrigues (2012), no que se refere à produção de texto e que salienta que os alunos disléxicos deparam-se com problemas de ordenação e de estruturação de frases, afetando tanto a leitura como a escrita, pois manifestam dificuldades na memorização de letras ou grupos de letras. Neste âmbito também salientamos os estudos de Velasquez (2007) e Dias (2013), que concluíram que estas crianças produzem frases e textos mais curtos e menos complexos uma vez que precisam de dedicar bastantes recursos aos processos grafo-motores e ortográficos. Salientando ainda que a automatização dos processos inferiores parece portanto indispensável para permitir a produção e estruturação de conteúdo do texto escrito.

Os resultados do nosso estudo neste sentido estão também posicionados no que nos refere Shaywitz (2008), quando menciona que a ortografia desastrosa, com o uso de palavras que não se aproximam da sua real ortografia origina que tenham dificuldades em identificar ou retificar os erros ortográficos. Sendo esta uma área muito trabalhada neste ciclo, são atitudes e comportamentos escolares facilmente detetados pelos docentes e atribuídos à problemática.

Verificámos assim, nos nossos resultados que a maioria dos professores inquiridos também considera que a dislexia é sinónimo de erros ortográficos, sendo por tal facto uma característica que não levantou quaisquer dúvidas na resposta dos professores do nosso estudo.

Quanto aos níveis médios mais baixos revelados no nosso estudo, encontram-se a dificuldade em lembrar nomes, problemas de memorização auditiva, problemas na perceção auditiva e problemas de articulação, embora sejam comportamentos típicos de crianças disléxicas. Tais resultados vão ao encontro do que nos refere Shaywitz (2008) quando descreve que estes alunos usam um vocabulário impreciso, fazem referências vagas a coisas em vez de usar o nome do objeto.

Relativamente aos problemas na perceção auditiva, julgamos que a baixa concordância por parte dos inquiridos se deva ao facto de este comportamento escolar ser mais observado numa criança que apresenta uma “dislexia do tipo auditivo” (Fonseca, 1999, *cit. in Cruz, 2009, p.162*).

Os problemas de memorização auditiva podem levar a determinados comportamentos a que Cruz (2007), refere como incertezas sobre a pronúncia de uma palavra levando a criança a realizar pausas incorretas entre as palavras, fazendo com que repita a frase ou a palavra precedente várias vezes antes de tentar ler a palavra o que levanta um problema para as aprendizagens. Também Pinto (2012) e Shaywitz (2008) reforçam que este tipo de problema pode manifestar-se através de diferentes comportamentos nos alunos, como por exemplo: quando não conseguir recontar a história que acabou ou não se lembrar do nome da palavra que acabou de ouvir. Estes comportamentos normalmente são associados à distração e não a problemas em reter informação que recebe auditivamente. Quando a criança revelar maior dificuldade em processar a informação auditiva poderá apresentar problemas em memorizar a informação que recebeu.

No que diz respeito aos problemas de articulação, o baixo grau de concordância poderá dever-se à confusão com o conceito de articulação, que é mais utilizado pelos terapeutas da fala, mas, é uma das características que as crianças disléxicas podem apresentar, como nos demonstra Pinto (2012), quando demonstra que dificuldades em lerem e escreverem letras que apresentam o mesmo ponto de articulação como o “c” e o “g”. Apresentam dificuldades não porque não conseguem dizer as palavras, mas sim porque apresentam sons muito semelhantes como por exemplo o “cato” e “gato”.

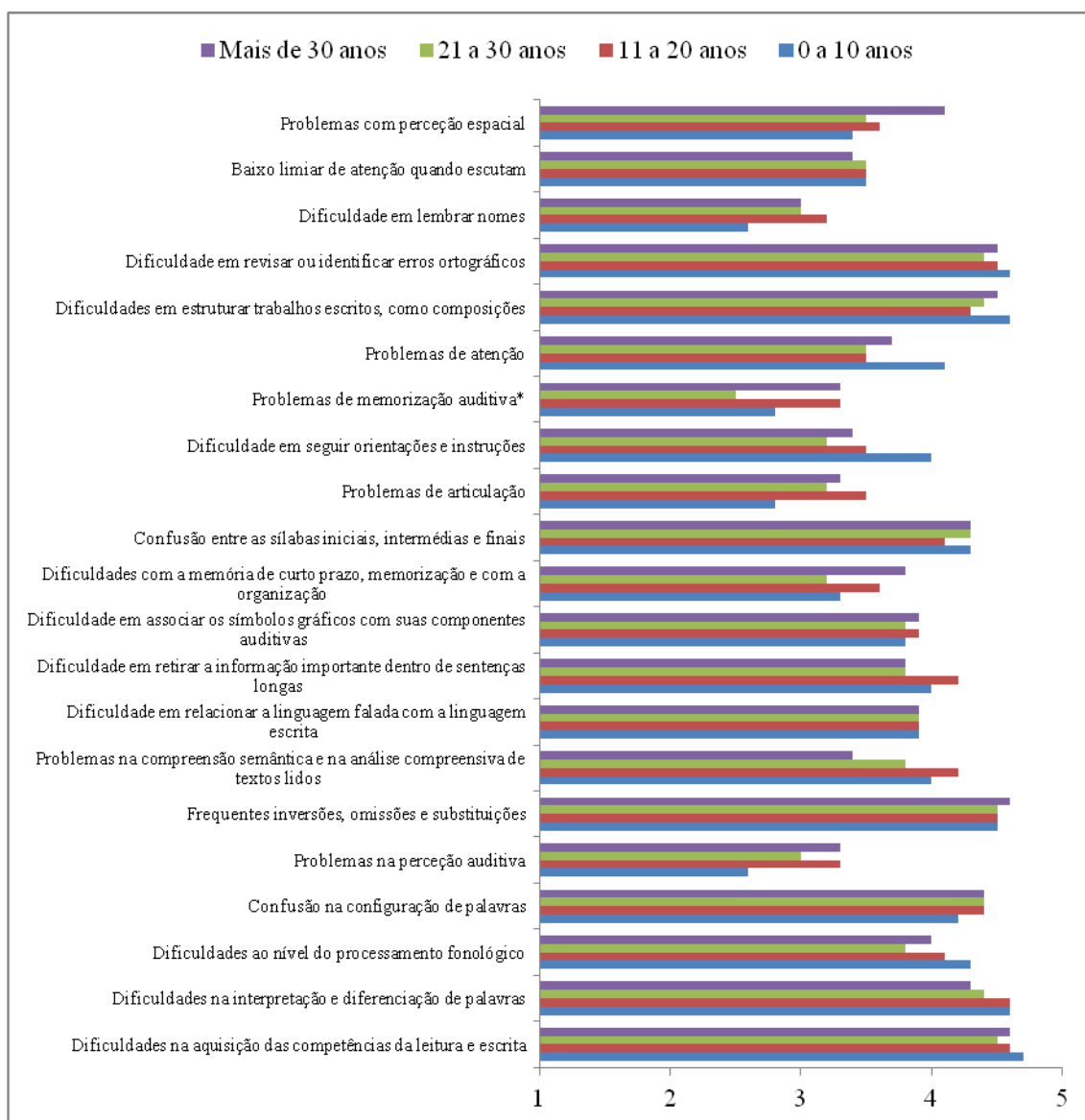
Para responder à hipótese um (H1), *o tempo de serviço dos professores do 1º ciclo do concelho das Caldas da Rainha está diretamente correlacionado com o grau de conhecimentos sobre os comportamentos dos alunos disléxicos, que lhes permite identificar as suas características de modo a apoiar da melhor forma as crianças com dislexia, em sala de aula*, fomos analisar o grau de concordância com as afirmações sobre as crianças disléxicas segundo o tempo de serviço. Na tabela 9, apresentam-se os resultados alusivos a esta hipótese.

Tabela 9 – Grau de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas segundo o tempo de serviço

	Tempo de service								p ¹
	0 a 10 anos		11 a 20 anos		21 a 30 anos		Mais de 30 anos		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita	4,7	0,5	4,6	0,6	4,5	0,8	4,6	0,5	0,959
Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras	4,6	0,5	4,6	0,5	4,4	0,7	4,3	0,9	0,881
Dificuldades ao nível do processamento fonológico	4,3	0,9	4,1	0,9	3,8	1,1	4,0	1,0	0,418
Confusão na configuração de palavras	4,2	0,7	4,4	0,5	4,4	0,9	4,4	0,7	0,670
Problemas na perceção auditiva	2,6	0,8	3,3	0,9	3,0	1,2	3,3	1,1	0,089
Frequentes inversões, omissões e substituições	4,5	0,9	4,5	0,5	4,5	0,5	4,6	0,5	0,933
Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos	4,0	1,0	4,2	0,8	3,8	1,0	3,4	1,2	0,156
Dificuldade em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita	3,9	1,0	3,9	0,7	3,9	0,8	3,9	0,8	0,987
Dificuldade em retirar a informação importante dentro de sentenças longas	4,0	1,1	4,2	0,7	3,8	0,8	3,8	0,9	0,333
Dificuldade em associar os símbolos gráficos com suas componentes auditivas	3,8	1,1	3,9	0,6	3,8	1,0	3,9	0,7	0,972
Dificuldades com a memória de curto prazo, memorização e com a organização	3,3	1,2	3,6	0,7	3,2	0,9	3,8	0,9	0,165
Confusão entre as sílabas iniciais, intermédias e finais	4,3	0,9	4,1	0,4	4,3	0,8	4,3	0,8	0,333
Problemas de articulação	2,8	1,0	3,5	0,9	3,2	1,3	3,3	1,2	0,164
Dificuldade em seguir orientações e instruções	4,0	1,1	3,5	0,8	3,2	1,0	3,4	0,8	0,157
Problemas de memorização auditiva	2,8	0,8	3,3	0,9	2,5	0,8	3,3	1,1	0,024*
Problemas de atenção	4,1	1,1	3,5	1,0	3,5	0,8	3,7	1,2	0,191
Dificuldades em estruturar trabalhos escritos, como composições	4,6	0,5	4,3	0,7	4,4	0,6	4,5	0,5	0,621
Dificuldade em revisar ou identificar erros ortográficos	4,6	0,5	4,5	0,5	4,4	0,5	4,5	0,5	0,841
Dificuldade em lembrar nomes	2,6	0,7	3,2	0,9	3,0	0,7	3,0	1,0	0,223
Baixo limiar de atenção quando escutam	3,5	0,7	3,5	0,9	3,5	0,9	3,4	1,0	0,995
Problemas com perceção espacial	3,4	0,9	3,6	0,9	3,5	0,7	4,1	0,8	0,136

¹ Teste de Kruskal-Wallis; * p < 0.05

Gráfico 7 - Grau médio de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas segundo o tempo de serviço



* $p < 0.05$

Observa-se assim, que são os professores cuja idade está compreendida entre os 11 a 20 anos (3.3 ± 0.9) e com mais de 30 anos (3.3 ± 1.1) de serviço apresentam os scores médios mais elevados comparativamente aos docentes com tempo de serviço entre 0 a 10 anos (2.8 ± 0.8) e entre 21 a 30 anos (2.5 ± 0.8). Constata-se que somente no item “*Problemas de memorização auditiva*” existem diferenças estatisticamente significativas ($p < 0.05$), entre os tempos de serviço na média de concordância dos professores.

Os professores do nosso estudo com mais tempo de serviço manifestam mais conhecimento sobre as dificuldades apresentadas por alunos com características de dislexia, pois talvez estes resultados estejam ligados à experiência pedagógica que nos remete para Nielsen (1999), quando afirma que o diagnóstico da Dislexia assume extrema importância para que se possa determinar as dificuldades específicas apresentadas por um disléxico. Também para a autora Hennigh (2003), é muito claro que, possuir poucos conhecimentos sobre a dislexia, é difícil ao professor diagnosticá-la ou a outro tipo de dificuldades de aprendizagem. Quando um professor toma consciência das competências e dos pontos fortes de cada aluno que contribuem para o ambiente de aprendizagem, então as lições de ordem instrucional podem ser concebidas especialmente para a população alvo em causa (Hennigh, 2003).

Segundo Hennigh (2003) e Guerreiro (2012), os alunos ao sentirem um ambiente que não os reprima começam a estabelecer uma confiança no professor orientador que os pode ajudar a atingir os seus objetivos. Os objetivos estabelecidos pelo aluno podem promover a motivação e ajudá-los a serem alunos responsáveis, permitindo dar ao professor informações sobre os seus progressos.

Guerreiro (2012) reforça a ideia que o tempo de serviço que os professores possuem facultam-lhes a experiência profissional e proporcionam-lhes o desenvolvimento de maturidade profissional, segurança e competência na sua área de trabalho. Na educação, o docente pode sempre desenvolver estratégias educativas, que lhe permita escolher as mais adequadas ao ensino individualizado de alunos que apresentem características diferentes da maioria dos alunos de uma turma. Contudo, a formação contínua formalizada de professores é necessária e deve ser organizada tendo como ponto de partida a realidade escolar e as necessidades sentidas pelos professores. Cabe aos agrupamentos a preocupação com a formação dos professores de acordo com os objetivos educacionais traçados. Como refere Correia (2008), quando reforça a ideia de que é preciso que todos os docentes estejam preparados para que, dentro da esfera de saber e de influência, se possam prestar os apoios adequados a todos os alunos otimizando as suas oportunidades de aprendizagem.

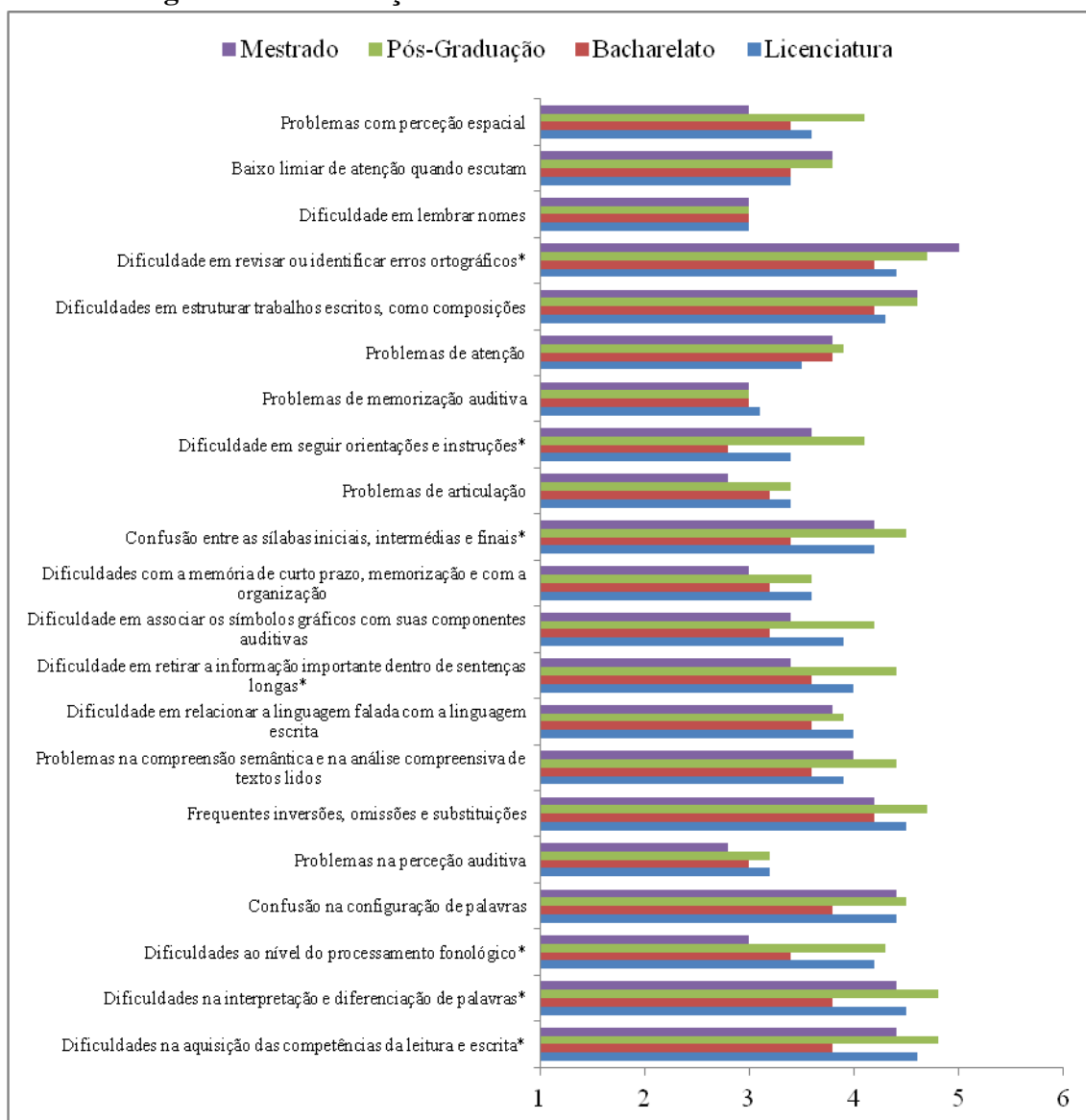
Para responder à hipótese dois (HO2) - *As habilitações académicas dos professores do 1º ciclo do concelho das Caldas da Rainha estão diretamente correlacionadas com o grau de conhecimentos sobre os comportamentos dos alunos disléxicos, que lhes permite identificar as suas características de modo a apoiar da melhor forma as crianças com dislexia, em sala de aula*, apresenta-se na tabela 10, as afirmações sobre crianças disléxicas segundo as habilitações académicas.

Tabela 10 – Grau de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas segundo as habilitações académicas

	Habilitações académicas								p ¹
	Licenciatura		Bacharelato		Pós-Graduação		Mestrado		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita	4,6	0,6	3,8	1,1	4,8	0,4	4,4	0,5	0,040*
Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras	4,5	0,6	3,8	0,8	4,8	0,4	4,4	0,5	0,020*
Dificuldades ao nível do processamento fonológico	4,2	0,8	3,4	1,5	4,3	0,9	3,0	1,0	0,033*
Confusão na configuração de palavras	4,4	0,6	3,8	1,1	4,5	0,7	4,4	0,5	0,512
Problemas na perceção auditiva	3,2	1,0	3,0	1,6	3,2	1,0	2,8	1,1	0,839
Frequentes inversões, omissões e substituições	4,5	0,5	4,2	0,4	4,7	0,5	4,2	1,3	0,341
Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos	3,9	1,0	3,6	0,5	4,4	1,0	4,0	1,0	0,175
Dificuldade em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita	4,0	0,6	3,6	1,1	3,9	1,0	3,8	0,8	0,854
Dificuldade em retirar a informação importante dentro de sentenças longas	4,0	0,7	3,6	0,9	4,4	0,9	3,4	0,9	0,049*
Dificuldade em associar os símbolos gráficos com suas componentes auditivas	3,9	0,6	3,2	1,3	4,2	0,9	3,4	0,9	0,100
Dificuldades com a memória de curto prazo, memorização e com a organização	3,6	0,8	3,2	1,1	3,6	1,0	3,0	1,2	0,342
Confusão entre as sílabas iniciais, intermédias e finais	4,2	0,5	3,4	0,9	4,5	0,5	4,2	1,3	0,037*
Problemas de articulação	3,4	1,0	3,2	1,6	3,4	1,0	2,8	0,8	0,554
Dificuldade em seguir orientações e instruções	3,4	0,8	2,8	0,8	4,1	1,1	3,6	1,1	0,032*
Problemas de memorização auditiva	3,1	0,9	3,0	1,4	3,0	0,8	3,0	1,0	0,977
Problemas de atenção	3,5	1,0	3,8	1,1	3,9	1,0	3,8	1,3	0,441
Dificuldades em estruturar trabalhos escritos, como composições	4,3	0,7	4,2	0,8	4,6	0,5	4,6	0,5	0,445
Dificuldade em revisar ou identificar erros ortográficos	4,4	0,5	4,2	0,4	4,7	0,5	5,0	0,0	0,019*
Dificuldade em lembrar nomes	3,0	0,9	3,0	1,0	3,0	0,7	3,0	1,0	1,000
Baixo limiar de atenção quando escutam	3,4	0,9	3,4	0,9	3,8	0,6	3,8	1,1	0,301
Problemas com perceção espacial	3,6	0,8	3,4	0,9	4,1	0,8	3,0	1,2	0,100

¹ Teste de Kruskal-Wallis; * p < 0.05

Gráfico 8 - Grau médio de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas segundo as habilitações académicas



* $p < 0.05$

Constata-se que os docentes com formação pós-graduada apresentam scores médios de concordância significativamente ($p < 0.05$) mais elevados que os demais nos itens “*Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita*” (4.8 ± 0.4), “*Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras*” (4.8 ± 0.4), “*Dificuldades ao nível do processamento fonológico*” (4.4 ± 0.9), “*Confusão entre as sílabas iniciais, intermédias e finais*” (4.5 ± 0.5) e “*Dificuldade em seguir orientações e instruções*” (4.1 ± 1.1) e no item “*Dificuldade em revisar ou identificar erros ortográficos*” os docentes com mestrado (5.0 ± 0.0) eram os que apresentavam os scores de concordância estatisticamente mais elevados. Em todos os itens referenciados, os docentes com nível

de habilitações de bacharelato apresentavam os níveis de concordância médio mais baixos, exceto o item “*Dificuldade em retirar a informação importante dentro de sentenças longas*” em que os docentes com nível de mestrado apresentavam os scores mais baixos.

Assim, no que respeita ao nível de habilitações, constata-se que em geral os docentes pós-graduados apresentavam scores médios mais elevados e os docentes com bacharelato apresentavam os níveis médios de concordância mais baixos nos itens em que ocorreram diferenças com significância estatística.

Estamos de acordo com Torre (1995), Silva (2002), Plaisance (2002) e Melero (2004) quando referem que um professor com maior preparação a nível pedagógico estará mais predisposto a assumir mudanças metodológicas e de atitudes.

Segundo vários autores (Scruggs & Mastropieri, 1992; Minke *et al.*, 1996; Camisão, 2005; Sanches & Teodoro, 2007; Correia, 2008a, 2008b; Bahn, 2009 e Paiva, 2012) as investigações revelaram que os docentes do ensino regular não se sentem preparados para trabalhar com as crianças com dificuldades de aprendizagem, duvidando da eficácia de adaptações instrucionais e curriculares na sala de aula. Esta certeza prende-se com as perceções de incapacidade que os docentes possuem em trabalhar com certas problemáticas ou até mesmo a falta de recursos e este facto surge como obstáculo incontornável (Cancela, 2014).

Estes pressupostos são corroborados por Costa (2005, *cit. in* Cancela, 2014) ao referir que a formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade. O mesmo autor acrescenta que a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização deve ser incentivada para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva.

Ainda a propósito da formação de professores e, na mesma linha de pensamento dos autores supracitados, Correia (2003) e Cancela (2014) afirmam que é fundamental que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado assim como que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor.

Sendo assim, a formação inicial constitui a preparação científico-didática, anterior a um desempenho profissional, com tendência para ser igual ao longo da vida, apesar de se defender o contrário (Guerreiro, 2012). A formação contínua, praticamente desligada da ação docente concreta, nas suas vertentes curricular e didática, é orientada para outros aspetos tais como a adaptação a novos normativos, organizacionais, relacionais e interação com outras situações e contextos (Roldão, 2009).

As competências adquiridas na formação inicial são insuficientes e, neste sentido, o relatório da UNESCO (2001) afirma que “para melhorar a qualidade da educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas”. (Delors, et al, 2001, p.131)

Seguindo o mesmo pensamento, Guerreiro (2012) realça que numa sociedade em constante evolução e mudança é premente uma análise reflexiva, que dê conta das exigências e realidades dos vários contextos sociais e, em particular, do contexto educativo. Cabe aqui a formação de professores tanto inicial como contínua. Como refere Correia (2008, p. 53), é necessário “reconsiderar a formação inicial, através da análise dos planos de estudos das licenciaturas em educação, comparando os seus conteúdos com as competências profissionais exigidas pela escola de hoje”.

Cancela (2014) reitera que é essencial que a formação de base dos professores sofra mudanças no sentido de garantir que os professores estejam aptos para: compreender como as incapacidades ou dificuldades se repercutem na aprendizagem; identificar as necessidades educativas e fomentar experiências de aprendizagem prescritivas; individualizar a educação; dar relevância e compreender a situação emocional da criança; utilizar adequadamente os serviços de apoio e promover uma comunicação efetiva entre os vários intervenientes no processo de ensino/ aprendizagem.

A formação inicial não é suficiente para assegurar um trabalho de qualidade. Esta formação é apenas o primeiro passo para a formação contínua (Hargreaves, 2003; Rodriguez, 2004).

É então comprovado com o presente estudo que os professores com mais habilitações académicas possuem maior conhecimento acerca dos alunos com dislexia.

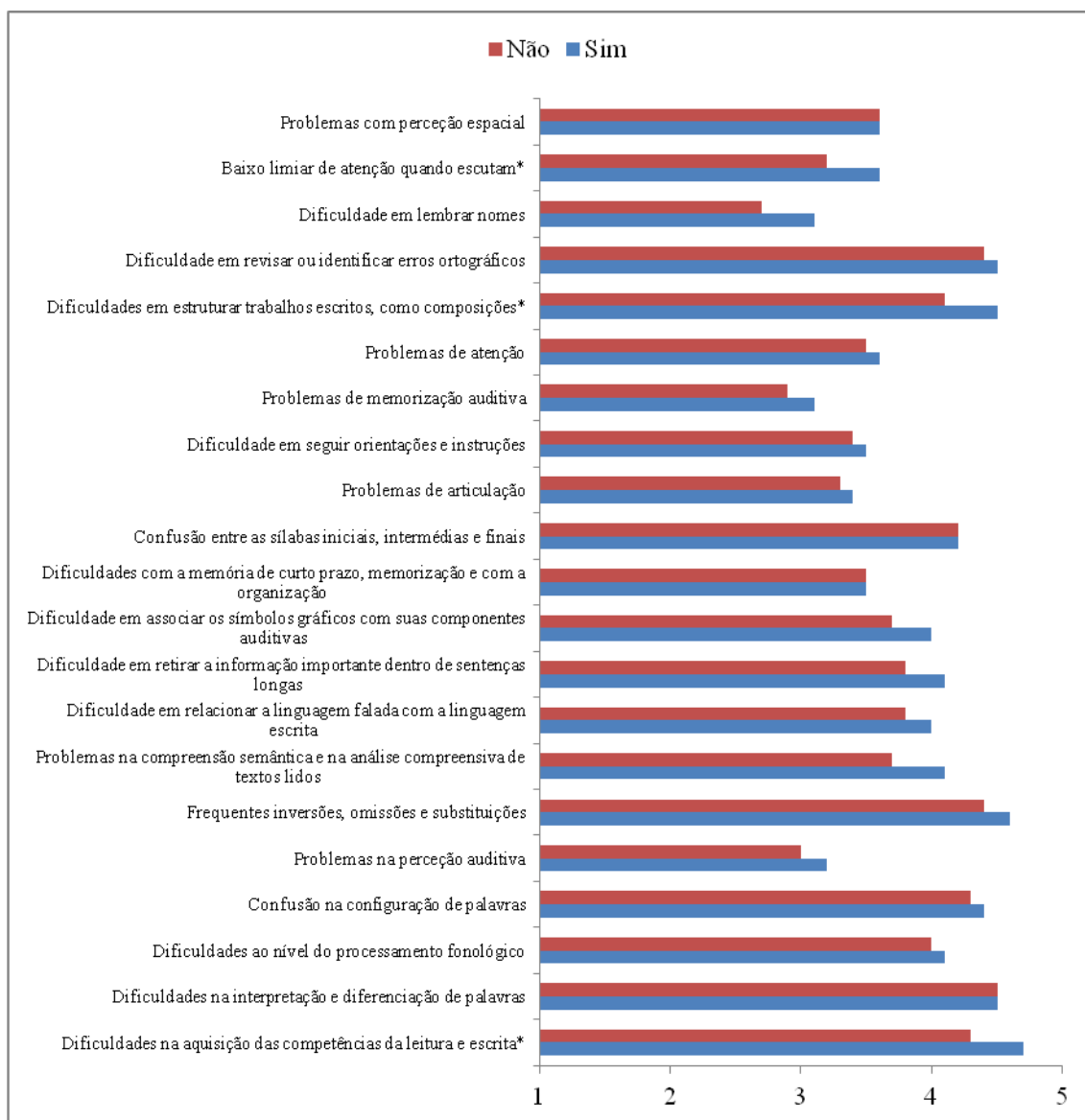
Para responder à hipótese três (HO3) - *A experiência dos professores do 1º ciclo do concelho das Caldas da Rainha com alunos disléxicos está diretamente correlacionada com o grau de conhecimentos sobre os comportamentos dos alunos disléxicos, que lhes permite identificar as suas características de modo a apoiar da melhor forma as crianças com dislexia, em sala de aula*, apresentam-se na tabela 11, os resultados obtidos segundo as afirmações sobre crianças disléxicas tendo por base a experiência com aluno(a) portador(a) de dislexia.

Tabela 11 – Grau de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas segundo a experiência com aluno(a) portador(a) de dislexia formalmente diagnosticada

	Lidou com algum aluno(a) portador(a) de dislexia formalmente diagnosticada				p ¹
	Sim		Não		
	M	DP	M	DP	
Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita	4,7	0,5	4,3	0,8	0,019*
Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras	4,5	0,6	4,5	0,5	0,561
Dificuldades ao nível do processamento fonológico	4,1	0,9	4,0	1,0	0,480
Confusão na configuração de palavras	4,4	0,6	4,3	0,6	0,425
Problemas na perceção auditiva	3,2	0,9	3,0	1,2	0,215
Frequentes inversões, omissões e substituições	4,6	0,6	4,4	0,5	0,089
Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos	4,1	0,9	3,7	1,0	0,101
Dificuldade em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita	4,0	0,7	3,8	0,8	0,622
Dificuldade em retirar a informação importante dentro de sentenças longas	4,1	0,8	3,8	0,9	0,146
Dificuldade em associar os símbolos gráficos com suas componentes auditivas	4,0	0,7	3,7	0,8	0,099
Dificuldades com a memória de curto prazo, memorização e com a organização	3,5	0,9	3,5	0,8	0,708
Confusão entre as sílabas iniciais, intermédias e finais	4,2	0,6	4,2	0,7	0,710
Problemas de articulação	3,4	1,0	3,3	1,1	0,791
Dificuldade em seguir orientações e instruções	3,5	0,9	3,4	0,8	0,598
Problemas de memorização auditiva	3,1	1,0	2,9	0,8	0,422
Problemas de atenção	3,6	1,0	3,5	0,9	0,676
Dificuldades em estruturar trabalhos escritos, como composições	4,5	0,6	4,1	0,7	0,029*
Dificuldade em revisar ou identificar erros ortográficos	4,5	0,5	4,4	0,5	0,308
Dificuldade em lembrar nomes	3,1	0,8	2,7	0,8	0,058
Baixo limiar de atenção quando escutam	3,6	0,9	3,2	0,7	0,049*
Problemas com perceção especial	3,6	0,9	3,6	0,7	0,854

¹ Teste de Mann-Whitney; * p < 0.05

Gráfico 9 – Grau médio de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas segundo a experiência com aluno(a) portador(a) de dislexia formalmente diagnosticada



* $p < 0.05$

Nesta análise observa-se os resultados da associação da experiência prévia com aluno(a) portador(a) de dislexia formalmente diagnosticada com o nível de concordância com os itens sobre crianças disléxicas. Constata-se que os docentes com experiência prévia com aluno(a) portador(a) de dislexia apresentavam scores médios de concordância significativamente ($p < 0.05$) mais elevados nos itens “*Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita*” (4.7 ± 0.5), “*Dificuldades em estruturar trabalhos*

escritos, como composições” (4.5 ± 0.6) e *“Baixo limiar de atenção quando escutam”* (3.6 ± 0.9).

Pode observar-se em síntese que nos itens em que se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os docentes com e sem experiência prévia com alunos com dislexia, constatou-se que os docentes com essa mesma experiência apresentaram os níveis médios de concordância mais elevados.

Os dados revelados permitem-nos concluir que os professores que têm ou já tiveram alunos com dislexia possuem mais conhecimentos sobre esta problemática. Concordamos com Guerreiro (2012), quando menciona que para os professores que se deparam com crianças disléxicas e estão interessados em conhecer a problemática de modo a colmatar as dificuldades dos seus alunos, existe todo um conjunto de formações, contínua, de especialização ou pós-graduação, que vão complementar aquela formação inicial, atribuindo ao professor novas ferramentas pedagógicas que lhes permite dar respostas efetivas aos desafios constantes da escola. A mesma autora reitera que essa formação possibilita adquirir ferramentas pedagógicas específicas para trabalhar com a problemática. No que diz respeito ao seu estudo, a maioria dos professores inquiridos considera que está pouco preparada para trabalhar pedagogicamente com estes alunos. Apenas uma minoria se sente preparada. Este aspeto, no nosso entender, remete para a formação inicial de professores que provavelmente não abordou questões particulares das dificuldades de aprendizagem específicas com que um professor se pode confrontar ao longo da sua carreira profissional.

Para Marques (2014), estas crianças, na escola, acabam na maior parte dos casos, por não ser devidamente acompanhadas, não lhes dando assim a oportunidade de potencializar os seus conhecimentos. Refere ainda que os docentes carecem de formação específica para que possam identificar e intervir junto das crianças disléxicas. A autora reforça ainda a ideia de que mesmo os professores que possuem formações reconhecem que ainda há matérias em que necessitam de aprofundar os seus conhecimentos, de maneira a interagir corretamente com alunos disléxicos.

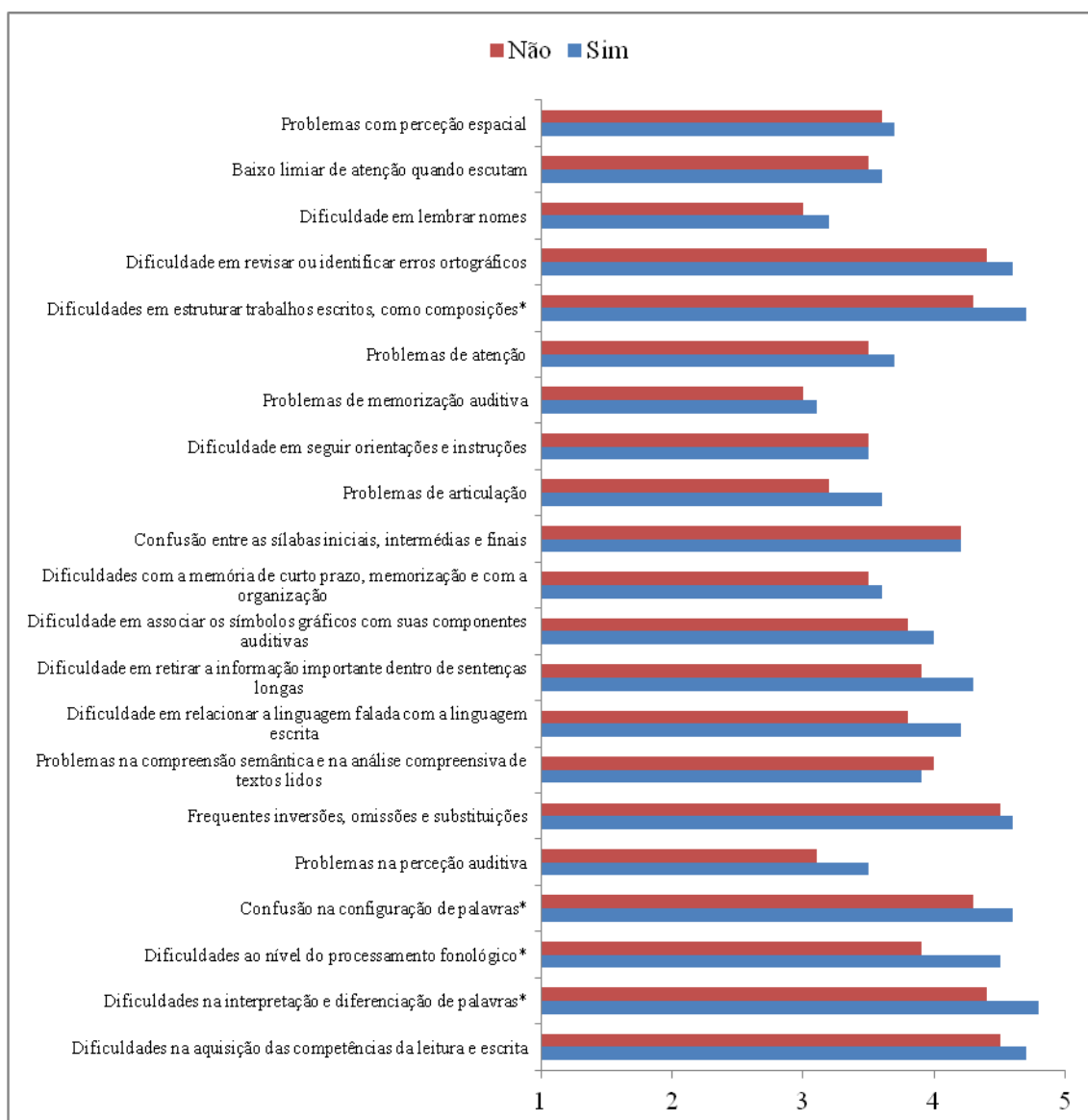
Em resposta à hipótese quatro (HO4) - *A formação contínua dos professores do 1º ciclo do concelho das Caldas da Rainha está diretamente correlacionada com o grau de conhecimentos sobre os comportamentos dos alunos disléxicos, que lhes permite identificar as suas características de modo a apoiar da melhor forma as crianças com dislexia, em sala de aula*, apresentam-se na tabela 12, os resultados sobre as afirmações segundo a formação contínua na problemática da dislexia.

Tabela 12 – Grau de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas segundo a formação contínua na problemática da dislexia

	Formação contínua na problemática da dislexia				p ¹
	Sim		Não		
	M	DP	M	DP	
Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita	4,7	0,7	4,5	0,6	0,140
Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras	4,8	0,4	4,4	0,6	0,005*
Dificuldades ao nível do processamento fonológico	4,5	0,5	3,9	1,0	0,014*
Confusão na configuração de palavras	4,6	0,7	4,3	0,6	0,023*
Problemas na perceção auditiva	3,5	1,0	3,1	1,0	0,056
Frequentes inversões, omissões e substituições	4,6	0,7	4,5	0,5	0,278
Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos	3,9	0,9	4,0	1,0	0,639
Dificuldade em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita	4,2	0,6	3,8	0,8	0,069
Dificuldade em retirar a informação importante dentro de sentenças longas	4,3	0,7	3,9	0,8	0,079
Dificuldade em associar os símbolos gráficos com suas componentes auditivas	4,0	0,9	3,8	0,7	0,223
Dificuldades com a memória de curto prazo, memorização e com a organização	3,6	1,0	3,5	0,8	0,446
Confusão entre as sílabas iniciais, intermédias e finais	4,2	0,6	4,2	0,6	0,856
Problemas de articulação	3,6	1,1	3,2	1,0	0,111
Dificuldade em seguir orientações e instruções	3,5	1,1	3,5	0,9	0,875
Problemas de memorização auditiva	3,1	1,1	3,0	0,9	0,758
Problemas de atenção	3,7	1,0	3,5	1,0	0,459
Dificuldades em estruturar trabalhos escritos, como composições	4,7	0,5	4,3	0,7	0,004*
Dificuldade em revisar ou identificar erros ortográficos	4,6	0,5	4,4	0,5	0,110
Dificuldade em lembrar nomes	3,2	0,8	3,0	0,9	0,318
Baixo limiar de atenção quando escutam	3,6	0,9	3,5	0,9	0,632
Problemas com perceção espacial	3,7	0,9	3,6	0,8	0,631

¹ Teste de Mann-Whitney; * p < 0.05

Gráfico 10 – Grau médio de concordância com as afirmações sobre crianças disléxicas segundo a formação contínua na problemática da dislexia



* $p < 0.05$

Constata-se que os docentes com formação contínua na problemática da dislexia apresentavam scores estatisticamente ($p < 0.05$) mais elevados nos itens “*Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras*” (4.8 ± 0.4), “*Dificuldades ao nível do processamento fonológico*” (4.5 ± 0.5), “*Confusão na configuração de palavras*” (4.6 ± 0.47) e “*Dificuldades em estruturar trabalhos escritos, como composições*” (4.7 ± 0.5).

Pelo exposto, pode concluir-se que os docentes com formação contínua na problemática da dislexia, apresentaram scores médios de concordância mais elevados nos itens em

que se observaram diferenças com significância estatística entre os docentes com e sem formação contínua em temáticas da dislexia.

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

Para Guerreiro (2012), a formação contínua deverá permitir o desenvolvimento profissional do docente que adquire sentido se este tiver uma participação ativa na vida da escola, tendo em conta aquela realidade única, e na aprendizagem dos alunos.

Cancela (2014) refere no seu estudo que os docentes que frequentaram ações de formação assumem que estas contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, repercutindo-se na sua prática diária, levando os mesmos a alterar as metodologias nas suas práticas diárias, aprofundar conhecimentos e um maior desenvolvimento a nível profissional. Quanto mais bem preparados estiverem os professores mais precocemente conseguirão detetar, avaliar e intervir eficazmente minimizando as dificuldades dos alunos disléxicos.

A formação na área da dislexia é adquirida, em grande parte, de acordo com Cancela (2014), em contexto de formação especializada em Educação Especial. Nesta sequência de ideias, Bénard da Costa et al. (2006, *cit. in* Cancela, 2014, p. 97) sugerem que:

“a formação especializada garantida aos professores as competências que lhes permitam intervir junto dos alunos, não exclusivamente na situação de escola e de sala de aula, mas, igualmente, nos diferentes contextos em que a sua vida se desenvolve: família, comunidade, escola, atividades de lazer e futura inserção na vida ativa.”

Rodrigues (2001) acredita que todos os professores durante a formação inicial necessitam de algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais

e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes.

No mesmo sentido, Correia (2008), reafirma ainda ser fundamental que os professores adquiram as aptidões científicas e pedagógicas, para além das que foram adquiridas nos seus cursos de formação inicial, que lhes permita poder atender as necessidades de todas as crianças que tenham a seu cargo.

Perante o que se expôs é pertinente mencionar que após uma formação especializada, o professor deverá estar capacitado para modificar/adequar o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com Necessidades Educativas Especiais e dificuldades de aprendizagem; modificar eventualmente as avaliações para que o aluno possa aplicar e demonstrar os seus conhecimentos; estar devidamente informado de vários aspetos do ensino individualizado para assim dar respostas às necessidades específicas do aluno e integrar uma equipa multidisciplinar no sentido de articular os diferentes intervenientes educativos no sucesso escolar do discente (Cancela, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saber ler e escrever é uma condição indispensável a qualquer ser humano e fundamental na sociedade atual, pois constitui uma das mais importantes competências cognitivas e comunicativas.

É na escola que a dislexia se manifesta. Há disléxicos que revelam suas dificuldades em outros ambientes e situações, mas nenhum se compara à escola, local onde a leitura e escrita são permanentemente utilizadas e, sobretudo valorizadas.

Tal como foi referido anteriormente, estes alunos são crianças com dificuldades de aprendizagem, que pelo facto de serem inteligentes e usufruírem de oportunidades socioculturais adequadas, vivenciam com grande frustração essas mesmas dificuldades. Muitas vezes, utilizam como estratégia de proteção da sua autoestima, a desistência no seu investimento nas tarefas académicas, pois torna-se muito difícil continuarem a esforçarem-se tanto e obterem sempre os mesmos resultados. Estas crianças investem muito tempo para conseguirem atingir aquilo que os outros conseguem rapidamente, em todas as tarefas que envolve a leitura, e têm perfeita noção disso. Acaba por ser mais fácil desistir e não se expor.

As competências da leitura e da escrita são consideradas como objetivos fundamentais de qualquer sistema educativo. São as aprendizagens de base e funcionam como um alicerce para todas as outras aprendizagens. Assim uma criança com estas dificuldades de aprendizagem específicas apresentará lacunas em todas as restantes áreas, o que normalmente provoca um desinteresse cada vez mais acentuado pela escola, uma diminuição da sua autoestima e motivação, podendo levar ao abandono escolar.

A necessidade de atender a novas populações de alunos, com características diferentes, coloca um novo desafio permanente a toda a comunidade educativa, exigindo o alargamento das suas funções, em especial dos professores do 1º ciclo.

Estes passam a ter um papel fundamental no desenvolvimento do percurso escolar de qualquer criança, sendo sucessivamente atribuídas funções ao nível da identificação das dificuldades de aprendizagem específicas e das necessidades educativas especiais, bem como do planeamento da intervenção e avaliação de todo o processo e dos resultados obtidos.

A avaliação da dislexia é uma componente essencial do processo educativo, pelo que é fundamental que o professor tenha aptidões que o tornem capaz de avaliar corretamente a criança, interpretando os dados recolhidos para assim, definir a melhor forma de intervenção junto da mesma.

“Será que os professores do 1º ciclo do ensino básico do concelho de Caldas da Rainha têm conhecimentos sobre os comportamentos dos alunos disléxicos, que lhes permita identificar as suas características de modo a apoiar da melhor forma pedagógica estes alunos em sala de aula?” foi a pergunta de partida que deu início ao presente estudo.

Pretendeu-se analisar os conhecimentos dos professores do 1º ciclo, com turma, do concelho de Caldas da Rainha, nomeadamente dos três agrupamentos de escolas, face à problemática da dislexia, ao nível da identificação das características dos referidos alunos para proceder posteriormente ao apoio mais adequado.

Com o objetivo de aprofundar o tipo de conhecimentos que os professores do 1º ciclo, revelam sobre a dislexia, foi aplicado um inquérito por questionário.

Após a recolha e tratamento de dados e a comprovação e verificação das hipóteses, concluiu-se que:

- apesar do tempo de experiência dos professores influenciar os seus conhecimentos em relação à problemática da dislexia, não são os professores com mais tempo de serviço que apresentam os melhores resultados;
- são os professores com habilitações ao nível de pós-graduações, os que possuem experiência prévia com alunos disléxicos e os que realizaram formação contínua que apresentaram os melhores conhecimentos sobre Dislexia, revelando os níveis médios de concordâncias mais elevados.

Apresentadas as conclusões convém referir que estas não são definitivas, nem generalizáveis, pois o estudo contém uma amostra não aleatória e limitada no contexto de professores do 1º ciclo das Caldas da Rainha, o que não permite a extensão dos resultados à generalidade dos professores a nível nacional.

Os conhecimentos dos professores são determinantes para melhorar os desempenhos escolares dos seus alunos disléxicos. Para que tal se altere é necessário que se verifique uma mudança pedagógica, é essencial que os profissionais de educação tenham

conhecimento dos estudos desenvolvidos na atualidade e as implicações e inovações daí decorrentes.

A presença de professores compreensivos e que dominem o conhecimento a respeito do transtorno é imperativa para que um aluno disléxico possa desenvolver todo o seu potencial.

A modificação deste panorama passa pela necessidade de formação contínua dos professores para que estejam bem informados sobre a problemática para poderem intervir adequadamente e atempadamente com os alunos. Essa formação contínua deverá ser realizada no local onde o profissional desenvolve a sua atividade através de diversos tipos de interação: seminários, colóquios, conferências, debates, exposições, entre outras.

O papel do professor de Educação Especial é também de extrema importância, nomeadamente na partilha de conhecimentos. Um professor do ensino regular, ao deparar-se com as dificuldades específicas de um aluno, deverá poder valer-se de um recurso especializado da escola, o docente de Educação Especial, que fornecerá formação imediata que permita ultrapassar as suas lacunas.

Proposta para futuras investigações:

Considerando que à luz dos últimos estudos sobre a permanência de aproximadamente 5% de crianças no 1º ciclo apresenta dislexia, teria todo o sentido e pertinência realizar uma investigação, numa escala nacional, aos conhecimentos dos professores nesta temática.

Outra proposta seria a criação de programas de intervenção precoce junto de crianças no pré-escolar, de modo a que esta problemática seja diagnosticada mais cedo. A intervenção deveria contemplar temáticas como o desenvolvimento da oralidade, desenvolvimento da consciência fonológica bem como a sensibilização para a leitura e escrita. Poder-se-ia assim evitar o atraso na intervenção adequada, que poderá fazer a diferença no percurso escolar do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, F. e Vaz, J. (2005). *Disortografia/Dislexia/Disgrafia – Alunos com necessidades educativas especiais. Que respostas?.* Edições Pedagogo, Lda: Mangualde.
- Antunes, N. L. (2009). *Mal-entendidos.* Lisboa, Verso da Kapa.
- Bahn, K. (2009). *Classroom teacher attitudes toward inclusion* (Dissertação de doutoramento não publicada). Capella University, Minneapolis, EUA.
- Bénard da Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J., Paes, I., & Rodrigues, D. (2006). Promoção da educação inclusiva em Portugal: Fundamentos e sugestões. Acedido em 23 de setembro de 2012 em [www.http://espacoseducativos.wordpress.com/escritos-de-livre-acesso/](http://espacoseducativos.wordpress.com/escritos-de-livre-acesso/).
- Bruner, S. J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language.* New York: Norton.
- Camisão, L. F. (2005). *As percepções dos Professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal. [Em linha]. <<http://hdl.handle.net/1822/941>>. [Consultado em 20/12/2012].
- Campanudo, M. J. O. (2009). Representações dos Professores sobre Dificuldades de Aprendizagem Específicas - Leitura, escrita e cálculo [Em linha]. Disponível em <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1424/1/dm_mariajos%C3%A9campanudo.pdf>. [Consultado em 02/09/2012].
- Cancela, A. (2014). As implicações da dislexia no processo de aprendizagem na perspetiva dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. [Em linha]. <<http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4262>>. [Consultado em 10/06/2015].
- Capovilla, A.G. S. (2007). *Problemas de leitura e escrita: como identifica, prevenir e remediar numa abordagem fónica.* 5ª edição. Memnon, São Paulo.
- Capovilla, A. G. S. (2002). *Compreendendo a dislexia: definição, avaliação e intervenção.* Caderno Psicopedagogicos.

- Carneiro, S. (2011). Atitude dos Pais e Professores em Crianças com Dislexia [Em linha]. Disponível em <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1487>>. [Consultado em 10/10/2013].
- Cinel, N. C. B. (2003). Disgrafia – Prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita. Porto Alegre, *Revista do Professor*, 19 (74), 19-25.
- Citoler, S. (1996). *Las Dificuldades de Aprendizage: Un Enfoque Cognitivo - Lectura, Escritura, Matemática*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Citoler, S.D. e Sanz, R. O. (1997). “A Leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição”. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 111 – 136). Lisboa, Dinalivro.
- Coelho, A. C. (2000). *Organização das Aprendizagens – Portfolio enquanto caminho para a metacognição*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de Lisboa).
- Coelho, D. T. (2013). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Porto, Areal Editores.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. M. (2004). *Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*. *Análise Psicológica*, 2 (XXII), pp. 369-376.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto, Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Costa, E. V. (2005). *Globalização e reforma universitária: a sobrevivência do MEC – Usaid*. In: *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo, Unesp.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa, Lidel.

- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa, Lidel - Edições Técnicas.
- Davis, R, D. e Braun E. M. (2010). *O Dom da Dislexia. Porque é que algumas pessoas brilhantes não conseguem ler e como podem aprender*. Leya, Alfragide.
- Dias, M. (2013). O papel da consciência fonológica, nas Dificuldades Específicas da Leitura e Escrita, na perspetiva dos docentes do 1º ciclo. [Em linha]. Disponível em <<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4083>>. [Consultado em 14/04/2015].
- Decreto-Lei n.º 3/2088 de 7 de janeiro. [Em linha]. Disponível em <<http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>>. [Consultado em 25/09/2013].
- Delors, J & al. (2001). Educação de um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto. Edições ASA
- DSM-IV. (1996). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa, CLIMEPSI Editores.
- Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa, Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar - Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa, Âncora.
- Fonseca, V. & Oliveira, J. (2009). *Aptidões Psicomotoras e de Aprendizagem - Estudo Comparativo e Correlativo com base na Escala de McCarthy*. Lisboa, Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2005). Dificuldades de Aprendizagem: Na busca de alguns axiomas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 39. nº3. 13-38.
- Fonseca, V. e Cruz V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto, Porto Editora.
- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas, (pp. 237-257). Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Camarate: Lusociência, Edições técnicas e Científicas, Lda.

- Guerreiro, T. (2012). A prática pedagógica com alunos disléxicos na escola de 1º ciclo do Ensino Básico. [Em linha]. <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/2825>>. [Consultado em 25/09/2013].
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Ocatadro.
- Hennigh, K. (2003). *Compreender a Dislexia*. Porto. Porto Editora.
- Hennigh, K. (2005). *Compreender a Dislexia*. Porto. Porto Editora.
- Hill, M. M. e Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo, Lisboa.
- Johnson, D. e Myklebust, H. (1991). *Distúrbios de aprendizagem: Princípios e práticas educacionais*. São Paulo, Livraria Pioneiro Editora.
- Kamhi, A. (1992). Response to historical perspective: A Developmental language perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 48-52.
- Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston, Houghton Mifflin.
- Lima, C. (2005). *Dislexia no 1º Ciclo: da atualidade científica às concepções dos professores*. O portal dos psicólogos. [Em linha]. <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0029.PDF>>. [Consultado em 24/03/2014].
- Marconi, M. e Lakatos, E. (1982). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo, Editora Atlas S.A.
- Marques, D. (2014). O jogo no desenvolvimento da criança disléxica. [Em linha]. Disponível em <<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6190>>. [Consultado em 22/03/2015].
- Martins, H. (2011). *Consciência Fonológica e Oralidade*. [Em linha]. <<http://www.helomartins.com.br/temas/consciencia-fonologica.html>>. [Consultado em 30/12/2011].
- Massi, G. (2007). *A Dislexia em questão*. Plexus Editora, São Paulo.
- Melero, M. L. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga, Ediciones Algibe.
- Mesquita, E. (2011). Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão. Lisboa, Edições Sílabo.

- Minke, K., Bear, G., Deemer, S. e Griffin, S. (1996). Teacher's experiences with inclusive classrooms: implication for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Moura, O. (2011). *Portal da Dislexia*. [Em linha]. <<http://www.dislexia-pt.com>>. [Consultado em 20/12/2013].
- Morais J. (1997). *A Arte de Ler, Psicologia Cognitiva da Leitura*. Edições Cosmos, Lisboa.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais - Um guia para professores*. Porto, Porto Editora.
- Paiva, M. F. P. (2012). *A Formação e as Atitudes de Professores do Ensino Básico face à Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. (Dissertação de doutoramento). Universidade de Extremadura, Extremadura, Espanha).
- Pereira, R. S. (2009). *Dislexia e Disortografia. Programa de intervenção e reeducação*. (vol. I e II). Montijo, You Books.
- Pinheiro, S. M. L. S. R. (2009). *Dificuldades Específicas de Aprendizagem: A Dislexia*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Pinto, C. M. R. G. F. (2012). O dia-a-dia da dislexia na sala de aula - Os conhecimentos dos professores do 1º Ciclo sobre alunos disléxicos [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1372/1/Dislexia%20na%20sala%20de%20aula%20Estudo%20Descritivo-Historico.pdf>>. [Consultado em 15/06/2013].
- Plaissance, E. (2002). A integração de crianças com incapacidades em escolas de ensino regular: um novo desafio. *Inclusão*, 3, 39-48.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. 3ª Edição. Lisboa, Gradiva.
- Rebelo, J. A. da S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA.
- Ribeiro, F. L. (2008). *A Criança Disléxica e a Escola*. (Trabalho de Pós Graduação não publicado). Escola Superior Paula Frassinetti. Porto.

- Ribeiro, A. B. e Baptista, A. I. (2006). *Compreensão, Avaliação e Estratégias Educativas*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e A Diferença. Em Rodrigues, D. (org.). Educação e Diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva. In Coleção *Educação Especial*, 7. Porto, Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2011). *A missão do professor de educação especial é trabalhar para a inclusão*. Escola informação (N.º 248) Novembro 2011 (18-19).
- Rodrigues, M. (2012). A perceção dos professores do 1º ciclo face aos métodos de leitura e escrita em crianças disléxicas. [Em linha]. Disponível em <<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2453>>. [Consultado em 30/09/2014].
- Rodríguez, J. A. (2004). Estudio y análisis de los sentimientos en la formación del profesorado. Universidade Tarraconensis: *Revista Ciências de Educação*, 1, 35-52.
- Roldão, M. C. (2009). *Formação de professores na investigação portuguesa-um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional*. In Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de professores. Vol.1/nº1 agosto-dez. 2009. [Em linha]. <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/4/1>>. [Consultado em 12/05/2012].
- Salles, J. F e Parente, M. A. M. P. (2002). Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 14, n. 2, p. 141-286.
- Salles, J. F.; Parente, M. A. M. P e Machado, S. S. (2004). As dislexias de desenvolvimento: aspetos neuropsicológicos e cognitivos. Brasília, *Interações*, vol. IX, 17, 109-132.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 106-147.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M.(1992). Effective mainstreaming strategies for mildly handicapped students. *The Elementary School Journal*, 92 (3), 389 - 409.
- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Alfragide, Texto Editores.

- Serra, H. (2008). *Domínio cognitivo. Estudos em necessidades educativas especiais*. Serzedo, Gailivro SA.
- Serra, H. e Alves, T. (2008). *Dislexia: cadernos de reeducação pedagógica*. Porto, Porto Editora.
- Severino, A. & Rombert, J. (2013). *Método Dolf (Desenvolvimento Oral, Linguístico e Fonológico)*. Lisboa, Papa – Letras.
- Seymour, P. H. K. & MacGregor, C. J. (1984). Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 43-82.
- Shaywitz, S.E. (1996). "Dyslexia." *Scientific American*, 275(5), 98-104.
- Shaywitz, S.E. (1998). Current concepts: Dyslexia. *The New England Journal of Medicine*, 338, 307–312.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia: Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia. Como dar respostas às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto, Porto Editora.
- Silva, F. T. G. T. (2004). *Lado a Lado – Experiências com a Dislexia*. Coleção Educação Hoje. Lisboa, Texto Editores.
- Silva, J. (2011). Necessidades Educativas Especiais/ Dificuldades Específicas de Aprendizagem/ Dislexia. [Em linha]. Disponível em <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1484>>. [Consultado em 10/06/2015].
- Silva, M. O. E. (2002). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores*. *Inclusão*, 2,33- 48.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa, Texto Editores.
- Sim-Sim, I. (2006). (Coord.). *Ler e ensinar a ler*. Porto, Edições Asa.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Sousa, M. J. e Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. 2ª edição. Lisboa, Editora Pactor.

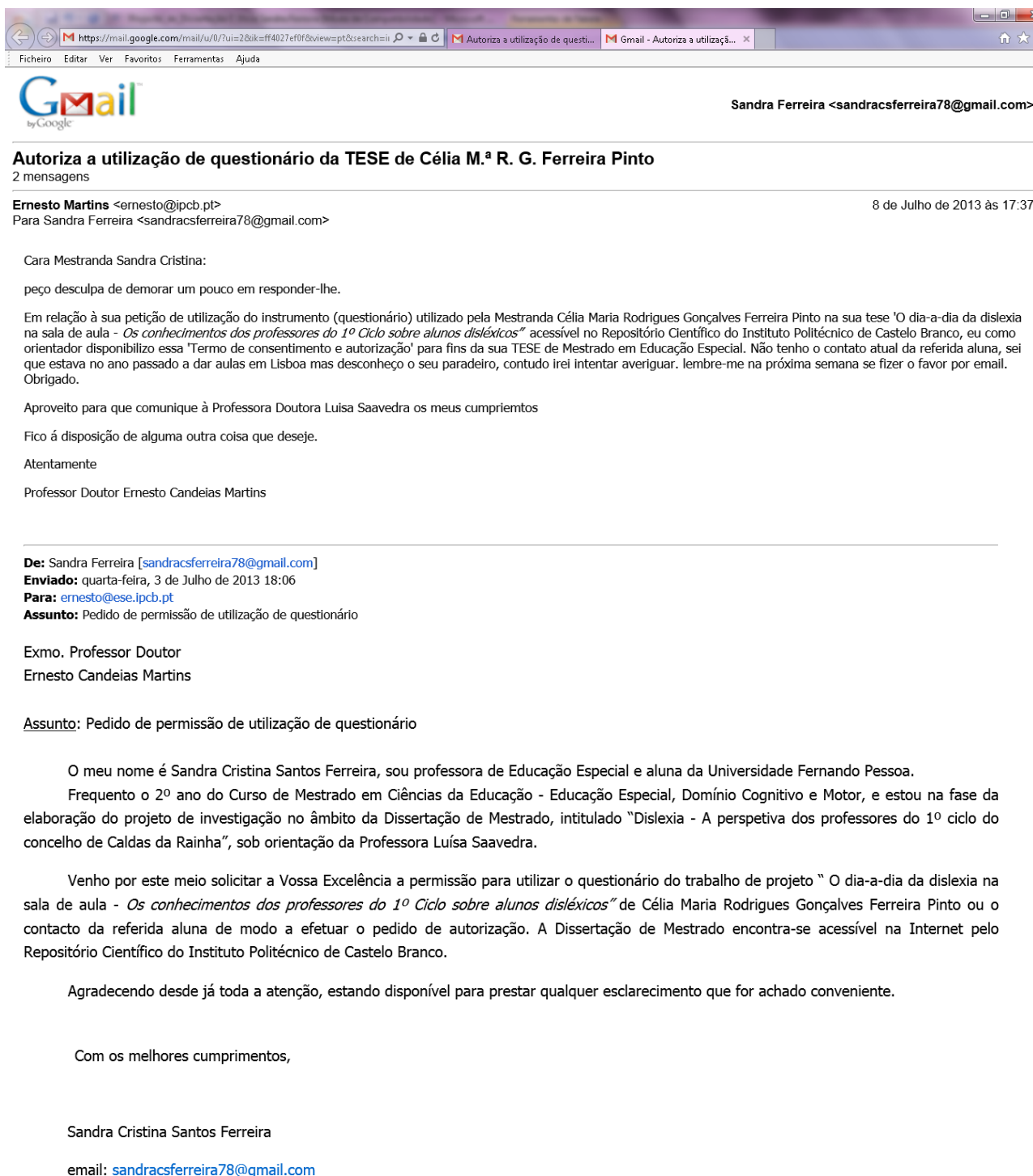
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2006). *La lecture et dyslexie approche cognitive*. Paris, Dunod.
- Teixeira, A. (2000). *Pequena Introdução à Filosofia da Educação, ou, a Transformação da Escola*. 6ª ed. Rio de Janeiro, DP&A.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar! Como intervir? Revista Portuguesa de Clínica Geral. [Em linha]. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/2683714/-Dislexia-como-Identificar-e-Intervir>>. [Consultado em 30/09/2013].
- Teles, P. (2008). *Abecedário e Silabário*. Lisboa, Distema Editora.
- Teles, P. (2009). *Dislexia: Método Fonomímico - Abecedário e Silabário*. Lisboa, Distema.
- Temple, C. M. (1997). *Developmental Cognitive Neuropsychology*. London, Psychology Press.
- Torre, S. de la (1995). *Innovación en el contexto actual de la reforma*. *Educar*, 19, 7-18.
- Torres, R. e Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografía e Disgrafía*. McCraw-Hill, Lisboa.
- Torres, R. (2003). *Dislexia, disortografía e disgrafia*. Mcgraw-Hill, Lisboa.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, A. P.; Sucena, A. & Viana, F. (2011). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. Lisboa, *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56.
- Velasquez, M. (2007). Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do ensino básico [Em linha]. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7076>>. [Consultado em 10/06/2015].
- Vilar, C. E. C. (2010). Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade – Estudo comparativo e correlativo das competências de aprendizagem académicas e de fatores psicomotores de alunos do 2º e 4º ano do ensino básico, com e sem dificuldades na aprendizagem [Em linha]. Disponível em <<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2828/1/Mestrado%20Dificuldade>>

s%20de%20Aprendizagem%20e%20Psicomotricidade.pdf>. [Consultado em
29/09/2012].

ANEXOS

ANEXO 1 – Autorização para utilização de inquérito por questionário

Dislexia – A perspetiva dos professores do 1º ciclo do concelho das Caldas da Rainha



https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=ff4027ef0f&view=pt&search=ii

Ficheiro Editar Ver Favoritos Ferramentas Ajuda

Gmail
by Google

Sandra Ferreira <sandracsferreira78@gmail.com>

Autoriza a utilização de questionário da TESE de Célia M.ª R. G. Ferreira Pinto
2 mensagens

Ernesto Martins <ernesto@ipcb.pt> 8 de Julho de 2013 às 17:37
Para Sandra Ferreira <sandracsferreira78@gmail.com>

Cara Mestranda Sandra Cristina:

peço desculpa de demorar um pouco em responder-lhe.

Em relação à sua petição de utilização do instrumento (questionário) utilizado pela Mestranda Célia Maria Rodrigues Gonçalves Ferreira Pinto na sua tese "O dia-a-dia da dislexia na sala de aula - *Os conhecimentos dos professores do 1º Ciclo sobre alunos disléxicos*" acessível no Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco, eu como orientador disponibilizo essa "Termo de consentimento e autorização" para fins da sua TESE de Mestrado em Educação Especial. Não tenho o contacto atual da referida aluna, sei que estava no ano passado a dar aulas em Lisboa mas desconheço o seu paradeiro, contudo irei intentar averiguar. lembre-me na próxima semana se fizer o favor por email. Obrigado.

Aproveito para que comunique à Professora Doutora Luísa Saavedra os meus cumprimentos

Fico á disposição de alguma outra coisa que deseje.

Atentamente

Professor Doutor Ernesto Candeias Martins

De: Sandra Ferreira [sandracsferreira78@gmail.com]
Enviado: quarta-feira, 3 de Julho de 2013 18:06
Para: ernesto@ese.ipcb.pt
Assunto: Pedido de permissão de utilização de questionário

Exmo. Professor Doutor
Ernesto Candeias Martins

Assunto: Pedido de permissão de utilização de questionário

O meu nome é Sandra Cristina Santos Ferreira, sou professora de Educação Especial e aluna da Universidade Fernando Pessoa.

Frequento o 2º ano do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, e estou na fase da elaboração do projeto de investigação no âmbito da Dissertação de Mestrado, intitulado "Dislexia - A perspetiva dos professores do 1º ciclo do concelho de Caldas da Rainha", sob orientação da Professora Luísa Saavedra.

Venho por este meio solicitar a Vossa Excelência a permissão para utilizar o questionário do trabalho de projeto "O dia-a-dia da dislexia na sala de aula - *Os conhecimentos dos professores do 1º Ciclo sobre alunos disléxicos*" de Célia Maria Rodrigues Gonçalves Ferreira Pinto ou o contacto da referida aluna de modo a efetuar o pedido de autorização. A Dissertação de Mestrado encontra-se acessível na Internet pelo Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Agradecendo desde já toda a atenção, estando disponível para prestar qualquer esclarecimento que for achado conveniente.

Com os melhores cumprimentos,

Sandra Cristina Santos Ferreira
email: sandracsferreira78@gmail.com

ANEXO 2 – Inquérito por Questionário

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Este questionário enquadra-se num trabalho para uma dissertação de Mestrado em Educação Especial, que está a ser desenvolvida na Universidade Fernando Pessoa. Tem como objetivo exclusivo conhecer a sua perspetiva acerca da dislexia. Estes dados serão tratados estatisticamente e são por isso, estritamente anónimos e confidenciais. A sua colaboração, através deste inquérito é imprescindível para o êxito deste trabalho. O seu bom resultado vai depender da veracidade dos dados fornecidos e da resposta a todas as questões.

O questionário demorará aproximadamente 15 minutos a preencher e agradecemos que o entregue preenchido até dia 15/11/2013 à coordenadora do 1º ciclo do seu agrupamento.

Desde já agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

Para responder às perguntas, coloque um X na alínea ou alíneas a que corresponde a sua resposta.

1. Tempo de serviço

0 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 30 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Habilitações académicas

Licenciatura	Bacharelato	Pós-graduação	Mestrado	Outra
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Qual?

3. Ao longo da sua carreira como professor do 1ºCiclo do ensino básico, já lidou com algum aluno(a) portador(a) de dislexia formalmente diagnosticada?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Recebeu alguma formação no seu percurso académico, na área da Educação Especial, em especial na problemática da dislexia?

Sim

Não

5. Efetuou alguma formação contínua na problemática da dislexia?

Sim

Não

6. Caso tenha respondido afirmativamente à pergunta anterior, indique o(a) que levou a efetuar essa formação?

Caso na turma

Caso na escola

Caso na família

Ascensão na
carreira

Interesse
pessoal

Outros

Indique quais: _____

7. Refira qual ou quais são as áreas em que uma criança portadora de dislexia apresenta dificuldades:

linguagem

compreensão

inteligência

memória

motricidade

Nas perguntas seguintes assinale com um X, qual é o seu grau de concordância em relação às afirmações apresentadas.

As crianças disléxicas apresentam:	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
8. Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita.					
9. Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras.					
10. Dificuldades ao nível do processamento fonológico.					
11. Confusão na configuração de palavras.					
12. Problemas na perceção auditiva.					
13. Frequentes inversões, omissões e substituições.					
14. Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos.					
15. Dificuldade em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita.					
16. Dificuldade em retirar a informação importante dentro de sentenças longas.					
17. Dificuldade em associar os símbolos gráficos com suas componentes auditivas.					
18. Dificuldades com a memória de curto prazo, memorização e com a organização.					
19. Confusão entre as sílabas iniciais, intermédias e finais.					
20. Problemas de articulação.					
21. Dificuldade em seguir orientações e instruções.					
22. Problemas de memorização auditiva.					
23. Problemas de atenção.					

As crianças disléxicas apresentam:	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
24. Dificuldades em estruturar trabalhos escritos, como composições.					
25. Dificuldade em revisar ou identificar erros ortográficos.					
26. Dificuldade em lembrar nomes.					
27. Baixo limiar de atenção quando escutam.					
28. Problemas com perceção espacial.					

O questionário termina aqui. Muito obrigada pela colaboração!

**ANEXO 3 – Pedido de autorização para a realização de um questionário aos
professores com turma do 1º ciclo dos agrupamentos de escolas do concelho de
Caldas da Rainha**

Exmo. Sr. Diretor do
Agrupamento de Escolas ██████████

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um questionário aos professores com turma do 1º ciclo do agrupamento.

Eu, Sandra Cristina Santos Ferreira, aluna na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Fernando Pessoa, venho por este meio solicitar a Vossa Ex.^a, a autorização para a realização de um questionário, que estamos a desenvolver sobre a temática da dislexia. O estudo intitula-se "*Dislexia – a perspetiva dos professores do 1º ciclo do concelho de Caldas da Rainha*".

Este instrumento de recolha de dados surge no âmbito do Trabalho de Projeto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, realizado sob a orientação científica da Professora Luísa Saavedra.

Este trabalho pretende compreender a perspetiva dos professores do 1º ciclo deste agrupamento de escolas face aos alunos disléxicos.

Fica assegurado que estes registos serão utilizados para efeitos de investigação. Assim, será garantido o anonimato do questionário dos professores, sendo os resultados obtidos apenas para o estudo em questão.

Ficamos a aguardar resposta.

Com os melhores cumprimentos

Porto, 12 de julho de 2013

Sandra Cristina Santos Ferreira

Sandra Cristina Santos Ferreira

ANEXO 4 – Base de dados dos questionários

Dislexia – A perspetiva dos professores do 1º ciclo do concelho das Caldas da Rainha

Base de Dados - Sandra Ferreira - Microsoft Excel

Ficheiro Base Inserir Esquema de Página Fórmulas Dados Reverter Ver

Colar Calibri 11 Moldar Texto Geral Formatação Condicional Formatar como Tabela Estilos de Célula Inserir Eliminar Formatar Células Ordenar e Filtrar Localizar e Selecionar Edição

Área de Transferência Tipo de Letra Alinhamento Número Estilos Células Edição

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM
	Número	P1	P2	P3	P4	P5	P6.1	P6.2	P6.3	P6.4	P6.5	P6.Outro	P7.1	P7.2	P7.3	P7.4	P7.5	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	
2	3	1	1	2	2													4	4	3	4	3	5	4	4	4	3	3	4	4	3	3	5	5	2	5	3		
3	2	3	3	2	1	2							1	1				5	5	2	5	2	4	4	5	4	4	3	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4	
4	3	3	1	1	1	2							1	1				5	5	5	3	5	3	5	3	3	5	4	5	2	3	3	3	3	4	5	3	3	5
5	4	4	1	1	2	2								1	1			4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	5	4	3	3	4	5	5	4	4	5	
6	5	3	1	2	2	2								1				5	5	5	5	4	5	5	3	5	4	4	5	4	3	4	4	5	5	3	4	4	
7	6	3	3	1	2	2									1			5	5	3	5	3	5	5	3	4	3	5	5	3	4	3	4	5	5	4	4	5	
8	7	3	1	2	2	2							1					4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	3	4	4	3	2	4	3	5	2	3	2	
9	8	3	4	1	1	2								1				4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	5	4	4	3	
10	9	3	1	2	1	2							1	1				4	4	4	5	2	4	3	4	3	4	4	4	4	2	3	3	4	4	3	4	4	
11	10	4	2	2	2	1						1						2	4	4	4	1	4	4	4	4	2	4	2	2	2	2	2	4	4	2	2	2	
12	11	5	1	2	2	2								1				5	5	5	5	4	5	4	4	3	5	4	5	3	3	4	3	5	5	4	3	5	
13	12	4	1	1	2	1							1					5	5	4	3	3	5	4	3	4	3	3	3	2	2	3	4	4	4	3	4	4	
14	13	3	1	2	2	2								1	1			3	5	4	4	2	4	3	4	3	3	3	4	3	2	2	4	4	4	3	3	3	
15	14	4	1	2	1	1							1					4	5	4	5	3	5	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	
16	15	3	1	1	1	1								1				5	5	5	5	3	5	2	4	4	4	3	4	3	3	2	4	5	5	2	2	2	
17	16	3	1	1	2	2								1	1			5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	3	4	3	2	2	2	4	4	2	2	2	
18	17	3	1	1	2	2									1			4	4	2	4	2	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	2	4	3	3	4	
19	18	3	1	1	1	2								1				4	4	2	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4	4	
20	19	3	1	1	1	2									1			5	4	4	4	2	4	4	3	4	3	3	4	2	2	3	4	4	4	2	3	3	
21	20	4	2	1	2	2									1			4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	3	3	2	2	2	4	5	4	3	3	3	
22	21	4	1	1	2	2									1			4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	2	2	3	5	4	3	3	3	
23	22	3	1	2	1	2										1		5	5	4	4	3	5	5	3	5	3	4	5	4	4	5	5	5	3	4	4	4	
24	23	3	1	1	2	2								1				5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	
25	24	3	1	1	1	1									1			5	5	4	5	4	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	5	5	3	3	5	
26	25	3	3	1	1	2									1			5	5	4	4	2	5	5	3	5	4	2	5	4	2	2	2	5	5	2	4	4	
27	26	4	1	1	2	1							1		1			5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	
28	27	3	1	1	1	2									1			5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5	4	3	3	4	2	5	4	4	3	3	
29	28	2	1	1	2	1								1	1			4	5	5	5	3	5	5	4	4	5	2	4	3	3	3	5	5	5	3	4	3	
30	29	3	1	1	1	1									1			4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	5	5	3	3	3
31	30	4	1	1	1	1									1			5	5	4	5	2	5	2	4	4	4	2	5	4	4	3	3	5	5	3	3	4	
32	31	4	1	2	2	2									1			5	4	4	5	3	4	2	4	4	4	2	4	4	2	2	4	5	5	2	2	3	
33	32	3	1	2	2	2									1			5	5	3	4	2	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	
34	33	3	1	1	2	2									1			4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3
35	34	3	1	1	2	1									1			5	5	5	5	4	5	3	4	5	4	4	3	4	1	4	5	4	3	4	4		
36	35	3	3	1	1	2									1			5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	
37	36	3	1	1	1	2									1			5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4
38	37	3	1	1	1	2										1		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	
39	38	4	4	1	2	2									1			5	5	2	5	2	5	5	3	4	4	2	5	2	3	3	4	4	5	3	4	3	
40	39	4	1	1	2	1									1	1		5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	3	3	2	3	5	4	3	4	3	
41	40	5	3	1	1	1									1			5	5	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	2	2	4	5	5	4	4	4	
42	41	3	1	1	1	1									1			5	5	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	2	2	4	5	5	4	4	4	
43	42	3	1	1	2	2									1			4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	
44	43	5	1	2	1	2									1			4	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	
45	44	4	1	1	1	2										1		5	5	5	5	4	5	3	3	4	5	3	5	3	4	2	2	4	4	2	2	3	
46	45	5	1	1	2	2									1			4	2	2	4	2	4	2	4	2	4	2	3	2	2	2	2	4	4	2	2	2	
47	46	5	1	2	2	2									1			4	3	3	2	4	4	4	2	4	4	2	5	2	4	2	2	4	4	1	2	4	

