



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS - VISEU

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

Mestrado em Ciências da Educação: Especialização em Educação Especial

**PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA COM  
DÉFICE NA LEITURA EM ALUNOS DOS 1º E 2º CICLOS DO  
ENSINO BÁSICO:  
PAIS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM  
COLABORAÇÃO**

ALEXANDRA MARIA ALMEIDA RODRIGUES GONÇALVES

**Orientadora:**

Professora Doutora Célia Ribeiro

Viseu, outubro de 2015



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS - VISEU

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

Mestrado em Ciências da Educação: Especialização em Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor

**PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA COM  
DÉFICE NA LEITURA EM ALUNOS DOS 1º E 2º CICLOS DO  
ENSINO BÁSICO:  
PAIS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM  
COLABORAÇÃO**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação –  
especialização em Educação Especial, domínio  
cognitivo e motor, apresentada à Universidade  
Católica Portuguesa - Viseu, realizada sob orientação  
da Professora Doutora Célia Ribeiro, do Departamento  
de Economia, Gestão e Ciências Sociais.

ALEXANDRA MARIA ALMEIDA RODRIGUES GONÇALVES

Viseu, outubro de 2015



Dedico esta dissertação à minha família e às famílias das crianças com dislexia.



## **Agradecimentos**

Saint-Exupéry dizia que “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Assim, agradeço a quem ao longo desta caminhada passou por mim, deixando-me um pouco de si.

Aos professores de educação especial e aos pais/encarregados de educação que fizeram parte deste projeto, sem eles não seria possível chegar ao fim deste percurso.

Ao Centro de Dislexia da Universidade Católica, pela colaboração.

Ao Virgílio, pelo companheirismo e compreensão e ao Gonçalo pelas brincadeiras que não lhe proporcionei. São, sem dúvida, o meu porto de abrigo.

Aos meus pais que sempre me ensinaram a lutar pelos meus sonhos e que, de longe, me apoiam incondicionalmente.

Aos meus amigos, que souberam compreender a minha ausência e cujas palavras de força e incentivo constantes me fizeram transpor os obstáculos que surgiam a cada momento.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Ribeiro, pelos seus conhecimentos, experiência e disponibilidade.

BEM HAJAMI!



## **Resumo**

A Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na leitura caracteriza-se por um padrão de leitura em que se verifica, fundamentalmente, desde as primeiras fases de aprendizagem, uma grande dificuldade na identificação das palavras escritas.

Sendo as competências de leitura e escrita essenciais para a aprendizagem e para o sucesso escolar, torna-se imperioso que o diagnóstico seja realizado atempadamente, de forma a proporcionar estratégias educativas adequadas, que aplicadas de forma sistemática e permanente, contribuirão para que os alunos com a perturbação em causa vejam facilitada a aprendizagem e o desenvolvimento do processo de leitura e de escrita.

Estamos cientes de que os pais e os professores de educação especial devem agir como uma equipa e encetar um trabalho conjunto e planeado, que permitirá incrementar atividades/estratégias que ajudarão a desenvolver a capacidade de autonomia e o sentido de responsabilidade dos alunos com Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na leitura. As dificuldades destes alunos diminuirão com uma intervenção especializada regular, com medidas educativas adequadas e com a colaboração dos pais/encarregados de educação.

Tendo como objetivo geral identificar as estratégias adotadas/a adotar pelos pais/encarregados de educação de alunos dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico com Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na leitura, no sentido de dar continuidade ao trabalho dos professores e a potenciar o sucesso escolar, foi realizado um estudo de natureza qualitativa, utilizando como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada aplicada a dez professores de educação especial e a dez pais de alunos dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico com Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na leitura.

As conclusões retiradas deste estudo, em linhas gerais, apontam os pais de alunos com esta perturbação como elementos cada vez mais ativos/participativos no processo de intervenção, uma vez que, em casa, as atividades de reforço do que o aluno aprende na escola se constituem como um complemento importante para minimizar as suas dificuldades e potenciar o sucesso escolar.

## **Palavras-chave**

Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na leitura; Pais/encarregados de educação; Professores de educação especial; Intervenção; Colaboração; Sucesso escolar.



## **Abstract**

The Specific Learning disorder with impairment in Reading is characterized by a reading pattern in which we can see, essentially from the first stages of learning, a great difficulty in identifying written words.

Being the reading and written skills crucial for learning and for the school success, it is imperative that the diagnosis is done on due time so that the proper educational strategies can be provided. Applied in a systematic and permanent way, they will enable learning and the development of reading and writing skills in students with this disorder.

We are aware that parents and Special Education teachers should act as a team and start a planned co-work which will allow the development of strategies that will help the development of autonomy and the sense of responsibility of students with Specific Learning disorder with impairment in Reading. The difficulties of these students will diminish with a regular intervention, with suitable educational measures and the cooperation of parents/guardians.

Having as main goal to identify adopted strategies and those yet to adopt by parents/ guardians of primary and lower secondary education students with Specific Learning disorder with impairment in Reading, in order to continue the teachers' work and enhance school success, a quality study has been carried out using as an instrument of data collection the semi-structured interview given to ten Special Education teachers and to ten parents of primary and lower secondary education students with Specific Learning disorder with impairment in Reading.

The conclusions withdrawn from this study, in general terms, point out to parents of students with this disability as elements increasingly active/participant in the intervention process, once that at home the reinforcement activities that the student learns at school are seen as an important complement to minimize difficulties and to promote school success him, reflected in an interactional and feedback environment.

## **Keywords**

Specific Learning disorder with impairment in Reading; Parents/guardians; Special Education teachers; Intervention; Cooperation; Students' success.



“Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,  
Mas não esqueço de que minha vida  
É a maior empresa do mundo...  
E que posso evitar que ela vá à falência.  
Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver  
Apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.  
Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e  
Se tornar um autor da própria história...  
É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar  
Um oásis no recôndito da sua alma...  
É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.  
Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.  
É saber falar de si mesmo.  
É ter coragem para ouvir um “Não”!!!  
É ter segurança para receber uma crítica,  
Mesmo que injusta...

Pedras no caminho?  
Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”  
(Fernando Pessoa)





## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PRIMEIRA PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 1. A LEITURA .....</b>	<b>7</b>
1.1. O ATO DE LER .....	9
1.2. APRENDIZAGEM DA LEITURA .....	12
1.3. PROCESSOS IMPLICADOS NA LEITURA .....	15
1.3.1. DESCODIFICAÇÃO.....	18
1.3.2. COMPREENSÃO.....	22
<b>CAPÍTULO 2. PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA COM DÉFICE NA LEITURA .....</b>	<b>27</b>
2.1. O CONCEITO DE PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA .....	29
2.2. A PERTURBAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA COM DÉFICE NA LEITURA.....	33
2.2.1. CONCEITO .....	34
2.2.2. ETIOLOGIA .....	37
2.2.3. PREVALÊNCIA E DIAGNÓSTICO .....	42
2.2.4. COMORBILIDADES.....	46
2.2.5. AVALIAÇÃO .....	48
2.2.6. INTERVENÇÃO.....	59
<b>CAPÍTULO 3. RELAÇÃO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/PAIS DE ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA COM DÉFICE NA LEITURA .....</b>	<b>63</b>
3.1. COORDENAÇÃO ENTRE AGENTES EDUCATIVOS: PROFESSOR/PAIS .....	65
3.1.1. PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO TRABALHO COM ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA COM DÉFICE NA LEITURA.....	72
3.1.2. O PAPEL DOS PAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS .....	78
3.1.3. O PAPEL DOS PAIS/EE NA LEGISLAÇÃO PORTUGUESA .....	85
3.2. VANTAGENS E OBSTÁCULOS DO ENVOLVIMENTO DOS PAIS NO PROCESSO ESCOLAR DOS FILHOS .....	89

3.3. ESTRATÉGIAS A UTILIZAR PELOS PAIS JUNTO DOS FILHOS COM  
PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA COM DÉFICE NA LEITURA<sup>92</sup>

<b>SEGUNDA PARTE: ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>107</b>
<b>CAPÍTULO 4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>109</b>
4.1. PROBLEMÁTICA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO .....	111
4.2. QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....	111
4.3. TIPO DE INVESTIGAÇÃO .....	113
4.4. POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	114
4.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	117
4.6. TÉCNICAS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	119
4.7. PROCEDIMENTOS .....	121
<b>CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>123</b>
5.1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	125
5.1.1. PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	125
5.1.2. PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO .....	133
5.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	141
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>149</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>155</b>
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>165</b>
ANEXO 1: ATIVIDADES DE PSICOMOTRICIDADE	
ANEXO 2: ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA	
ANEXO 3: ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DA LEITURA	
ANEXO 4: ATIVIDADES DE MEMÓRIA	
ANEXO 5: ATIVIDADES DE MEMÓRIA AUDITIVA	
ANEXO 6: ATIVIDADES DE PERCEÇÃO VISUAL	
ANEXO 7: MATRIZ DO GUIÃO DE ENTREVISTA AO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	
ANEXO 8: GUIÃO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	
ANEXO 9: MATRIZ DO GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS/EE	
ANEXO 10: GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS/EE	
ANEXO 11: MATRIZES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	
ANEXO 12: MATRIZES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS DOS PAIS/EE	

## Índice de Quadros

Quadro 1: Habilidades importantes na aprendizagem da leitura (Lopes et al., 2014, p. 19).....	52
Quadro 2: Identificação das provas de avaliação de leitura selecionadas para análise (do 1.º ao 6.º ano de escolaridade) (Sim-Sim & Viana, 2007, pp. 13-14) .....	55
Quadro 3: Tipologia de Envolvimento Parental (adaptado de Epstein, 1992, como citada em Carvalho et al., 2000, p. 8) .....	84
Quadro 4: Legislação sobre a participação dos pais/EE na escola .....	87
Quadro 5: Estratégias informais de aprendizagem (Ribeiro & Baptista, 2006) .....	98
Quadro 6: Casos especiais de leitura .....	103
Quadro 7: Caracterização da amostra dos professores por idade, género, e situação profissional .....	115
Quadro 8: Caracterização profissional da amostra dos professores.....	116
Quadro 9: Caracterização da amostra dos pais/EE por idade, género, grau de parentesco, estado civil, habilitações e profissão. ....	116
Quadro 10: Caracterização da amostra dos pais/EE pelo número e idade dos filhos .	117
Quadro 11: Distribuição das respostas relativas à razão da especialização .....	126
Quadro 12: Informação sobre a procura de formação na educação especial e as áreas temáticas escolhidas.....	126
Quadro 13: Características pessoais importantes no professor de educação especial.....	127
Quadro 14: Dados sobre a preparação do professor de educação especial para intervir na dislexia.....	127
Quadro 15: Informação relativa à existência de meios materiais e humanos disponibilizados pela escola para lidar com a dislexia e sugestões.....	128
Quadro 16: Número de alunos acompanhados pelo professor de educação especial e dados relativos à incidência .....	128
Quadro 17: Dados sobre os alunos com dislexia na escola abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro.....	129
Quadro 18: Informação relativa ao apoio prestado pelo professor de educação especial.....	129
Quadro 19: Informação relativa às áreas intervencionadas pelo professor de educação especial .....	130
Quadro 20: Dados sobre o tempo semanal dedicado aos alunos e se o consideram suficiente .....	130
Quadro 21: Pais como elementos ativos/participativos no processo de intervenção.....	131
Quadro 22: Operacionalização da participação dos pais.....	131
Quadro 23: Características a valorizar na relação com os pais .....	131
Quadro 24: Dificuldades no trabalho desenvolvido com os pais .....	132

Quadro 25: Distribuição das atividades/estratégias que os pais podem desenvolver em casa.....	132
Quadro 26: Outros assuntos relevantes sobre a colaboração professor de educação especial – pais/EE.....	133
Quadro 27: Caracterização dos educandos com dislexia quanto ao género.....	133
Quadro 28: Idade e ano de escolaridade dos alunos com dislexia .....	134
Quadro 29: Informação sobre familiares com dislexia e grau de parentesco com o educando .....	134
Quadro 30: Idade dos alunos quando foi efetuado o diagnóstico .....	134
Quadro 31: Resultados relativos aos profissionais que efetuaram o diagnóstico da dislexia e de quem alertou para os primeiros sinais.....	135
Quadro 32: Resultados relativos às preocupações aquando do diagnóstico .....	135
Quadro 33: Resultados relativos à reação do educando perante o diagnóstico .....	135
Quadro 34: Dados relativos às preocupações atuais.....	136
Quadro 35: Distribuição das respostas sobre a procura de informação/formação.....	136
Quadro 36: Informação sobre se o educando está ou não abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro.....	136
Quadro 37: Informação sobre o acompanhamento por um professor de educação especial .....	137
Quadro 38: Informação relativa às medidas educativas da educação especial que tem o educando .....	137
Quadro 39: Forma como os apoios são assegurados .....	137
Quadro 40: Resultados relativos ao apoio fora do contexto escolar .....	137
Quadro 41: Distribuição das respostas relativas às consequências da dislexia.....	138
Quadro 42: Colaboração e participação ativa na aprendizagem dos filhos .....	138
Quadro 43: Assuntos a abordar com o professor de educação especial .....	139
Quadro 44: Acompanhamento das tarefas escolares em casa.....	139
Quadro 45: Realização das atividades por parte do educando .....	139
Quadro 46: Estratégias/atividades utilizadas no apoio ao filho.....	139
Quadro 47: Informação por parte do professor de educação especial sobre estratégias a desenvolver com o educando em casa .....	140
Quadro 48: Perspetivas futuras perante o diagnóstico.....	140
Quadro 49: Outros assuntos relevantes sobre a colaboração de professor de educação especial – pais/EE.....	141

## Índice de Figuras

Figura 1: Os três percursos neurais associados à leitura (Teles, 2004, p. 716).....	11
Figura 2: Relação entre a leitura e o sistema de linguagem (Cruz, 2007, p. 53).....	17
Figura 3: Modelo consensual de leitura (Giasson, 1993).....	23
Figura 4: O paradoxo da dislexia (Shaywitz, 2008, p.64). ....	37
Figura 5: Processo de negociação entre pais e professores (Sousa, 1998, p.176).....	71
Figura 6: Jogo da consciência silábica .....	100
Figura 7: Jogo da identidade fonémica .....	100
Figura 8: Jogo da aliteração.....	100
Figura 9: Jogo da história contada em sequência .....	101
Figura 10: Jogo da memória de sílabas .....	101
Figura 11: Dominó das palavras .....	102
Figura 12: Jogo dos anagramas .....	102



## **Siglas e Acrónimos**

AIAA	Aprendizagem Independente Alcançada pelos Alunos
APA	<i>American Psychological Association</i>
CEB	Ciclos do Ensino Básico
DA	Dificuldades de Aprendizagem
DAE	Dificuldades de Aprendizagem Específicas
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
EE	Encarregados de Educação
IDA	<i>International Dyslexia Association</i>
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NJCLD	<i>National Joint Committee on Learning Disabilities</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAE	Perturbação da Aprendizagem Específica
PEI	Programa Educativo Individual
PHDA	A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
SAIL	<i>Students, Achieving, Independent, Learning</i>
TPC	Trabalhos Para Casa



## INTRODUÇÃO

“A aprendizagem da leitura é uma peça representada por três actores. O actor principal é sem dúvida o aprendiz e os outros dois a família e a escola”

(Morais, 1997, p. 271)

Aprender a ler e escrever! Eis o que todas as crianças anseiam quando entram na escola pela primeira vez. Trata-se, indubitavelmente, de uma aprendizagem basilar nos nossos dias para que a criança tenha sucesso académico. Não obstante, estamos cientes de que uma grande percentagem de crianças vê essa tarefa dificultada, revelando significativas perturbações de aprendizagem ao nível da leitura, o que condiciona todo o seu percurso académico, social e profissional. Neste sentido, tanto os pais como os professores não devem adiar a avaliação, uma vez que a Perturbação da Aprendizagem Específica (PAE) com défice na leitura é persistente, sendo fundamental identificá-la o mais precocemente possível, de forma a proceder a uma intervenção adequada para que a criança aprenda e deixe de encarar a leitura como um problema frustrante (Shaywitz, 2008), diminuindo também o sentimento que muitas vezes se gera de incapacidade e de baixa autoestima.

Desta feita, e corroborando da opinião de Silva (2007), quando uma criança não aprende da maneira como ensinamos, é necessário ensiná-la de maneira que ela aprenda, partindo do princípio de que a família e a escola se constituem como dois contextos de desenvolvimento privilegiados (Barros, Pereira & Goes, 2008).

Cabe, assim, ao professor, e salientamos aqui o professor de educação especial, um papel preponderante na intervenção com um aluno com dislexia. Deve beneficiar de uma capacidade de diálogo, de liderança, de trabalho em grupo, para conseguir congregiar todos os esforços no sentido de esbater as dificuldades sentidas por estes alunos. Deve sobretudo apresentar competências de resiliência e encarar a educação especial como uma missão (Almeida, 2015).

Segundo Shaywitz (2008), cabe também aos pais “eliminar a barreira da ignorância em torno da dislexia e substituí-la pelo maravilhoso conforto do conhecimento” (p. 15). É

preciso corresponsabilizá-los para que saibam “o que é possível fazerem para garantir que os respetivos filhos possam aprender a ler de forma proficiente” (p. 15), visto que, para a autora, a dislexia pode ser tão devastadora como qualquer vírus podendo infiltrar-se em cada um dos aspetos da vida do indivíduo.

Em educação devemos perguntar-nos que pais/Encarregados de Educação (EE) é que queremos: coadjuvantes ou apenas figurantes? Tiraremos muito mais vantagens se tivermos pais responsáveis, colaboradores e parceiros. Estes devem “ser capazes de se considerar a si mesmos enquanto importantes agentes da aprendizagem dos filhos” (Barros, Pereira & Goes, 2008, p. 88), apoiando as aquisições que a criança realiza na escola, visto que, corroboramos da opinião das autoras, na medida em que são inúmeros os benefícios da participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Barros, Pereira e Goes (2008) acrescentam que os pais/EE promovem o sucesso escolar estando a par do que os filhos realizam na escola, dando um apoio mais direto à aprendizagem escolar, acompanhando as suas tarefas escolares e o seu estudo e, sobretudo, influenciando determinadas “variáveis afetivo-motivacionais associadas à aprendizagem, como o autoconceito académico e a auto-estima” (p. 114).

Assim, ano após ano, e já são alguns, vimos entrar na nossa sala de aula, alunos com necessidades educativas especiais. A paixão do ensino da língua materna levou-nos a empreender um trabalho sobre a PAE com défice na leitura. Referir-nos-emos, muitas vezes, ao termo dislexia por ser “o mais conhecido, o mais usado e o mais popular” (Lopes, 2010, p. 133) ou por ser, na opinião de Mather e Wendling (2012), o mais consistente com o uso internacional.

Mobilizou-nos o facto de tentarmos perceber como estes alunos são apoiados na escola pelos serviços da educação especial, mas sobretudo de que forma os pais/EE podem colaborar com os docentes na educação/escolarização dos seus filhos com dislexia.

Desta feita, toda a investigação foi conduzida procurando ir ao cerne da questão, no sentido de obter resposta para a seguinte pergunta: **que estratégias podem adotar os pais/EE de alunos dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB) com PAE com défice na leitura, de forma a dar continuidade ao trabalho dos professores de educação especial e potenciar o seu sucesso escolar?**

A parte teórica, dividida em três capítulos, constitui a primeira de duas partes diferentes, mas que se complementam. Assim, no primeiro capítulo apresentamos a revisão da literatura onde abordamos as temáticas associadas à leitura, desde o ato de ler, à aprendizagem da leitura e aos processos implicados nesta competência.

No que respeita ao segundo capítulo, expomos o conceito de PAE com défice na leitura, a etiologia, a prevalência, o diagnóstico, as comorbilidades associadas a esta perturbação, assim como o processo de avaliação e intervenção, cientes de que se

deve diagnosticar e intervir na dislexia o mais cedo possível para que a criança se torne num leitor proficiente.

O terceiro capítulo incide na relação que os professores de educação especial estabelecem com os pais de alunos com PAE com défice na leitura e como é que estes agentes educativos colaboram. Centramo-nos, também, no papel que os docentes de educação especial têm no trabalho com estes alunos, bem como a importância dos pais na escolarização dos filhos e as vantagens e obstáculos que muitas vezes se colocam ao seu envolvimento no processo escolar dos educandos. Revisamos, ainda, o papel dos pais/EE na legislação portuguesa, desde o 25 de abril de 1974 até aos nossos dias.

A segunda parte constitui o estudo empírico, apresentando o problema, os objetivos definidos, a metodologia que esteve na conceção desta investigação, a apresentação e caracterização dos inquiridos e os instrumentos de recolha de dados utilizados. Procede-se de seguida à apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise do conteúdo das entrevistas, tecendo algumas considerações sobre os aspetos mais relevantes que emergiram da realização desta investigação.

Importa referir que o trabalho conta, ainda, com um conjunto de anexos que são parte imprescindível do estudo realizado, onde salientamos a apresentação de uma diversidade de estratégias informais e materiais, desde as fichas de trabalho a jogos didáticos, que os pais/EE podem trabalhar com os filhos que têm a perturbação em causa, no pouco tempo de que dispõem.



## **PRIMEIRA PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO**



## **CAPÍTULO 1. A LEITURA**

“Ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem chama-se aprender a ler”.

(Sim-Sim, 2009, p. 7)



Para nós, adultos bons leitores, ler assemelha-se a uma atividade simples, que não necessita de esforço, sendo, assim, automática. Consideramos frequentemente que a leitura é uma atividade fácil de adquirir pela criança. Nada mais errado, uma vez que a aprendizagem da leitura é uma tarefa complexa, que exige um esforço considerável, podendo levar vários anos (Fayol & Morais, 2004; Viana, 2005). Segundo Lopes, Spear-Swerling, Oliveira, Velasquez, Almeida, Araújo e Cheesman (2014, p. 11) “a aprendizagem da leitura implica, para a esmagadora maioria dos sujeitos, um processo de ensino sistemático e muito prolongado, que vai muito além do ensino do princípio alfabético”. Os autores afirmam, ainda, que “ler não constitui um acto natural, mas sim um acto social e uma competência complexa que resulta da integração de diversas outras competências” (Lopes et al., 2014, p. 11).

Todavia, considera-se uma das aprendizagens mais importantes, uma vez que é a chave que permite a entrada a todos os outros saberes, sendo “uma competência indispensável para podermos viver nas sociedades modernas” (Lopes et al., 2014, p. 11). Como se trata de uma aquisição fundamental para as aprendizagens seguintes, a fase inicial do aprender a ler, logo se deve transformar no ler para aprender (Citoler & Sanz, 1997; Cruz, 2007; Morais, 1997).

## 1.1. O ATO DE LER

Se a fala é uma faculdade inata, não podemos dizer o mesmo acerca das capacidades académicas, como a leitura, a escrita ou a matemática, uma vez que se trata de realidades que “têm de ser explicitamente ensinadas e aprendidas” (APA, 2014, p. 80). São, segundo Sim-Sim (2001, p. 51), “usos secundários da língua”, porque “não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral, o que significa que têm que ser ensinadas, cabendo à escola a grande responsabilidade desse ensino”. Neste sentido, também Fonseca (2008, p. 478) advoga que aprender a ler é um “processo lento, ao contrário da capacidade para aprender a falar”, uma vez que envolve um sistema cerebral inato.

Sendo a leitura uma das mais importantes atividades humanas, deparamo-nos com uma pluralidade de definições, das quais salientamos as que nos parecem mais elucidativas e que nos conduzem ao caminho que nos propomos percorrer.

Grosso modo, ler é uma arte, como salienta Morais (1997), ou como define a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira é a “arte de saber interpretar, percorrendo com a vista, coisa escrita”. A leitura, sob o ponto de vista de Morais (1997),

como todas as artes cognitivas, depois de dominada, é simples, imediata, e não exige um esforço aparente. Ela permanece armazenada em redes de neurónios e surge de forma automatizada. Ela é uma arte porque recorre a um conjunto de

meios e processos que obedecem a um conjunto de regras pré-definidas que se utilizam de forma inconsciente (p. 11).

A investigação tem mostrado que a leitura resulta da interação de vários processos complexos, sendo que as mais recentes investigações sobre esta temática pressupõem a ideia de que ela é sobretudo um ato cognitivo. Neste sentido, Viana e Teixeira (2002) defendem que

a polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra. Lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projectos e de trajectos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram... (p. 5).

Sendo uma atividade cognitiva, a leitura tem lugar de maneira automática em áreas do cérebro que foram recicladas durante a aprendizagem para assegurar as funções da leitura e da escrita: o leitor competente identifica as palavras escritas sem se aperceber dos processos que levam a esta identificação. Ele só toma consciência do seu resultado, o qual é imediatamente integrado no processo de compreensão da frase, graças à mobilização de conhecimentos gramaticais e relativos aos conteúdos tratados no texto e de capacidades cognitivas como a atenção e a memória de trabalho.

O processo de aprendizagem da leitura, nos primeiros anos do Ensino Básico, tende a conduzir o aluno perto desta meta.

Cabe-nos perceber como funciona o cérebro durante o processo de leitura. Sousa (2005, como citado em Almeida, 2011) defende que o nosso cérebro consegue processar e compreender uma frase inteira em poucos segundos. Todavia, se colocarmos uma página ao contrário, teremos uma clara noção, considera o autor, das dificuldades que alguém sente quando começa a aprendizagem da leitura.

Pereira (2011) refere que o cérebro é um órgão vital complexo pelo qual processamos as informações, armazenamos o conhecimento e selecionamos o nosso comportamento. Pode também ser entendido como “um sistema representacional com capacidade de sentir, integrar, pensar, comunicar e agir, a partir de capacidades de processamento de informação de origem social e cultural” (Cruz & Fonseca, 2002, p. 20).

As investigações mais promissoras no âmbito do funcionamento do cérebro durante a leitura são as preconizadas por Sally Shaywitz que, com alguns colaboradores, identificaram três áreas de fundamental importância. O hemisfério esquerdo, tradicionalmente associado à linguagem, que o cérebro usa para analisar as palavras escritas, reconhecer os seus sons constituintes e para automatizar o processo de leitura (Pereira, 2011; Mather & Wendling, 2012; Selikowitz, 2010; Shaywitz, 2008;

Wolfe, 2004). Assim, os investigadores consideram que para ler as pessoas usam três sistemas cerebrais. Na parte frontal do cérebro, está a área denominada de girus frontal inferior ou área de Broca, também designada pela investigadora de gerador de fonemas. Esta área do cérebro é responsável pela articulação da linguagem falada, uma vez que ajuda as pessoas a vocalizarem as palavras. Trata-se de uma área especialmente ativa no cérebro dos leitores principiantes e com PAE com défice na leitura, visto que realiza também a análise dos fonemas (figura 1).

Por sua vez, na parte de trás do cérebro estão as áreas parietotemporal e occipitotemporal. A região parietotemporal esquerda está envolvida na análise e descodificação dos sons das partes das palavras, tratando-se de uma área do cérebro que realiza uma análise mais completa das palavras escritas. Nesta área, realiza-se o processamento visual da forma das letras e a correspondência grafo-fonética (Pereira, 2011; Mather & Wendling, 2012; Shaywitz, 2008; Teles, 2004; Wolfe, 2004). Este é um processo lento, sendo a via usada pelas pessoas com PAE com défice na leitura.

A região occipitotemporal é a área onde toda a informação relacionada com as palavras e os sons é combinada, para que o leitor reconheça e leia a palavra instantaneamente. Esta parte do cérebro tem o papel de automatizar o processo de reconhecimento das palavras, visto que é a região para onde convergem todas as informações sobre cada palavra. O leitor será mais eficiente, quanto mais exercitar esta zona (Pereira, 2011; Mather & Wendling, 2012; Shaywitz, 2008; Teles, 2004; Wolfe, 2004).

É importante salientar que, apesar de divididas em três etapas, estas áreas cerebrais funcionam de forma concertada e simultânea (Pereira, 2011; Mather & Wendling, 2012; Shaywitz, 2008; Teles, 2004).

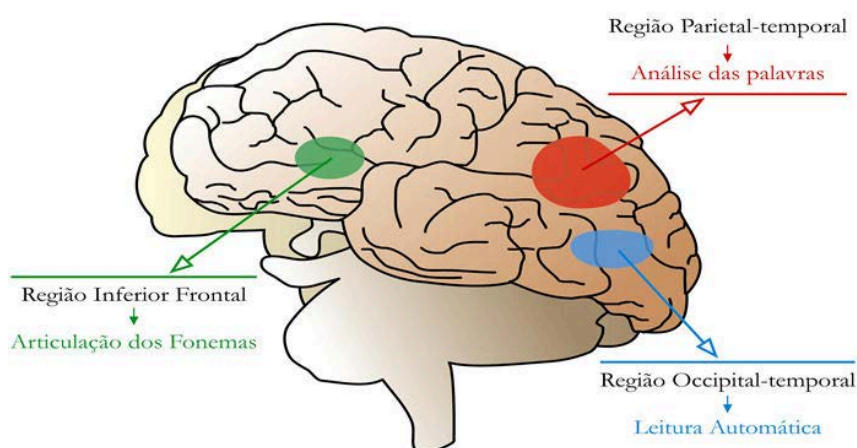


Figura 1: Os três percursos neurais associados à leitura (Teles, 2004, p. 716)

Sistematizando, os leitores eficientes ativam intensamente os sistemas neurológicos que envolvem a área parietotemporal e a occipitotemporal, lendo as palavras de

forma instantânea (em menos de 150 milésimos de segundo). Por seu lado, os leitores com dislexia utilizam um percurso lento e analítico para decifrar as palavras. Ativam o giro inferior frontal de forma intensa, onde vocalizam as palavras, e a zona parietal-temporal, onde segmentam as palavras em sílabas e em fonemas, fazem a tradução grafo-fonémica, a fusão fonémica e as fusões silábicas até obter o seu significado.

Como os alunos com dislexia apresentam uma rotura no sistema neurológico que lhes dificulta o processamento fonológico e o acesso aos sistemas de análise das palavras e de leitura automática, procuram compensar esta dificuldade, recorrendo mais intensamente à área da linguagem oral, zona inferior-frontal, e às regiões do hemisfério direito que fornecem pistas visuais.

Assim, retomando a questão que intitula o capítulo e no seguimento da ótica de Sally Shaywitz, para que possamos ler há que “aceder ao sistema responsável pela linguagem. A um nível neural, tal significa que a leitura depende dos circuitos cerebrais já existentes para a linguagem” (Shaywitz, 2008, p. 79). A investigadora acrescenta que “a identificação da área de Broca como crítica para a linguagem marcou o primeiro passo no percurso feito para identificar os circuitos neurais responsáveis pela leitura” (Shaywitz, 2008, p. 79).

## 1.2. APRENDIZAGEM DA LEITURA

Há quem defenda que o processo de leitura tem início mal a criança contacta com o mundo, ou seja muito antes de iniciar o seu percurso escolar. Faz uma primeira leitura do que a rodeia através das sensações, analisando pessoas, símbolos, cores ou objetos, numa leitura sensorial que lhe vai dando algumas pistas.

Ao entrar na escola, vai descortinando uma nova fase de leitura, onde observa as informações que um texto fornece, como os aspetos gráficos, fonológicos, lexicais, morfossintáticos, semânticos, que ajudam na clarificação de sentido.

Assim, ler não se circunscreve apenas a um gesto mecânico de decifrar sinais, sobretudo se desligados de experiências, fantasias ou necessidades pessoais, porque “aprendemos a ler vivendo” (Martins, 1985, p. 14). O mesmo defende Sim-Sim (2002, pp. 202-203), quando afirma que “aprender a ler não se circunscreve ao momento da iniciação, à descodificação, na medida em que começa muito mais cedo e se prolonga no tempo”.

Para Martins e Silva (1999, p. 49),

A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma. A alfabetização não apenas condiciona

todo o posterior percurso académico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um.

Para tentar explicar como se processa a aprendizagem e desenvolvimento da leitura, autores há que preconizam esse desenvolvimento numa série de etapas, fases ou estádios. Um modelo de referência foi apresentado por Uta Frith, em 1985. A autora influenciou as investigações posteriores neste campo, apresentando uma teoria cognitiva da aprendizagem da leitura, onde propôs três etapas de desenvolvimento: a logográfica, a alfabética e a ortográfica (Carvalho, 2011; Citoler & Sanz, 1997; Citoler, 1996; Cruz, 2007; Sucena & Castro, 2008). Cada uma das fases é caracterizada e distinguida pelo uso predominante de estratégias singulares.

Na primeira etapa, denominada **logográfica**, verifica-se que, a partir dos 3 anos, as crianças são capazes de reconhecer globalmente um número, embora reduzido, de palavras que lhe são familiares (“Coca-Cola”; “MacDonald’s”; o nome próprio), valendo-se apenas da sua configuração global e de uma série de indicadores gráficos (forma, cores, contexto, etc.) (Cruz, 2007), mas ainda não fazem descodificação grafo-fonémica. Como refere Carvalho (2011, p. 39), “esta estratégia, também chamada de visual ou global, consiste em memorizar o padrão visual das palavras escritas como se fossem logogramas”. Todavia, não é uma verdadeira leitura, visto que se alterarmos a tipografia de algumas letras ou os indicadores, as crianças não as reconhecem (Cruz, 2007).

Por volta dos 5/6 anos de idade, com a entrada na escola, assiste-se, de forma gradual, a uma expansão do vocabulário, e o aluno começa a utilizar a estratégia **alfabética**, caracterizada pela compreensão de que cada letra corresponde a um som. Esta etapa é fundamental na aprendizagem da leitura, uma vez que o nosso sistema de escrita é alfabético (Cruz, 2007). O aluno começa a aplicar mecanismos de correspondência grafo-fonológica, “que permite às crianças converter os segmentos ortográficos em fonológicos, de acordo com uma ordem sequencial” (Cruz, 2007, p. 116). Esta correspondência alarga-se, gradual e progressivamente para a leitura e o aluno começa a descodificar palavras que não lhe são familiares. A ordem das letras e os fatores fonológicos adquirem, assim, um papel essencial. Uma vez consolidada esta fase, a aplicação do conhecimento grafema-fonema torna-se gradativamente mais automatizada. Não obstante, a presença de falhas na aquisição das aptidões que caracterizam esta etapa poderá conduzir a problemas de aprendizagem na leitura.

O aluno poderá encontrar algumas barreiras nesta fase, dadas as diversas possibilidades de representação dos fonemas que caracterizam as irregularidades da nossa língua (Citoler, 1996).

Desta feita, com a utilização cada vez mais eficaz da estratégia alfabética, o discente caminha para a fase seguinte, que propicia uma leitura fluente e com menos esforço, a **ortográfica**. Dominante na leitura a partir do 3º ano de escolaridade (7/8 anos), esta

estratégia caracteriza-se pelo uso de sequências de letras e padrões de ortografia para reconhecer palavras visualmente, as relações entre grafemas são estabelecidas, o que possibilita a escrita de palavras irregulares que necessita memorizar para fazer uma leitura correta. Contudo, o aluno, quando confrontado com palavras novas ou pseudopalavras, poderá ter de recorrer à etapa alfabética (Hulme & Snowling, 2009). Ele tem de compreender que para ler fluentemente existem regras ortográficas que devem ser respeitadas.

Esta etapa permite o reconhecimento instantâneo dos morfemas, considerando a ordem das letras e não os seus sons. Esta fase encerra, assim, a habilidade da leitura e escrita de palavras.

No processo de leitura influem diversos fatores: intrapessoais, interpessoais e contextuais (Citoler & Sanz, 1997), o que faz com que a aprendizagem da leitura seja “um processo moroso e cheio de obstáculos”, na opinião de Rebelo (1993, p. 15) e, indubitavelmente, uma atividade complexa, que envolve inúmeros processos cognitivos. É entendida como “a capacidade de extrair significação de qualquer tipo de representação visual” (Fonseca, 2008, p. 479). Assim, envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas ou letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivas (fonemas) que se lhes sobrepõem e conferem um significado (Cruz, 2007). O mesmo advoga Sim-Sim (2006), quando refere que ler é um processo complexo que tem como objetivo final interpretar e compreender o que se lê. Trata-se de um processo em que se transforma a linguagem escrita em linguagem falada atribuindo-lhe um significado, visto que “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado de um texto” (Sim-Sim, 2007, p. 7). Por sua vez, e à semelhança destes autores, Hulme e Snowling (2013) asseveram que a leitura é uma descodificação dos signos gráficos, sendo o objetivo final a extração de sentido.

Desta forma, e tendo em conta a morosidade e complexidade do processo de leitura, é necessária a motivação, o esforço e a prática por parte de quem aprende e explicitação sistematizada por parte de quem ensina.

O grande poeta e dramaturgo alemão Johann Goethe afirmou que necessitou de oitenta anos para aprender a ler e não teve a certeza de o ter conseguido. Verifica-se, assim, que aprender a ler é, segundo o poeta, empreitada para uma vida. Trata-se de um processo contínuo que não se esgota no momento em que se domina a tradução dos sons em letras. Saber ler significa, essencialmente, retirar informação de material escrito, qualquer que seja o suporte, o tipo de texto ou a finalidade da leitura, transformando essa informação em conhecimento (Sim-Sim, 2001).

A aprendizagem da leitura aparece-nos, como temos vindo a referir, como uma atividade simultaneamente fácil e complexa. Se por um lado há crianças que desde cedo são capazes de identificar palavras escritas e de lerem frases curtas, por outro,

encontramos crianças que com 7 e 8 anos dificilmente conseguem decifrar grafemas ou reconhecer determinados fonemas.

Segundo Rebelo (1990, p. 71), “se as crianças não conseguirem dominar suficientemente as operações da leitura, é normal que à saída da escola primária não gostem de ler, nem sintam qualquer atracção pelos livros”. Contudo, desde que se tenha um dado grau de maturidade e o ambiente pedagógico seja favorável, aprender a ler torna-se uma tarefa relativamente fácil para a maioria das crianças apesar de ser uma competência complexa.

Estamos, assim, cientes de que saber ler é uma das aprendizagens mais importantes, sendo a chave que permite a entrada a todos os outros saberes. É, indubitavelmente, condição *sine qua non* para o sucesso na vida escolar e na vida profissional.

### **1.3. PROCESSOS IMPLICADOS NA LEITURA**

Vimos anteriormente que a leitura é uma atividade complexa que resulta da coordenação de duas dimensões essenciais: a descodificação e a compreensão. Como já salientámos e segundo a opinião de vários autores, ler é compreender (Carvalho, 2011; Sim-Sim, 2007; Viana, 2009). No processo de leitura não se transformam apenas os símbolos escritos em sons e não pode existir compreensão da leitura sem primeiro descodificar corretamente as palavras. Tendo em conta que a leitura é uma atividade cognitiva complexa, envolve, segundo Cruz (2007, p. 45), “uma série de processos psicológicos de níveis diferentes”, começando por um estímulo visual e terminando com a compreensão de um texto, sendo que para isso estejam implicados diferentes processos.

A leitura implica, assim, que a sinais auditivos passem a corresponder sinais visuais. Trata-se de um sistema simbólico que envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas ou letras) e a sua associação com componentes auditivas (fonemas) que lhe dão um significado (Cruz, 2007). Assim, “para que a leitura seja adquirida, torna-se necessário que a criança tenha atenção dirigida às marcas impressas e controle dos movimentos de olho na página; reconheça os sons associados às letras; entenda as palavras e a gramática; construa ideias e imagens e compare novas com aquelas que ela possui armazenadas em sua memória” (Machado & Almeida, 2014, pp. 131-132).

Um leitor que não seja capaz de transformar uma sequência de grafemas em sons, também não consegue compreender uma frase escrita.

Neste sentido, estão implicados na descodificação, processos de nível inferior ou microprocessos, sendo que na compreensão de frases ou textos há processos de nível superior ou macroprocessos (Cruz, 2007; Shaywitz, 2003). Segundo Lopes (2005, p. 67) “não é pois possível incrementar apropriadamente os processos de nível superior sem atender aos de nível inferior, tal como não é possível atingir patamares elevados

nestes últimos sem clarificar e exercitar constantemente as conexões com os processos de nível superior”.

O grande desafio que se coloca em termos de leitura é a aprendizagem da descodificação. Ao descodificar identificam-se as palavras escritas, estabelecendo uma relação entre a sequência de letras e a sequência dos sons correspondentes a essas mesmas letras na respetiva língua (Sim-Sim, 2009).

Consoante os códigos ortográficos, a complexidade da aquisição da leitura varia consoante as línguas. Assim, a língua de alfabetização e os sistemas educativos de cada país são aspetos fundamentais a ter em conta quando se aprende a ler, dado o papel de maior ou menor transparência e regularidade fonética das diferentes línguas alfabéticas (Viana, Ribeiro & Santos, 2007). Carvalho (2011, p. 45) refere, a este respeito, que “é mais fácil aprender a ler em ortografias mais transparentes. Assim, nas ortografias transparentes a uma letra corresponde apenas um som e a um som só corresponde uma letra, como acontece com o Espanhol, enquanto nas ortografias opacas, a correspondência letra-som deixa de ser de um para um e passa a ser de um para muitos ou de muitos para um como é o caso do Português (Carvalho, 2011).

São múltiplas as investigações que têm vindo a provar que para ler e compreender um texto o aluno tem de dominar o princípio alfabético automaticamente.

Com a prática, evolui gradualmente a capacidade de descodificação para que o aluno possa dar uma resposta rápida, conduzindo a um reconhecimento automático das palavras. Ao desafio da descodificação, seguem-se os desafios da fluência leitora e o da compreensão.

Os leitores fluentes leem um texto reconhecendo automaticamente as palavras, agrupando-as rapidamente para retirarem o seu significado a partir do texto. Tratando-se de leitores não fluentes, estes leem palavra a palavra, centrando-se na descodificação das palavras individuais, dando pouca atenção à compreensão do texto.

A fluência, segundo a literatura, serve como ponte de ligação entre a descodificação e a compreensão. O reconhecimento automático das palavras permite que o leitor atente na construção do significado, em vez de se centrar no processo de descodificação, contribuindo para a compreensão leitora.

A descodificação do sistema alfabético e a sua automatização, embora sejam importantes na aprendizagem da leitura, não resumem o ensino da leitura, uma vez que ler é essencialmente obter significado, isto é, compreender o que está escrito (Citoler & Sanz, 1997).

A investigação salienta que a compreensão leitora não é um procedimento automático como acontece na descodificação. O domínio da compreensão exige habilidades cognitivas mais exigentes para perceber as estratégias mais eficazes para abordar de forma intensiva um texto, “reconhecendo-lhe as características estruturais,

relacionando o conhecimento prévio com o assunto do texto, antecipando informação através do reconhecimento de indicadores temáticos (título, gravuras), identificando vocábulos-chave e sintetizando o essencial da mensagem” (Sim-Sim, 2001, p. 55).

Vários investigadores sugerem que a descodificação e a compreensão são dois processos essenciais no domínio da leitura, mas não são simétricos. Crowder (1985, como citado em Cruz, 2007, p. 52) afirma que “a leitura propriamente dita acaba, mais ou menos, onde começa a compreensão”. Contudo, a leitura é o produto da interação dos dois grupos de processos, mesmo que a compreensão não possa ser realizada sem a mediação da descodificação, sendo que o inverso é possível. Não conseguimos compreender um texto sem o descodificar, mas é possível ler sem entendermos quase nada do que estamos a ler.

A este propósito, as Metas Curriculares de Português, definidas pelo Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril, e que se constituem como documento de referência para o ensino e aprendizagem de vários domínios, entre eles o da leitura, clarifica que

a identificação automática das palavras escritas não tem como única função permitir a leitura. Ela permite também que o leitor mobilize as suas capacidades cognitivas de atenção consciente, de memória e de raciocínio para a compreensão do texto que está a ler. Convém, no entanto, ter bem presente que, sem um certo grau de habilidade de identificação das palavras escritas, não há compreensão na leitura. Quanto menor esforço cognitivo for necessário para processar as palavras, isto é, quanto mais automática se tornar a sua identificação, tanto maior será a capacidade de atenção, de memória de trabalho e de reflexão deixada livre para os processos conscientes de compreensão.

Na ótica de Citoler e Sanz (1997, p.116), as utilizações erradas dos processos de descodificação funcionam como “um gargalo de garrafa que limita os processos compreensivos”. Por vezes o leitor usa grande parte da sua capacidade cognitiva na obtenção do significado lexical das palavras, descurando os processos de interpretação do texto. Shaywitz (2008) relaciona, assim, as componentes da leitura e o sistema da linguagem.

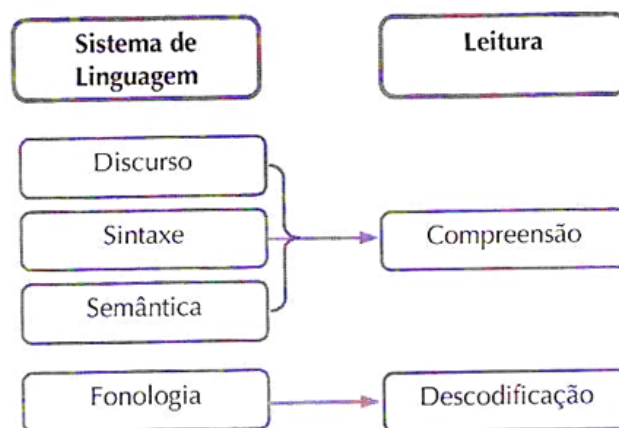


Figura 2: Relação entre a leitura e o sistema de linguagem (Cruz, 2007, p. 53)

Para a autora, a fonologia, que se encontra no nível mais baixo do sistema de linguagem, relaciona-se com a descodificação e a semântica, a sintaxe e o discurso, que se situam no nível superior, todas fundamentais para a compreensão de um texto.

### 1.3.1. DESCODIFICAÇÃO

Foucault (s.d., como citado em Morais, 1997, p. 132) refere que “as palavras oferecem-se aos homens como coisas a decifrar”. A escrita assemelha-se a um código secreto que codifica os sons, as sílabas e as palavras de uma língua. Assim, a sua descodificação deve ensinar-se. Um bom leitor é um descodificador nato (Dehaene, Dehaene-Lambertz, Gentaz, Huron & Sprenger-Charolles, 2011).

Como já referimos, os grandes passos na arte de ler são os de nível inferior, isto é, os de descodificação. Nesta linha de ideias, Morais (1997, p. 158) advoga que “a capacidade de descodificação é uma espécie de propulsor”, referindo também que “o impulso para a leitura é dado pela actividade de descodificação”, que é lenta e trabalhosa.

Para Cruz (2007, p. 56), a descodificação, sendo um dos amplos processos da leitura, é “a capacidade de reconhecimento das palavras” e “o processo pelo qual se extrai suficiente informação das palavras através da ativação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torne consciente”. É, assim, “inquestionável que para ler é necessário identificar as letras e as palavras, e discriminá-las do ponto de vista perceptivo” (Viana, 2009, p. 15).

Segundo Sim-Sim (2009, p. 12), “decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes na respetiva língua”.

Descodificar um sistema de escrita alfabética, como é o caso do Português, implica a capacidade de traduzir sequências de letras nas sequências de sons que compõem as palavras de uma dada língua. Desta forma, a consciência fonológica é a base da descodificação de palavras, sendo esta, por sua vez, o início da capacidade de compreensão de um texto. Nesta linha de ideias, para Viana (2009).

As escritas alfabéticas permitiram, de uma forma eficiente e prática, codificar a linguagem oral nos seus elementos sonoros mais pequenos: as palavras são compostas por sons e as letras codificam esses sons. Assim, com um número reduzido de letras conseguimos reproduzir a infinidade de combinações sonoras necessárias para construir todas as palavras de uma língua de ortografia alfabética. Para ler é necessário dominar este código, e a investigação tem mostrado que as competências de decifração são extremamente importantes para o reconhecimento das palavras, sendo este, por sua vez, determinante para extrair sentido do que é lido (compreender) (p. 14).

São vários os autores que veem no reconhecimento de palavras o objetivo primeiro das fases iniciais da aprendizagem da leitura, considerando Cruz (2007, p. 57) que “o reconhecimento fluído de palavras é um requisito sine qua non para o desenvolvimento da leitura”. Face ao exposto, nos primeiros anos de escolaridade devem realizar-se atividades que recorram ao domínio dos mecanismos de descodificação de palavras. Neste sentido, para descodificar palavras deve-se “transformar os grafemas nos fonemas correspondentes e combiná-los para pronunciar a palavra correspondente” (Cruz, 2007, p. 57), apesar de ser uma estratégia demorada, é usada por leitores principiantes.

Outra forma de descodificação é a que se processa visualmente, uma vez que os leitores têm palavras guardadas na memória, de experiências de leitura anteriores. É um processo rápido de descodificação, porém funciona apenas com palavras conhecidas (Cruz, 2007). O autor refere, ainda, o descodificar por analogia, ou seja, os leitores fazem uma analogia com palavras que conhecem visualmente. Recorrem à memória procurando palavras semelhantes. Esta forma de descodificar torna-se limitada para leitores principiantes.

Cruz (2007) refere também o uso do contexto na descodificação. Pode usar imagens associadas ao texto, o seu conhecimento da linguagem e do mundo ou a memória do texto já lido. Este modo de descodificar com base no contexto acaba por não funcionar com a maioria das palavras, sendo assim pouco fiável.

Concluimos que todas estas formas de descodificar devem ser usadas ao mesmo tempo, sendo a descodificação visual a maneira mais rápida e eficiente para decifrar palavras, fazendo-se de forma automática e inconsciente.

Considerando que o sucesso da decifração de palavras é “a pedra fulcral da leitura” (Sim-Sim, 2009, p. 17), esta autora apresenta um conjunto de linhas gerais para o ensino da decifração:

- Deve ocorrer em contexto real de leitura - histórias, poesias, notícias - por oposição a uma sequência repetitiva de fichas e de exercícios mecânicos;
- Deve ter como suportes as experiências e os conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita, designadamente sobre as funções da escrita e sobre a estruturação gráfica que rege e organiza a linguagem escrita;
- Deve ter como alicerces a consciência fonológica, particularmente a consciência fonémica;
- Deve ser explícito, direto e transparente, permitindo ao aluno a prática autónoma e independente da correspondência aprendida, ou o consequente treino em parceria com os colegas;
- Deve contemplar e regular o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes – prefixos, sufixos, sequência consoante/vogal, dígrafos, ditongos, combinação de letras;

- Deve fomentar a leitura de palavras frequentes para que a criança as reconheça rápida e automaticamente;
- Deve estar intimamente associado a práticas de expressão escrita (Sim-Sim, 2009, pp. 25-26).

Assim, que processos estão implicados na descodificação? Citoler (1996) e García (1998) consideram que a tarefa da leitura implica quatro grandes módulos: o perceptivo, o léxico, o sintático e o semântico que funcionam de forma interativa e paralela.

Em primeiro lugar, na leitura estão inerentes processos perceptivos, onde se pretende identificar símbolos gráficos para decifrar e posteriormente captar a mensagem escrita (Cruz, 2007). Por outras palavras, onde estão incluídos processos de extração de informação, que têm a ver com a memória de trabalho e onde se efetuam tarefas de reconhecimento e análise linguística (García, 1998). Por se tratar de atividades cognitivas, Citoler (1996) dá especial enfoque à memória de trabalho, onde se retém ou processa informação enquanto se vai elaborando outra informação nova que chega ao sistema.

Nos processos perceptivos são utilizadas tarefas relacionadas com os movimentos oculares, isto é, movimentos dos olhos e fixações (Citoler, 1996; Cruz, 2007; Morais, 1997). Assim, um leitor utiliza cerca de 90% do tempo a perceber a informação e aproximadamente 10% a encontrar nova informação para perceber (Cruz, 2007; García, 1998; Morais, 1997). Contudo, estes valores não são fixos, variando de leitor para leitor ou de texto para texto, tendo em conta a sua complexidade.

Quando lemos, temos a sensação de que os nossos olhos percebem as palavras através das linhas, de forma contínua e uniforme, à medida que avançamos. Todavia, esta sensação está errada, uma vez que os olhos executam vários movimentos oculares rápidos que alternam com fixações, isto é, momentos em que os olhos se detêm imobilizados num ponto, permitindo ao leitor perceber parte do material escrito. É nesses curtos espaços de tempo (200 a 250 milésimos de segundo, segundo vários autores) que a informação é extraída (Citoler, 1996; Cruz, 2007; Morais, 1997).

Para além da dimensão perceptiva, a descodificação de palavras implica uma **dimensão léxica**. Identificadas as letras que constituem uma palavra, o processo seguinte é o de recuperar o significado dessa palavra no léxico interno, ou seja, tentar entender “o conjunto de operações necessárias para se chegar ao conhecimento que a pessoa tem acerca das palavras e que se encontra armazenado num léxico interno ou léxico mental” (Cruz, 2007, p. 63). Para a construção deste tipo de informação sobre as palavras participam as fontes fonológica, semântica e ortográfica, que se vão acumulando e que constituem a matéria-prima ou unidades com as quais os leitores constroem um significado (Citoler, 1996; Cruz, 2007).

Foram múltiplos os estudos propostos para explicar a obtenção do significado das palavras e a organização do léxico mental. Não obstante, as investigações no campo da leitura estão de acordo em considerar que o que se destaca é o **modelo de dupla via**, também designado de modelo dual, que pressupõe um sistema de escrita de tipo alfabético com duas vias ou estratégias para aceder ao léxico (Carvalho, 2011; Citoler, 1996; Lopes, 2010; Morais, 1997; Cruz, 2007; Viana, 2009):

- Uma **via direta, visual, ortográfica ou léxica**, que permite a ligação automática da forma ortográfica das palavras à sua representação interna no sistema semântico, de forma a aceder ao seu significado;
- Uma **via indireta, fonológica ou subléxica**, que recupera a palavra mediante a aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas (Carvalho, 2011; Citoler, 1996; Cruz, 1999; Cruz, 2007; García, 1998; Lopes, 2010; Morais, 1997; Viana, 2009).

Através da via direta, a leitura implica a análise visual das palavras, a sua comparação com um conjunto de representações armazenadas no léxico visual, para verificar com qual existe maior identidade. Por esta via só podemos ler palavras que o leitor conhece, isto é, palavras que fazem parte do seu léxico visual. No que respeita às palavras não familiares e às que não possuem representação léxica, designadas de pseudopalavras, a única via para as ler é a via indireta ou fonológica. Neste caso, a leitura consiste na identificação das letras que compõem as palavras no sistema de análise visual; na recuperação dos sons correspondentes a essas letras, de acordo com o mecanismo de conversão grafema/fonema; na consulta do léxico auditivo para identificar a representação correspondente a esses sons; ativação do significado correspondente no sistema semântico dessa representação (Carvalho, 2011; Cruz, 2007).

Carvalho (2011, p. 29) afirma que “a priori o leitor não sabe que via utilizar no reconhecimento da palavra escrita”, sendo que ativa “os dois mecanismos: o lexical e o fonológico” em simultâneo. Refere, ainda, a autora e de acordo com investigações neste campo que “a via ativada em primeiro lugar depende da experiência do leitor e do tipo de texto” (Carvalho, 2011, p. 29). Consoante aumenta a proficiência do leitor, a via lexical ganha maior protagonismo.

Nesta linha de ideias, Cruz (2007) salienta que as duas vias não são mecanismos independentes, apesar de distintos. Para que se efetue uma leitura eficaz colaboram ambas as vias, ou seja, são duas partes sinérgicas do mesmo processo e dependem de conhecimentos que o leitor já tem sobre as palavras, designadamente conhecimentos de tipo fonológico, semântico e ortográfico. São conhecimentos interativos e interrelacionados entre si que, quando se trata de palavras familiares, as representações ortográficas são ativadas, fazendo com que a leitura seja mais rápida. Por sua vez, a via fonológica é fundamental no reconhecimento de palavras

desconhecidas, na leitura de pseudopalavras e na pronúncia que o leitor encontra pela primeira vez (Citoler, 1996; Cruz, 2007; Morais 1997).

### 1.3.2. COMPREENSÃO

Referimos já que a leitura não é apenas descodificação e reconhecimento de palavras. Este é apenas o primeiro passo, visto que a “essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito” (Sim-Sim, 2007, p. 5).

A autora citada entende por compreensão da leitura a atribuição de significado ao que se lê, sejam palavras, frases ou um texto. Na leitura torna-se essencial apreender o significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto. O facto de ler as palavras mas não compreender as frases que compõem um texto estão, por vezes, na origem de dificuldades (Citoler & Sanz, 1997).

Sendo a descodificação do sistema alfabético e a sua automatização, cruciais na aprendizagem da leitura, não esgotam o essencial do ensino desta competência. Como anteriormente advogámos, é consensual que ler é compreender, é extrair significado, sendo a compreensão “o objetivo final da leitura” (Cruz, 2007; Fayol & Morais, 2004; Sim-Sim, 2007). Fayol e Morais (2004) asseguram que lemos para compreender seja qual for a motivação da compreensão: informar-se, distrair-se ou aprender. Desta forma, a construção de um bom leitor parte da conjugação de um conjunto de ingredientes como o conhecimento linguístico, ou seja, sobretudo da riqueza lexical e do domínio das estruturas sintáticas complexas; da rapidez e eficácia com que identificam palavras; da capacidade para automonitorizar a compreensão, do conhecimento que têm sobre o mundo e sobre a vida e, essencialmente, sobre os assuntos tratados nos textos lidos (Sim-Sim, 2007).

Partilhamos, desta feita, com vários investigadores, a convicção de que no processo de aprendizagem da leitura, é fundamental equilibrar as duas grandes componentes da leitura. Abordemos, assim, outro grupo de processos inerentes à tarefa de ler que são os de nível superior ou de compreensão.

A compreensão de texto é frequentemente referida por vários autores e reforçada no Caderno de Apoio das Metas Curriculares de Português, definidas pelo Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril, como a construção do sentido de um texto. A esta expressão, prefere-se mesmo outra, utilizada pela psicolinguística cognitiva, de extração da informação ou do sentido. O objetivo da compreensão de um texto é, de facto, extrair dele o sentido que o autor quis transmitir, o que faz da fidelidade à intenção do autor o principal critério da compreensão do texto.

As investigações no campo da compreensão da leitura reforçam que a compreensão resulta da interação entre, pelo menos, três grupos de fatores indissociáveis: o leitor, o texto e o contexto (Burdet & Guillemin, 2013; Cruz, 2007; Giasson, 1993; Viana, 2009).



Figura 3: Modelo consensual de leitura (Giasson, 1993)

Neste modelo de compreensão, **o leitor** refere-se às estruturas do sujeito e aos processos de leitura por ele utilizados, isto é, compreende o que o leitor é e o que ele faz durante a leitura (Giasson, 1993; Lopes, 2010). Para o ato de leitura, a pessoa que realiza o processo de compreensão traz consigo um conjunto de capacidades, habilidades, conhecimentos e experiências (Cruz, 2007; Giasson, 1993; Lopes, 2010). O fator **texto** é o material a ler e que está a ser compreendido. Há que ter em conta a intenção do autor, a estrutura e o conteúdo do texto (Cruz, 2007; Giasson, 1993; Lopes, 2010).

Desta feita, na ótica de Giasson (1993), a compreensão da leitura variará consoante o grau de relação entre os três fatores que devem estar organizados de forma adequada. Segundo a autora, quanto mais imbricados estiverem uns nos outros, mais fácil será a compreensão. Por último, o **contexto**, que compreende elementos que não fazem parte do texto, mas que influenciam na compreensão do texto, na medida em que se refere às condições em que se encontra o leitor quando estabelece contacto com o texto. Deve-se, assim, distinguir os contextos psicológico, social e físico. O contexto psicológico refere-se ao interesse do leitor pelo texto a ler, à motivação e à sua intenção de leitura. Por seu lado, o contexto social implica as formas de interação que ocorrem durante a atividade entre o leitor e o professor ou entre os seus pares. Quanto ao contexto físico, este implica as condições materiais em que se processa a leitura (nível de ruído, tempo disponível...) (Giasson, 1993; Lopes, 2010).

No entender da autora citada, a leitura é comparada à interpretação de uma orquestra sinfónica, em que não é suficiente ao músico conhecer a sua partitura, mas é fundamental que todas as partituras sejam tocadas harmoniosamente pelos músicos. Assim, para interpretar um texto, estão dependentes os conhecimentos do leitor, a sua intenção e outros elementos do contexto, porque a leitura é um processo interativo, em que sem texto, não há leitor e, sem leitor, as intenções de leitura não são possíveis. Um não existe sem o outro (Giasson, 1993; Lopes, 2010).

Lembrando-nos de que a leitura não termina com o reconhecimento das palavras e focando-nos no facto de que a essência da leitura é a compreensão, é necessário verificar como é que essas palavras estão relacionadas. Para realizar esta tarefa, existe o **módulo** sintático que se refere ao conhecimento sobre a estrutura gramatical básica da língua (Citoler, 1996; Cruz, 2007; García, 1998).

Neste sentido, os processos sintáticos compreendem estratégias de reconhecimento sintático ou gramatical como a ordem das palavras, o papel das palavras funcionais (preposições, artigos, conjugações), o significado das palavras e o uso dos sinais de pontuação (Citoler, 1996; Cruz, 2007; García, 1998).

Assim, é evidente, segundo a investigação, que o domínio sintático tem um papel importante na aquisição da leitura, enquanto extração de significado, visto que facilita o acesso ao sentido. Os défices ao nível do módulo sintático podem, desta forma, ser a origem quer das dificuldades na leitura em que o indivíduo lê as palavras mas não compreende as frases que compõem o texto, quer da dificuldade que alguns indivíduos têm na organização de frases e orações de uma composição (Citoler, 1996; Cruz, 2007). Depois de reconhecidas e relacionadas as palavras, resta uma análise semântica, último processo cognitivo implicado na leitura, em que o leitor extrai o significado da frase ou do texto e o integra no conhecimento que possui (Cruz, 2007).

Tendo o módulo semântico como principal meta compreender o significado das palavras, das frases e das textos, ou seja, retirar-lhes o significado, isto não é suficiente, uma vez que há que coordenar essa extração de significado com o conhecimento anteriormente adquirido pelo leitor através das suas experiências anteriores e que está representado sob a forma de esquemas. Assim, o processo de compreensão apenas termina quando se integra a informação extraída na memória. Para compreender é necessário construir uma estrutura e associá-la aos conhecimentos já adquiridos pelo leitor (Cruz, 2007; Citoler & Sanz, 1997; Rebelo, 1993). Para poder entender um texto, o leitor deve possuir conhecimentos mínimos sobre o seu conteúdo, caso contrário não o conseguirá compreender. Por sua vez, se possuir um maior conhecimento sobre um determinado tema, a compreensão do material escrito estará facilitada (Cruz, 2007).

Em suma, verificámos que na compreensão de palavras e frases, o aluno passa primeiro por um processo de descodificação dos sinais gráficos (as letras) em sons, cuja sequência lhe proporcionará um significado ao nível da palavra e da estrutura frásica. O processo será mais rápido e eficaz quanto maior for a automatização, para passar depois à compreensão que só é conseguida quando atingido um certo nível de fluência, aqui entendida como a leitura sem esforço, ou seja, a precisão e o automatismo na descodificação, acompanhada, ao mesmo tempo, de rapidez na compreensão (Sim-Sim, 2002). Sucena e Castro (2008) salientam que não importa que os alunos aprendam a descodificar cada letra no som correspondente, fazendo um grande esforço cognitivo no ato de ler, se depois não conseguem compreender a

mensagem veiculada. Acrescentam as autoras que “mais do que a simples descodificação de uma-letra-um-som, o objetivo da leitura e da escrita é que as crianças adquiram a mestria desses processos de tal forma que o esforço a eles inerente se lhes torne praticamente nulo, assim permitindo a canalização da memória e atenção para a compreensão do texto” (Sucena & Castro, 2008, p. 15).

Assim, devemos conceber a leitura como um sistema em que todos os módulos que o compõem atuam de forma paralela e interativa. Qualquer das duas componentes da leitura são necessárias e de modo algum se pode pensar que se trata de processos antagónicos (Citoler, 1996; Citoler & Sanz, 1997; Cruz, 2007). Cruz (2007) sistematiza, referindo que na leitura e sua aprendizagem estão inerentes, de forma clara, vários processos cognitivos. Por um lado, temos “a captação visual de uma cadeia de símbolos (módulo percetivo) que devem ser reconhecidos como palavras com significado (módulo léxico) e, por outro, temos a compreensão das relações existentes entre as palavras, a sua ordem e estrutura subjacente (módulo sintático) e a integração do significado das palavras e frases num todo (módulo semântico)” (Cruz, 2007, p. 54).

Morais (1997) sugere que “a rapidez com que se pode identificar uma palavra facilita o processo de compreensão”, isto é, “quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, mais sobra memória de trabalho a consagrar às operações de análise sintáctica, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual” (p. 158).

Quanto mais rápida for a automatização da leitura, mais rapidamente a criança poderá concentrar a sua atenção na compreensão do que lê e tornar-se, assim, um leitor autónomo que lê para aprender e para seu próprio prazer (Dehaene et al., 2011).



## **CAPÍTULO 2. PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA COM DÉFICE NA LEITURA**



O estudo das dificuldades de aprendizagem (DA) desenvolveu-se de forma extraordinária a partir de 1963, quando Kirk utilizou, pela primeira vez, o termo *learning disabilities*. Todavia e apesar dos progressos realizados neste campo, não existe uma definição única que seja aceite universalmente (Selikowitz, 2010)

Debruçando-nos no sentido etimológico do vocábulo “dificuldade”, este remete para dispersão ou desvio em relação ao que há a fazer, isto é, não conseguir fazer, não atingir o objetivo que se pretende alcançar. Na perspetiva de Rebelo (1993, p. 70), “dificuldades são, portanto, obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar”. Acrescenta, ainda, o autor que “na aprendizagem formal, isto é, aquela que tem lugar nas escolas, dificuldades são obstáculos que os alunos encontram no seu processo de escolarização, na captação e assimilação dos conteúdos de ensino” (Rebelo, 1993, p. 70).

Importa, então, tentar definir DA, o que não se torna uma tarefa fácil, uma vez que, nas últimas décadas, a investigação produzida sobre as designadas dificuldades de aprendizagem (*learning disabilities*) tem sido vasta e a que gera maior controvérsia das que se inserem na área das Necessidades Educativas Especiais (NEE). Foram diversas as definições que, ao longo dos anos, contribuíram para que o campo das DA se fosse desenvolvendo, revelando-se um conceito pouco consensual e muito controverso (Cruz, 1999; García, 1998; Lopes, 2010).

## **2.1. O CONCEITO DE PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA**

Ao revisarmos a literatura, verificámos que foi proposto um sem número de designações como, por exemplo, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, hiperatividade, dificuldades percetivas, dificuldades de linguagem, dislexia, distúrbios de aprendizagem psiconeurológicos, e outros, para referir uma problemática hoje conhecida por PAE (APA, 2014).

Como já referido, é em 1960 que a designação dificuldades de aprendizagem, *learning disabilities*, é introduzida por Kirk, surgindo uma primeira tentativa de a definir (Correia, 2008a; Cruz, 1999; García, 1998; Lopes, 2010; Mather & Wendling, 2012; Rebelo, 1993; Selikowitz, 2010). O autor, no seu livro intitulado *Educação da Criança Excepcional (Educating Exceptional Children)* propôs uma definição de DA, que utilizou, pela primeira vez, num congresso em 1963, que apresentou na *Conference on Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child* (Correia, 2008a; García, 1998; Rebelo, 1993; Selikowitz, 2010).

Samuel Kirk definiu DA, como sendo:

Um atraso, desordem ou atraso no desenvolvimento num ou mais dos processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou de distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos. (Kirk, 1962, p. 263, como citado em Correia, 2008a, p. 25).

A definição de Kirk, que enfatizava a componente educacional, foi muito bem aceite e influenciou outros investigadores, como Bateman, que em 1965, sugeriu uma nova definição de DA. Para a autora,

uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não ser acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial (Bateman, 1965, p. 220, como citado em Correia, 2008a, p. 25).

Correia (2008a) considera que esta definição constituiu um marco histórico uma vez que agrupou três fatores importantes que a caracterizavam: discrepância, irrelevância da disfunção do sistema nervoso central e exclusão.

Apesar das definições de Kirk e Bateman terem influenciado a definição corrente de DAE, Correia (2008a, p. 27) frisa que “elas deixavam dúvidas quanto à identificação, elegibilidade e intervenção para as crianças que apresentassem DA”.

Muitas outras definições se seguiram e para tentar esclarecer alguns pontos mais débeis da definição da *US Office of Education*, várias associações americanas organizaram um comité, intitulado *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), que chegou à seguinte definição que parece ter grande aceitação internacional por incluir os elementos considerados essenciais e defendidos pelos profissionais da área.

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 matemática. 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 auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de 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, 1994, pp. 61-64, como citado em Correia, 2008a, p. 33).

Esta nova definição, que atualizou e procurou refletir o conhecimento relativo às DA, é uma das mais aceites, visto que incide na ideia de que elas podem ocorrer em todas as idades; elimina a expressão “processos psicológicos básicos”; reforça a distinção entre DA e problemas de aprendizagem, clarificando, ainda, o fator de exclusão, não rejeitando o facto de as DA poderem existir com outras condições de desvantagem (Cruz, 1999; Lopes, 2010).

No nosso país, em 1984, Vítor da Fonseca utilizou pela primeira vez o termo dificuldades de aprendizagem, como tradução do original *Learning Disabilities* no seu livro *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Esta obra foi, segundo Cruz (2011, p. 330), “o primeiro marco científico ao que se refere à publicação concernente às DAE em Portugal, e seguia de perto o conceito que, desde 1963, era sugerido nos Estados Unidos da América”.

Não obstante, Correia, em 2005, propôs uma definição de carácter educacional, onde adiciona o vocábulo “específicas” para diferenciar dos problemas de aprendizagem comuns nas escolas.

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 podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (Correia, 2008a, pp. 46-47).

Esta definição surge, dada a necessidade que o referido autor sente em atribuir um sentido conceptual consensual à designação DAE, de forma a perceber melhor o conceito e tentar delinear um conjunto de respostas educativas para os alunos com DAE.

A definição portuguesa que Correia (2008a) advoga, encerra em si todas as características consideradas nas definições internacionais como sendo mais consensuais.

Desta feita, refere o processamento de informação que pode indiciar a origem neurobiológica desta problemática e refletir-se assim na sua condição vitalícia, trata também de características fundamentais como o padrão desigual de desenvolvimento, o envolvimento processual, os problemas numa ou mais áreas académicas, a discrepância académica e a exclusão de outras causas. Considera, ainda, e à

semelhança das definições supracitadas, a importância da observação do comportamento socioemocional dos alunos que apresentam DAE (Correia, 2008a).

Ao usar o termo DAE, o autor citado pretende referir-se a “um grupo de alunos cujas desordens neurológicas interferem com a receção, integração ou expressão de informação, refletindo-se estas desordens numa incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo ou para a aquisição de competências sociais” (Correia, 2008a, p. 19).

Segundo o autor, e baseando-se na diversidade de características tidas em conta nas diferentes definições de DA, as DAE mais frequentes são a dislexia, a disgrafia, a discalculia, a dispraxia (apraxia), os problemas de perceção auditiva, os problemas de perceção visual e os problemas de memória (de curto e longo prazo) (Correia, 2008a).

Constituindo uma das principais barreiras que surgem ao longo da escolarização, as dificuldades específicas de leitura causam, ainda, dificuldades em outras áreas de aprendizagem, condicionando todo o percurso escolar do aluno. Lopes, Spear-Swerling, Oliveira, Velasquez, Almeida, Araújo e Cheesman (2014, p. 12) estão convictos de que “actualmente é quase consensual que a leitura, a escrita e o cálculo constituem competências fundamentais para um grande número de aprendizagens posteriores e representam conquistas inestimáveis para o desenvolvimento pessoal e social das crianças”.

Os problemas específicos de aprendizagem da leitura situam-se aos níveis cognitivo e neurológico, salienta Rebelo (1993), não havendo para os mesmos, explicação evidente. Neste sentido, assegura, também, que são intrínsecas ao indivíduo, não desaparecendo com a idade.

Por sua vez, Citoler (1996) descreve que as dificuldades específicas da leitura surgem mesmo quando o indivíduo, reunindo todas as condições favoráveis para a aprendizagem, manifesta grandes dificuldades.

Desta feita, “a chave do sucesso estará na elaboração de programações educativas individualizadas que considerem ajustamentos e adaptações curriculares consentâneas com as suas necessidades” (Correia, 2005, como citado em Correia, 2008a, p. 54).

Consideramos premente que esta PAE seja colmatada desde que se começam a dar os primeiros passos na leitura, ou seja, no 1º CEB, porque corroboramos da perspectiva de Carvalho (2011, p. 16) de que “não temos uma cultura de avaliação das Dificuldades de Aprendizagem, sendo mais frequente a atitude do “esperar para ver”, acreditando-se que “com o tempo vai melhorar””. Todavia, “deixar andar” acarreta consequências graves, comprometendo o percurso académico e profissional dos nossos alunos. Somos da opinião de Lopes et al. (2014, p. 13) de que aquilo que não for conseguido nas áreas da leitura, da escrita e do cálculo “ao longo dos primeiros anos de escolaridade dificilmente será recuperado nos anos seguintes”, reconhecendo a

importância decisiva do 1.º Ciclo do Ensino Básico na formação escolar e pessoal dos cidadãos.

Vimos que os últimos anos têm sido bastante profícuos no estudo do que a quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5), recentemente lançada (APA, 2014), designa de PAE.

Este manual enquadra estas perturbações na secção II, na categoria das Perturbações do Neurodesenvolvimento e define-as como

uma perturbação do neurodesenvolvimento com uma origem biológica, que é a base das anomalias a nível cognitivo, que estão associadas aos sinais comportamentais da perturbação. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais os quais afetam a capacidade do cérebro de perceber ou processar informação verbal e não-verbal de forma eficiente e precisa (APA, 2014, p. 80).

Segundo o referido manual, esta perturbação manifesta-se durante o período de escolaridade e caracteriza-se por dificuldades persistentes e incapacitantes na aprendizagem de competências básicas na leitura, escrita e/ou matemática. O desempenho nas áreas afetadas situa-se claramente abaixo da média para a idade, ou níveis aceitáveis de performance são conseguidos à custa de um esforço extraordinário. Podem ocorrer em indivíduos intelectualmente mais dotados e manifestarem-se apenas quando as exigências de aprendizagem ou de avaliação colocam barreiras que não podem ser ultrapassadas pela sua inteligência inata e estratégias compensatórias.

Uma das PAE mais frequentes centra-se na leitura, onde ocorrem problemas na precisão, no ritmo ou fluência de leitura e/ou na compreensão.

No seguimento, procederemos a uma análise mais específica no âmbito das PAE, atentando sobretudo à PAE com défice na leitura ou dislexia, termo alternativo utilizado pelo DSM-5 (APA, 2014).

## **2.2. A PERTURBAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA COM DÉFICE NA LEITURA**

Sendo a PAE com défice na leitura o “tipo por excelência de los transtornos específicos de aprendizaje” (Puente, 2002, p. 29), é também consensual que é a desordem mais prevalente, pois atinge 70 a 80% dos discentes com PAE nas nossas escolas.

Em geral, as crianças aprendem a ler com normalidade, no entanto, aproximadamente, um em cada dez revela sérias dificuldades de aquisição, independentemente do país e da língua.

Esta PAE, para além de acarretar consequências negativas em termos académicos, fá-lo também a nível social devido aos efeitos que provoca na autoestima do discente, nas suas relações sociais e no seu futuro profissional.

O docente é a pessoa encarregada de perceber estas anomalias e de prestar atenção especial e profissional. Muitas das dificuldades observadas tendem a ser imediatamente alvo de uma suspeita de dislexia considerada como um distúrbio ou dificuldade específica de carácter intrínseco e permanente. Mas terão todos os maus leitores dislexia? Corroboramos da opinião da generalidade dos autores que considera que seguramente não.

### 2.2.1. CONCEITO

Ao longo dos últimos anos, a investigação tem sido bastante profícua quando nos referimos à PAE com défice na leitura. Proliferam trabalhos de investigação sobre este distúrbio, o que não nos facilita o trabalho de o definir e porque, como referem Torres e Fernández (2001, p. 3), “ não existe ainda uma definição universal de dislexia”. Não obstante, a comunidade científica tem demonstrado grande preocupação em especificar o conceito, para que as crianças abrangidas por esta perturbação sejam identificadas, com mais rigor.

Assim, etimologicamente, dislexia significa “dificuldade da fala ou da dicção” (Torres & Fernández, 2001, p. 3). Por seu lado, Citoler e Sanz (1997, p. 121) definem-na como “sinónimo de dificuldades de leitura”.

Contudo, autores há que defendem que a dislexia não se cinge a uma dificuldade na leitura e, normalmente, não aparece isolada.

Carvalho (2011), à semelhança de autores como Hennigh (2003) ou Selikowitz (2010), diz-nos que “a primeira referência parece datar de 1877, em que Kussmaul utilizava o termo *word-blindness* - cegueira verbal - para caracterizar situações em que um adulto deixou de conseguir ler, apesar de manter outras habilidades intelectuais e linguísticas” (p. 51). Já Shaywitz (2008, p. 24) escreve que “talvez o caso de cegueira verbal mais antigo de que há registo date de 1676”.

Porém, o pioneiro foi Pringle Morgan, um oftalmologista britânico, em 1896, que relata o caso de um rapaz de 14 anos, caracterizado como sendo inteligente, cuja “grande dificuldade tem sido – e é actualmente a sua incapacidade para ler” (Morgan, 1896, como citado em Shaywitz, 2008, p. 23). Possuía, assim, uma dificuldade em relação à linguagem escrita, denominando também o problema por “cegueira verbal”.

Rudolf Berlin, médico alemão, foi quem, em 1887, introduziu o termo dislexia pela primeira vez “para referir o que considera uma forma especial de cegueira verbal, possível de ser encontrada em adultos que perdem a capacidade de ler na sequência de uma lesão cerebral específica” (Shaywitz, 2008, p. 25).

Em 1896, Morgan apresenta um artigo sobre cegueira verbal originada por fatores congénitos, tendo sido o primeiro a analisar a cegueira verbal como uma perturbação do desenvolvimento que ocorre em crianças.

Segundo Shaywitz (2008), não é surpreendente que, numa perspetiva histórica, “os casos de cegueira verbal em adultos tenham sido notados previamente aos casos de cegueira verbal congénita” (p. 27), uma vez que a cegueira verbal ocorre de forma abrupta, o que não acontece com a cegueira verbal congénita, que “ocorre em crianças e é o reflexo, de uma disfunção inerente que está presente desde o nascimento” (p. 27). Para a autora, o quadro clínico, neste caso, vai evoluindo gradualmente, “à medida que, no seu percurso escolar, a criança enfrenta contínuas dificuldades de leitura” (p. 27). Porém, estas “podem ser ignoradas por longos períodos de tempo” (p. 27).

Ainda, na perspetiva desta autora, “o artigo de Morgan marca uma viragem na nossa compreensão das inesperadas dificuldades de leitura visíveis em algumas crianças” (p. 27).

Ao longo do século XX, como referem Carvalho (2011) e Mather e Wendling (2012), prolongou-se o debate acerca da natureza e da terminologia da dislexia, assim como dos aspetos mais importantes para o diagnóstico, continuando o interesse nas PAE. Em 1925, Samuel Orton, neurologista americano, propôs a primeira teoria que explicava a origem desta perturbação, enfatizando a dominância de um dos lados do cérebro (Selikowitz, 2010). O referido neurologista desenvolveu uma série de estratégias de ensino sendo que, como refere Selikowitz (2010), ainda são usadas.

Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia, utilizou pela primeira vez o termo “Dislexia do Desenvolvimento”, refere Teles (2004), definindo-a como “um transtorno que se manifesta por dificuldades na aprendizagem da leitura, apesar das crianças serem ensinadas com métodos de ensino convencionais, terem inteligência normal e oportunidades socioculturais adequadas” (p. 714).

No entanto, a definição mais citada e a que merece mais consenso na comunidade científica (Carvalho, 2011; Christo, Davis & Brock, 2010; Shaywitz, 2008; Teles, 2004) é a da *International Dyslexia Association* (IDA), desenvolvida por um grupo de trabalho liderado por Reid Lyon, que diz o seguinte:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and / or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge (IDA; Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003, como citado em Christo et al., 2010, p. 5).

Esta definição possui alguns elementos que importa considerar. Primeiro, o facto de a dislexia ser uma perturbação de aprendizagem específica. De referir, também, a etiologia neurobiológica, estabelecida a partir de estudos realizados com recurso a técnicas de imagem funcional, que salientam a existência de diferenças nas áreas ativadas durante a leitura no cérebro de um disléxico comparativamente com aquelas que são ativadas por um não disléxico. Os indivíduos com dislexia têm dificuldades em reconhecer com exatidão e/ou fluência tanto palavras reais como em decodificar pseudopalavras. A definição sintetiza, ainda, que as dificuldades resultam de um défice nas componentes fonológicas da linguagem, isto é, são o reflexo de um défice no sistema linguístico. Nesta definição são também tidos em consideração os critérios de discrepância e de exclusão, à semelhança do que anteriormente referimos nas dificuldades de aprendizagem. Estas são intrínsecas ao sujeito e este tem de possuir um quociente de inteligência situado num nível médio. Por fim, a definição remete para o impacto que as dificuldades fonológicas podem ter a longo prazo, sobretudo problemas na precisão e na fluência da leitura que podem levar a um défice no vocabulário e lacunas de base (Carvalho, 2011; Christo et al., 2010; Shaywitz, 2008).

Shaywitz (2008) explica pormenorizadamente o que é a dislexia como não refletindo “um défice generalizado no processamento linguístico mas antes uma fragilidade que se manifesta num componente específico do sistema linguístico: o módulo fonológico”. Prossegue, escrevendo que

nas crianças disléxicas, uma falha no sistema que processa a linguagem - ao nível do módulo fonológico – debilita a consciência fonémica da criança e, conseqüentemente, a sua capacidade de segmentar a palavra falada nos sons subjacentes. Os fonemas são definidos de forma menos clara. Como resultado desta fragilidade, as crianças têm dificuldade em decodificar o código da leitura (Shaywitz, 2008, p. 63).

Completa, ainda, afirmando que “todo o equipamento cognitivo, as aptidões intelectuais de ordem superior necessárias à compreensão – vocabulário, sintaxe, discurso (compreender textos em situação de uso) e raciocínio -, permanece intacto” (Shaywitz, 2008, p. 64), como se pode observar na figura 4.

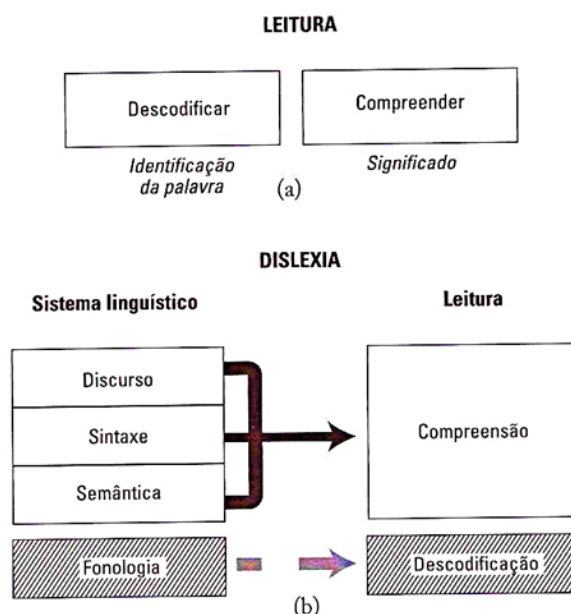


Figura 4: O paradoxo da dislexia

(a) Dois componentes essenciais da leitura: descodificação e compreensão.

(b) A debilidade fonológica interfere com a descodificação; as aptidões de nível superior necessárias à compreensão mantêm-se intactas (Shaywitz, 2008, p. 64).

Verificamos que o nível inferior do sistema da linguagem, ou seja, a fonologia se relaciona com a descodificação. Por sua vez o nível superior é constituído pela semântica, a sintaxe e o discurso, elementos essenciais para a compreensão, e que se mantêm intactas.

Na perspetiva de Shaywitz (2008), grande parte das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita surgem aquando da descodificação, sendo que os discentes dedicam uma maior atenção na descodificação, estando menos atentos nas operações de nível superior, isto é na compreensão.

### 2.2.2. ETIOLOGIA

Estabelecidos os principais elementos concetuais acerca da dislexia, importa questionar sobre as suas causas.

A causa primeira da dislexia está longe de ser unânime e durante muitos anos permaneceu um mistério (Silva, 2007; Teles, 2004). São cada vez maiores os esforços em investigar os fatores subjacentes ou relacionados às dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita e parece não haver acordo quanto à identificação de uma causa exclusiva para a dislexia, existindo autores que afirmam mesmo que se trata de uma perturbação de causas múltiplas. Desta feita, são várias as teorias propostas e atualmente considera-se que a dislexia é um transtorno de origem neurobiológica, cognitiva e, como todos os problemas de neurodesenvolvimento, modelado por fatores comportamentais e ambientais (Teles, 2004).

Para Lima, Salgado e Ciasca (2011, p. 761), “a dislexia é um quadro com etiologia multifatorial e que compromete diversas funções neuropsicológicas”.

As primeiras teorias acerca da dislexia postulavam que esta tinha na sua base um défice no processamento visual (Peterson & Pennington, 2012), todavia, estudos neste domínio revelam que o principal défice subjacente à dislexia envolve problemas no processamento fonológico (Peterson & Pennington, 2012).

Autores há que acrescentam que “la compréhension de l’origine de la dyslexie implique une modélisation des facteurs causaux à plusieurs niveaux: comportemental, cognitif, cérébral, génétique et environnemental” (Morton, 2004; Morton & Frith, 1995, como citados em Ramus, 2012, p. 36).

Na área da neurobiologia, Shaywitz (2008, p. 14) assevera que “anteriormente, as dificuldades de leitura podiam ser atribuídas a inúmeros factores”. Porém, a investigadora atesta que atualmente “os sujeitos com dislexia podem apontar para uma imagem do funcionamento do cérebro, possível graças às novas técnicas imagiológicas, e dizer: “Aqui. Olhem para isto. Eis a génese do meu problema. Sabemos agora exactamente onde e como é que a dislexia se manifesta no cérebro” (Shaywitz, 2008, p. 14).

Para a autora, assim como para Pereira (2011), a dislexia surge em sistemas cerebrais básicos que permitem compreender e usar a linguagem, sendo que a maior parte da área cerebral dedicada à leitura está situada na zona posterior. Neste sentido, as investigações de imagiologia revelam que existem três percursos neurais associados à leitura. O parietotemporal e o frontal são percursos lentos e analíticos, utilizados por quem está nos estádios iniciais da aprendizagem da leitura e o percurso mais rápido, o occipitotemporal, usado por quem é experiente e proficiente na leitura (Pereira, 2011; Mather & Wendling, 2012; Shaywitz, 2008). Assim, estes investigadores garantem que os sujeitos com dislexia quando leem usam circuitos cerebrais diferentes que os leitores proficientes usam. Naqueles verifica-se uma falha na ativação da região posterior do cérebro.

Segundo Pereira (2011, p. 25), para os leitores disléxicos, “a leitura torna-se um grande esforço”, uma vez que “todas as palavras que lêem lhes parecem ser novas e desconhecidas”. Este défice é semelhante em crianças e em adultos, segundo a investigadora, sendo esta a prova neurobiológica de que dificuldades de leitura não desaparecem com a idade, são persistentes.

Um outro fator referido pela neurologista incide no facto de os disléxicos demonstrarem dificuldades em transformar as letras em sons, isto é, o código escrito no código linguístico, que, para Shaywitz (2008, p. 99), é a chave para a leitura e “o problema fulcral na dislexia”. Este é fundamentalmente de ordem fonológica (Mather & Wendling, 2012; Shaywitz, 2008; Sprenger-Charolles & Colé, 2013; Ramus, 2012). A grande maioria das investigações sobre a dislexia estão de acordo quanto ao facto de

que a maioria das crianças com este transtorno têm um défice cognitivo de tipo fonológico. Este manifesta-se, essencialmente, por uma fraca consciência fonológica, problemas na memória a curto prazo e uma lentidão no acesso rápido ao léxico.

A maioria dos autores, como já foi dito, refere que a dislexia tem origem neurobiológica. As últimas décadas conduziram a grandes avanços no conhecimento acerca das bases neurobiológicas da leitura no indivíduo com dislexia.

Na área da genética, há alguns anos que a comunidade científica refere que esta influencia a expressão da dislexia (Carreiras, 2012; Citolier, 1996; Coelho, 2013; Cruz, 2007; Hulme & Snowling, 2009; Mather & Wendling, 2012; Ramus, 2005, 2012; Selikowitz, 2010; Shaywitz, 2008; Snowling, 2004). Assim, Shaywitz (2008) faz notar que estudos recentes provaram que não só a dislexia se manifesta em vários elementos da mesma família como é alvo de transmissão genética. Uma criança que tenha um dos pais ou um irmão disléxico tem forte probabilidade de também o ser (APA, 2014; Christo et al., 2010; Cruz, 2007; Hulme & Snowling, 2009; Mather & Wendling, 2012; Shaywitz, 2008; Ramus, 2012).

O carácter hereditário do défice fonológico e das dificuldades de leitura associadas foi demonstrado por estudos de famílias disléxicas e por estudos com gémeos. Shaywitz (2008) indica que num par de gémeos idênticos, ambos são disléxicos em 65 a 70% dos casos, sendo que em 30 a 35% um dos gémeos sofre deste transtorno. Não obstante, “certas características podem também passar de uma geração para a seguinte como resultado de exposição ambiental a certos comportamentos ou hábitos” (Shaywitz, 2008, p. 111). Desta feita, o facto da dislexia se manifestar ou não depende “da interação entre o legado genético da criança e o seu meio ambiente” (p. 112).

Também Mather e Wendling (2012), Ramus (2012) e Shaywitz (2008) advogam que para além das famílias partilharem uma parte dos seus genes, partilham também um certo ambiente. Refere que podemos imaginar que pais que não leem proporcionam um ambiente menos favorável para a aprendizagem da leitura dos seus filhos.

Para a autora, não há apenas um gene dominante na origem da dislexia, mas sim vários genes envolvidos, dada a complexidade do processo de leitura.

Estudos genéticos recentes identificaram pelo menos 6 regiões cromossómicas implicadas na etiologia da dislexia (Fisher et DeFries, 2002, como citado em Ramus, 2005). Assim, Ramus (2005) é perentório em dizer que “aucune personne ayant accès à l'information scientifique ne peut plus aujourd'hui douter de l'origine biologique de la dyslexie” (p. 2). O investigador salienta que a hereditariedade da dislexia ronda os 50-60%, conferindo, desta forma, uma contribuição genética à dislexia. Contudo, é fundamental compreender que a existência de fatores genéticos, subjacentes a este transtorno, não implica que as tentativas de remediação sejam vãs. Embora não possamos intervir nos fatores genéticos, podemos contar, essencialmente, com a

prevenção precoce e a reeducação para melhorar o desenvolvimento da criança (Ramus, 2005).

No que concerne, ainda, à etiologia da dislexia e cientes de que persiste o debate teórico, afigura-se como consensual o facto de que as dificuldades que ocorrem na dislexia são consequência de um défice no componente fonológico da linguagem.

Desta feita, para aprender a ler, a criança tem de desenvolver a consciência de que as palavras faladas são divididas em fonemas e de que as palavras escritas representam esses sons (Shaywitz, 2008). Nos alunos com dislexia, a capacidade em lidar com os sons apresenta lacunas.

Teles (2004) salienta que nos estudos sobre as causas das dificuldades leitoras, a hipótese aceite pela grande maioria dos investigadores, é a hipótese do défice fonológico. Para a autora

a dislexia é causada por um défice no sistema de processamento fonológico motivado por uma «disrupção» no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico. Sendo que este défice fonológico dificulta a discriminação e o processamento dos sons da linguagem, 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 (Teles, 2004, p. 5).

Nesta perspetiva, e de acordo com a teoria fonológica, as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura são originadas por um défice cognitivo específico, relacionado com a representação e o processamento dos sons da fala e que compromete a precisão e a velocidade do processamento da linguagem (Ramus, 2008).

Segundo Ramus (2008), podemos distinguir três principais capacidades fonológicas afetadas.

- A consciência fonológica, capacidade de compreender que a fala é formada por unidades elementares, sílabas, fonemas, prestar-lhes atenção e manipulá-las.
- A memória a curto prazo, capacidade de memorizar rapidamente, por exemplo, um número de telefone ou uma sequência de letras.
- A recuperação lexical, capacidade de recuperar a forma oral de uma palavra a partir do seu sentido ou da sua forma visual.

Assim, a hipótese do défice fonológico é sustentada, de forma considerável, pela investigação que revela que as crianças disléxicas demonstram dificuldades em tarefas fonológicas, relativamente a crianças da mesma idade e com o mesmo nível de leitura.

Ramus (2008) refere que há estudos que salientam que o défice fonológico está presente antes da aprendizagem da leitura em crianças que tornar-se-ão disléxicas.

Importa, assim, salientar que não há uma explicação única para as causas da dislexia. Concluímos que a dislexia se deve, essencialmente, a um défice cognitivo (do tratamento fonológico), originado por um problema neurológico de origem genética.

Rebello (1993) afirma que a maioria dos estudos conclui que a dislexia tem causas múltiplas, distinguida com base nas dificuldades dos sujeitos, subtipos de disléxicos.

A investigação possibilitou a distinção de dois tipos de dislexia: uma **dislexia adquirida** por traumatismo ou por lesão cerebral e uma **dislexia evolutiva ou de desenvolvimento**.

Neste sentido, e debruçando-nos na dislexia de desenvolvimento, os investigadores referem que a disfunção pode surgir na via fonológica, existindo uma dificuldade na aplicação de regras de correspondência entre grafemas e fonemas (via subléxica). Este subtipo de dislexia é designado de **dislexia fonológica**, *disfonética*, *fonética* ou *linguística*, caracterizando-se por uma incapacidade ao nível da descodificação fonológica (Carvalho, 2011; Cruz, 2007; Lopes, 2010; Mather & Wendling, 2012; Morais, 1997). Segundo Cruz (2007, p. 224), neste subtipo “existe uma discrepância entre a leitura de palavras conhecidas ou familiares, que se encontra relativamente preservada, e a leitura de pseudopalavras e palavras desconhecidas, que está gravemente afetada”.

A **dislexia ortográfica**, também conhecida por *diseidética*, *morfémica*, ou de *superfície* caracteriza-se por uma dificuldade no reconhecimento global das palavras (via léxica), que faz com que os erros ocorram sobretudo em palavras irregulares ou nas homófonas, uma vez que estas implicam o acesso ao léxico ortográfico (Carvalho, 2011; Cruz, 2007; Lopes, 2010; Mather & Wendling, 2012; Morais, 1997).

Há, no entanto, um subtipo de dislexia que alia as dificuldades dos dois procedimentos referidos anteriormente – a descodificação fonológica e o tratamento ortográfico. É a designada **dislexia mista** ou *profunda*. Segundo Cruz (2007), este subgrupo de dislexia “refere-se a uma dificuldade de aquisição das duas vias da leitura, a fonológica ou subléxica e a visual ou léxica” (p. 224). O autor acrescenta que, com a combinação dos problemas e sintomas associados à dislexia superficial e à dislexia fonológica, fazem da dislexia mista uma situação mais grave. Morais (1997) e Cruz (2007) afirmam que a prevalência destes tipos de dislexia varia de 35 a 60% para a dislexia de tipo fonológico, de 10 a 30% para a de superfície e 15 a 25% para a mista.

Cruz (2007) conclui que “a distinção de subgrupos dentro do grupo dos disléxicos ainda não é um assunto resolvido, pois não existe consenso quanto ao número de subgrupos nem quanto às suas características” (p. 237).

### 2.2.3. PREVALÊNCIA E DIAGNÓSTICO

De todas as perturbações de aprendizagem, a maior prevalência é encontrada nas relacionadas com a leitura, cerca de 80%, sendo que é muito mais provável que uma criança tenha problemas de leitura do que tenha qualquer outro problema físico. Estima-se que nos Estados Unidos da América as dificuldades de leitura afetem uma criança em cada cinco (Mather & Wendling, 2012; Shaywitz, 2008).

Diversos estudos e especialistas desta área apontam para um intervalo entre 5 a 17% e referem o facto de a dislexia ter incidência universal. O DSM-5 (APA, 2014) assinala que “a prevalência da PAE nos vários domínios académicos de leitura, escrita e matemática é de 5%-15%, entre crianças em idade escolar nas diferentes línguas e culturas” (p. 83).

Shaywitz (2008) refere que a certa altura se pensou que a dislexia apenas afetava sujeitos que falavam línguas de raiz alfabética, como o inglês ou o alemão, mas rapidamente esta ideia se revelou como falsa, visto que as línguas essencialmente logográficas, como o chinês e o japonês, também estavam em risco. Os investigadores descobriram níveis de prevalência comparáveis entre crianças destes países e as americanas. Verifica-se, assim, que cada sistema de escrita tem as suas dificuldades próprias (Morais, 1997; Peterson & Pennington, 2012; Shaywitz, 2008), sendo que o grau de transparência ou de opacidade de uma língua interferem nas estimativas de prevalência deste transtorno. Este aspeto é corroborado por Sprenger-Charolles e Colé, (2013) que mostram que nos sistemas ortográficos mais opacos, como o inglês, a prevalência é maior (entre 4,5 e 12%) do que nos sistemas ortográficos transparentes, como o italiano, por exemplo (entre 3,6 e 8,5%). Nos países francófonos, cuja transparência é intermédia, a prevalência situa-se entre 6 e 8%.

Torna-se, então, evidente que “a dislexia não conhece fronteiras, sejam elas geográficas, étnicas ou intelectuais” (Shaywitz, 2008, p. 42).

Ramus (2012) salienta que “ces chiffres de prévalence sont à prendre avec précaution, puisqu'ils dépendent inévitablement de la définition de la dyslexie et du seuil de sévérité choisis”. Advoga, também, à semelhança do que já foi referido, que “la langue et le système d'écriture influençant la difficulté de l'apprentissage de la lecture, ils influencent également la prévalence mesurée de la dyslexie”.

A maior parte das investigações realizadas neste campo assume que as dificuldades de leitura incidem mais em rapazes do que em raparigas, no entanto, Shaywitz (2008) sugere que este facto se relaciona com a forma como são identificados. As raparigas por serem mais calmas e sossegadas passam, geralmente mais despercebidas e, assim, não são tão facilmente identificadas. A autora afirma haver uma proporção idêntica na distribuição deste transtorno por género. O DSM-5 (APA, 2014) refere que a PAE é mais comum no sexo masculino do que no feminino, variando os rácios de cerca de 2:1 a 3:1.

Vale, Sucena e Viana (2011) atestam que os dados sobre a prevalência da dislexia podem variar de acordo com o método de investigação que for adotado e a população alvo. As investigadoras indicam que um estudo recente apresentou uma prevalência entre os 4% e os 8% na população escolar dos países cuja língua é o inglês, podendo a taxa variar com a idade.

Em Portugal, um estudo pioneiro realizado de maio a julho de 2008, pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, avaliou 1460 crianças dos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, que faziam parte de 23 escolas e 81 turmas dos concelhos de Vila Real e Braga. Foram efetuados rastreios de leitura, consciência fonológica e capacidades cognitivas gerais (Vale, Sucena & Viana, 2011).

Este primeiro estudo sobre a prevalência da dislexia em crianças portuguesas apurou que 5,4% das crianças diagnosticadas apresentaram dificuldades a ler e principalmente a escrever, bem como problemas de velocidade de processamento e défices de memória verbal a curto prazo.

Segundo Vale et al. (2011, p. 54), “5,44% a 8,6% das crianças portuguesas a frequentar os 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade têm dislexia”, sendo que os resultados mostram, ainda, que “28% das 1460 crianças avaliadas manifestam dificuldades de leitura”. As autoras acrescentam que, à semelhança da maioria dos estudos realizados sobre dificuldades de aprendizagem da leitura, no estudo realizado, “o número de rapazes com défices em leitura ultrapassa o número de raparigas. No entanto, essas diferenças de ocorrência não atingiram significância estatística” (Vale et al. 2011, p. 55).

As investigadoras realçam que a taxa de prevalência encontrada não difere muito do panorama internacional.

Ana Paula Vale, uma das autoras deste estudo, explicou ao Ciência Hoje<sup>1</sup> que era importante ter informação sobre as crianças portuguesas com dislexia e que se pode agora afirmar com maior certeza que 5,4 por cento é um número que corresponde à realidade, sendo uma percentagem semelhante à de outros países com características parecidas a Portugal. A investigadora destacou a possibilidade de haver numa turma de 20 alunos pelo menos um disléxico.

Sprenger-Charolles e Colé (2013) avançam uma percentagem de 5%, aproximadamente uma criança por turma, 1% de casos mais graves.

Cruz (2007) e Pereira (2011) estão convictos que a maioria das crianças quando chega à escola para aprender a ler, com uma instrução adequada, consegue ser bem-sucedida na aprendizagem desta competência, apesar de ser um processo complexo. Não obstante, há algumas para quem essa instrução se revela insuficiente,

---

<sup>1</sup> <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=38852&op=all>

manifestando dificuldades na aprendizagem da leitura. Assim, quando dão os primeiros passos na leitura, são muitas as crianças que passam por dificuldades. Todavia não se devem julgar, de forma imediata, as dificuldades de aprendizagem de uma criança para não se proceder a um diagnóstico precipitado, rotulando-a imediatamente de disléxica. Até porque, estamos cientes de que, nos últimos anos, o vocábulo dislexia tem sido usado de forma abusiva e, muitas vezes, incorretamente, criando-se alguns mitos e erros acerca da dislexia (Shaywitz, 2008). Ao longo do nosso percurso escolar, todos nos deparámos com dificuldades na leitura e não quer dizer que sejamos disléxicos.

Segundo o DSM-5 (APA, 2014, p. 83), “o início, reconhecimento e diagnóstico da perturbação da aprendizagem específica ocorre em regra durante os anos da escola primária, quando é exigido às crianças que aprendam a ler, soletrar, escrever e matemática”. Desta feita, a aprendizagem da leitura inicia-se no primeiro ano de escolaridade, sendo que a dislexia se evidencia, fundamentalmente, no terceiro ano, quando o trabalho escolar se torna mais exigente (Selikowitz, 2010). Assim, pais e professores devem estar atentos a um conjunto de sinais de alerta que podem levar à suspeita da existência de problemas nas competências de leitura e escrita nos seus educandos ou alunos. Segundo Hennigh (2003, p. 7), muitas vezes é o professor “o primeiro a diagnosticar um possível problema ao nível de leitura, ou uma dificuldade de aprendizagem, e poderá ser ele o primeiro a indicar a criança para uma avaliação compreensiva”.

Caracterizando-se a dislexia por uma dificuldade recorrente em processar a informação de carácter fonológico, para se realizar o diagnóstico desta perturbação, devem ser observados os seguintes padrões:

- alterações precoces na linguagem, referentes à articulação, mas não à compreensão;
- leitura e escrita muitas vezes incompreensíveis;
- pânico ao ter que ler em voz alta; ansiedade ao realizar testes; dificuldade em soletrar; capacidade superior de aprendizagem aliada à escrita deficiente;
- compreende a ideia principal, mas não recorda os detalhes do texto; confusões de letras com diferente orientação espacial (b/d); troca de fonemas surdos por sonoros, ou o contrário; dificuldades com rimas;
- metáteses ou epênteses; substituições de palavras com estruturas semelhantes;
- fragmentação incorreta em frases e dificuldade em compreender o texto lido, além de leitura lenta e silabada (Deuschle & Cechella, 2009; Hennigh, 2003; Mather & Wendling, 2012; Rief & Stern, 2010).

Crianças disléxicas podem apresentar, ainda, erros na leitura oral, como omissões, substituições, distorções ou adições de palavras ou partes de palavras; lentidão, vacilações, inversões de palavras em frases ou de letras dentro de palavras (García, 1998). Além do que, podem também apresentar défices na compreensão leitora, caracterizada por incapacidade de recordar o que foi lido, dificuldade de extrair conclusões ou fazer inferências, recorrer aos conhecimentos gerais, mas não recordar detalhes.

Quando se observam estes padrões, devem ser realizados testes, por parte de profissionais habilitados, com fins diagnósticos que abordem aspetos como fonologia (consciência, memória e acesso), letras (nomes e sons), vocabulário (recetivo e expressivo), convenções da palavra impressa, compreensão auditiva e leitura (palavras reais, pseudopalavras e compreensão) (Deuschle & Cechella, 2009).

Para além destes padrões, é também fundamental conhecer o historial clínico, desenvolvimental e familiar e ter em conta se estes padrões ocorrem de forma “consistente e recorrente” (Hennigh, 2003, p. 5), pois só assim se poderá diagnosticar dislexia a uma criança.

Neste sentido, a primeira etapa passa pelo reconhecimento das referidas características, que podem surgir durante os primeiros anos de escolaridade. Um diagnóstico precoce e uma intervenção oportuna evitarão anos de dificuldades e sofrimento, que muitas vezes conduzem as crianças disléxicas ao desinteresse pela escola e a tudo o que lhe está associado, tornando alguns casos irreversíveis, ou pelo menos, muito difíceis de recuperar, para além de que este insucesso poderá repercutir-se nas restantes áreas curriculares.

Segundo Shaywitz (2008, p. 133), “a chave para o sucesso e para evitar a maior parte da frustração é reconhecer a dislexia o mais precocemente possível”, porque, acrescenta a autora, “a dislexia provoca dor. Representa um ataque massivo à auto-estima” (Shaywitz, 2008, p. 131).

Se bem que esses sinais devam ser observados pelos pais, educadores ou professores, o diagnóstico definitivo deve ser da responsabilidade de profissionais especializados e devidamente habilitados para o realizar. O ideal é que seja efetuado por uma equipa multidisciplinar, de forma a permitir um resultado com maior exatidão, pois “é importante compreender que o professor não diagnostica dislexia ou qualquer outro tipo de dificuldade de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem devem ser diagnosticadas por especialistas” (Hennigh, 2003, p. 7).

Todavia, no nosso país, a realidade escolar é outra, uma vez que a escola se vê condicionada e se socorre basicamente da educação especial, que, juntamente com os Serviços de Orientação e Psicologia, procuram respostas válidas, que muitas vezes são insuficientes.

Feito o diagnóstico correto e atempado, devem ser tidos em conta os múltiplos fatores que envolvem esta perturbação e as características pessoais de cada aluno, para se proceder a um acompanhamento adequado de cada caso.

Quanto aos critérios de diagnóstico, o DSM-5 (APA, 2014) designa para as PAE duas grandes alterações. Uma categoria abrangente com especificadores para caracterizar as manifestações específicas de dificuldades de aprendizagem no momento da avaliação, nos domínios da leitura, escrita e matemática. Outra mudança é a eliminação da exigência na discrepância QI-realização, sendo substituído por quatro critérios que devem ser todos cumpridos:

- A. Refere-se às características-chave das PAE (pelo menos um dos seis sintomas de DA durante pelo menos seis meses, apesar da existência de medidas de intervenção);
- B. As competências académicas afetadas são abaixo do esperado para a idade do sujeito interferindo com o desempenho académico ou profissional, ou com atividades quotidianas, confirmado por uma avaliação clínica compreensiva e por medidas de desempenho aplicadas individualmente;
- C. As DA surgem durante a idade escolar, mas podem manifestar-se plenamente apenas na idade adulta, em alguns indivíduos;
- D. As DA não são explicáveis por problemas intelectuais, na acuidade visual ou auditiva, por outras desordens mentais ou neurológicas, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua em que é ensinado ou por instrução inadequada.

O DSM-V (APA, 2014) frisa que a dislexia é um termo alternativo utilizado para se referir a um padrão de DA caracterizado por problemas com o reconhecimento de palavras de forma precisa ou fluída, erro de ortografia e pobre capacidade ortográfica.

#### **2.2.4. COMORBILIDADES**

É consensual que o défice fonológico é a base da dislexia. Não obstante, são vários os estudos que documentam, de forma consistente, a associação desta perturbação a outras comorbilidades. O DSM-5 (APA, 2014, p. 87) destaca que a PAE “coocorre comumente com perturbações do neurodesenvolvimento (por exemplo, PHDA, perturbações da comunicação, perturbação do desenvolvimento da coordenação, perturbação do espectro do autismo) ou outras perturbações mentais (por exemplo, perturbações de ansiedade, perturbações depressivas e bipolares)”.

A literatura mostra que existem altas coocorrências entre as PAE com défice na expressão escrita e as PAE com défice na leitura (dislexia), verificando-se também nas PAE com défice na matemática (discalculia). Determinadas tarefas aritméticas e numéricas dependem das competências de linguagem e normalmente os indivíduos

com dislexia têm défices de linguagem que afetam o processamento fonológico e reduzem a capacidade de memória de trabalho. Por conseguinte, levanta-se a hipótese de que as crianças com dislexia, devido às suas fragilidades cognitivas fonológicas, de memória e de velocidade de processamento, manifestem dificuldades aritméticas. Estudos recentes têm demonstrado elevadas comorbilidades entre ambas as perturbações e a experiência nas intervenções tem reconhecido a importância de um acompanhamento ao nível das habilidades matemáticas assim como de um método sistemático de ensino da matemática a alunos disléxicos (Chinn & Ashcroft, 2006, como citados em Silva, 2010).

Há quem argumente que as comorbilidades existentes entre a dislexia e a discalculia podem ser explicadas por um “défice neuropsicológico subjacente a ambos os problemas, envolvendo as regiões posteriores do hemisfério esquerdo” (Geary, 1993, como citado em Silva, 2010, p. 8).

À semelhança do que diz o DSM-5 (APA, 2014), segundo Carreteiro (2009, p. 11), são vários os autores que “referem uma associação entre a dislexia e alterações do funcionamento psíquico do indivíduo”. A investigação foca problemas comportamentais coexistentes com a dislexia e num estudo realizado por Knivsberg e Andreassen (2008, como citados em Carreteiro, 2009, p. 7), os disléxicos revelam significativamente problemas de comportamento que tendem a ser descritos como interiorizados (queixas somáticas, ansiedade, passividade e medo) ou exteriorizados (agressividade e delinquência).

Para Sundheim e Voeller (2004) e Knivsberg e Andreassen (2008, como citados em Carreteiro, 2009), a Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção é a perturbação mais associada com a dislexia, verificando-se também o contrário quando se observam crianças com PHDA. Há ainda, segundo estes autores, estudos que referem uma associação entre dificuldades de leitura, perturbações da conduta e posteriormente, perturbações de personalidade antissocial.

Uma comorbilidade frequentemente associada à dislexia é a depressão. Num estudo citado por Sundheim e Voeller (2004, como citados em Carreteiro, 2009), o humor depressivo estava marcadamente elevado em leitores pobres (23%), comparativamente aos que não possuíam dificuldades de leitura (9,6%). Para os autores, algumas crianças com dislexia respondem com um aumento de ansiedade, facilmente associável à depressão, o que se verifica mais nas raparigas.

Com base nestes dados, Carreteiro (2009, p. 12) refere que “os disléxicos são muitas vezes crianças que não tiveram o devido apoio e motivação por parte do meio envolvente, sendo por vezes inclusivamente filhos de pais também eles com perturbações de leitura e que vêm nos filhos uma forma de ultrapassar as suas lacunas”. O autor acrescenta que “mesmo que assim não seja, é natural que as dificuldades de leitura causem nestas crianças um abatimento e falta de auto-estima,

que os conduzirá a estados de depressão e ansiedade” (Carreteiro, 2009, p. 12). A realidade é que seja qual for a intensidade destes fatores e a resiliência de cada criança, umas conseguirão lidar melhor com esta situação e evitar que a situação se agudize, outras serão levadas a estados patologicamente mais evoluídos.

Também Selikowitz (2010, p. 153) frisa que as crianças com PAE “podem viver problemas sociais e emocionais como consequência das suas dificuldades de aprendizagem”.

Teles (2004, p. 8) acrescenta a estas comorbilidades a perturbação da coordenação motora, a perturbação do comportamento, a perturbação do humor e a perturbação de oposição e desvalorização da autoestima. Para a autora, a perturbação da atenção é a perturbação associada com maior frequência. Os estudos de gémeos mostram uma influência genética comum, sendo maior para a dimensão de inatenção do que para a hipervividade/impulsividade (Willcut, Pennington & DeFries, 2000, como citados em Teles, 2004, p. 8).

Crianças com dislexia têm risco mais alto do que a média de apresentar problemas de atenção. Um estudo realizado por Dorneles, Corso, Costa, Pisacco, Sperafi e Rohde (2014) conclui haver uma considerável taxa de comorbilidade entre as perturbações estando em consonância com o intervalo descrito na literatura, 11% a 52% (DuPaul et al., 2012; Mayes & Calhoun, 2006, como citados em Dorneles et al., 2014), sendo encontrado em 15,6% dos estudantes com PHDA.

Shaywitz (2008, p. 158) refere que “entre 12 e 24 por cento dos indivíduos que têm dislexia também têm défice de atenção com hiperatividade”. Esta é, segundo Mather e Wendling (2012), a perturbação mais comum que coocorre com a dislexia.

### **2.2.5. AVALIAÇÃO**

Já foi dito que a aprender a ler é uma tarefa fundamental, mas difícil e que, para muitas crianças, “é mesmo uma tarefa tremendamente difícil ou quase impossível” (Viana, 2005, p. 63). Neste sentido, a escola deve, durante o percurso do aluno, implementar estratégias que permitam que desenvolva a leitura, sendo fundamental que tudo se decida o mais precocemente possível. A autora afirma que “a família continua a ser a principal base de apoio, mas o grupo escolar vai desempenhar um importante papel em termos de desenvolvimento pessoal” (p. 67). Considera, ainda, importante conhecer “toda a dinâmica emocional, cognitiva, interpessoal e familiar do aluno, enfatizando a análise do funcionamento do indivíduo dentro dos diferentes contextos em que se movimenta” (p. 83).

Corroboramos da ideia de vários autores de que é “no 1º Ciclo que deverão ser centrados os principais esforços para evitar que as dificuldades apresentadas por muitas crianças se cristalizem” (Viana, 2005, p. 76). Neste ciclo, o primeiro e segundo anos são fundamentais, sobretudo ao nível das competências básicas de leitura e

escrita, sendo que a investigação é bastante clara quando refere que um diagnóstico e uma intervenção realizados logo nos dois primeiros anos, nos problemas de leitura e de escrita, é essencial de forma a prevenir dificuldades que terão repercussões em toda a vida dessas crianças (Lopes et al., 2014; Viana, 2005).

No início, as dificuldades com que se deparam muitas crianças abalam irreversivelmente a sua predisposição para aprender, evitando as tarefas. Este facto é muitas vezes encarado pelos pais e professores como preguiça ou como falta de força de vontade, mais não sendo do que um comportamento mal adaptativo face ao fracasso (Viana, 2005).

A escola deve, assim, desempenhar um papel de prevenção ao invés de assumir um papel de remediação. Vários autores (Condemarin & Blomquist, 1986; Hennigh, 2003; Shaywitz, 2006) defendem que os professores precisam de ser observadores atentos e devem possuir conhecimento acerca da forma como os seus alunos leem. Nesta esteira, Mather e Wendling (2012) frisam o papel essencial que a escola e os professores desempenham na identificação de crianças com dislexia e, referem as autoras, que se houver suspeitas de dificuldades ao nível da leitura e da escrita, deverá proceder-se a uma avaliação. Avaliar é proceder à identificação, ao encaminhamento, despiste, quantificação, elaboração de um plano de intervenção ou prognóstico, isto é, “recolher informação e formar um juízo acerca de alguém” (Beech & Singleton, 1997, como citados em Carvalho, 2011, p. 67). Todas as informações recolhidas na avaliação constituem-se como fundamentais, na perspetiva de Carvalho (2011), para atuar posteriormente e para a organização social e escolar.

Correia (2008a) afirma também que os alunos com PAE, para serem bem-sucedidos “devem ser identificados o mais precocemente possível, através de observações e avaliações especializadas que levem a intervenções específicas que envolvam não só a escola, como também a família e a comunidade” (p. 40).

Parecendo tratar-se de um processo simples, na realidade “trata-se de um processo sumamente complexo devido à quantidade de fatores que é necessário controlar para assegurar rigor e precisão na sua condução” (Torres & Fernández, 2001, p. 29).

Neste sentido, a utilização de instrumentos de avaliação rigorosos são essenciais na obtenção de informações, para que não haja erros de diagnóstico que possam acarretar consequências graves (Carvalho, 2011). Os testes aplicados pretendem identificar os pontos fortes e os pontos fracos que conduzirão a um diagnóstico e a uma posterior intervenção.

Quem deve então proceder à avaliação? A investigação refere que pode ser efetuada por professores, contudo é habitualmente feita por psicólogos.

Muitas crianças reagem mal “à avaliação psicológica, dado que nesta avaliação se usam por vezes tarefas idênticas àquelas com que são confrontados na escola” (Viana, 2005, p. 67). Para a autora, ao mesmo tempo que se avaliam aspetos associados às

aprendizagens escolares, é fundamental “conhecer todas as dinâmicas emocional, cognitiva, interpessoal e familiar, isto é, analisar o funcionamento do indivíduo dentro dos diferentes contextos em que se movimenta” (p. 68).

Desta feita, torna-se crucial avaliar para que se possa diagnosticar e delinear as PAE e as áreas sobre as quais se deverá agir e intervir. Para a avaliação da dislexia, não existe um teste único. Os testes são, assim, selecionados consoante a idade e devem avaliar as competências fonológicas, a linguagem compreensiva e expressiva, o funcionamento intelectual, o processamento cognitivo e as aquisições escolares.

Shaywitz (2008) advoga que a avaliação deve ser concebida “em função do indivíduo a ser avaliado, de forma a abordar a expressão dos problemas adequados à idade e à educação do indivíduo em causa” (p. 148). A autora menciona, ainda, que os três passos do processo de avaliação para alunos que apresentam dislexia são:

- Estabelecer qual o problema de leitura, de acordo com a idade e a educação do indivíduo;
- Recolher provas que apoiem o carácter “inesperado”; a capacidade de aprendizagem superior pode ser determinada unicamente com base num nível de realização educacional ou profissional;
- Demonstrar a existência de uma fragilidade fonológica isolada, mantendo-se outras funções da linguagem de nível superior relativamente ilesas (Shaywitz, 2008, pp. 148-149).

Segundo a investigadora, neste processo de avaliação é importante realizar um conjunto de testes para diagnosticar a dislexia em crianças e jovens. Refere Shaywitz (2008), testes de análise da leitura (precisão, fluência e compreensão), da ortografia e da linguagem e testes de aptidões cognitivas.

Nesta linha de ideias, também Carvalho (2011) refere que quando se avalia a leitura “não se deve cingir ao diagnóstico geral do nível de leitura, mas deve descer aos detalhes e estabelecer com precisão onde reside a dificuldade” (p. 67).

A formulação de um diagnóstico adequado da dislexia requer a conjugação de esforços de uma equipa multidisciplinar. Ribeiro e Baptista (2006) mencionam que deve existir a cooperação do professor do ensino regular, um professor de educação especial, do psicólogo e do médico. Também Fonseca (2008) assevera que a avaliação “terá de ser de índole multi e transdisciplinar, envolvendo em termos ideais no mínimo, as componentes médica, psicológica e pedagógica, exercida por profissionais especializados” (p. 538). Este aspeto revela-se fundamental, uma vez que, “maus processos de avaliação, erros de interpretação e conceitos mal formados ou preconcebidos induzem, fatalmente, a um falso diagnóstico, isto é, as dificuldades escolares manifestadas pelos alunos são simplesmente interpretadas como indicadores de uma baixa capacidade intelectual” (Ribeiro & Baptista, 2006, p.18).

Segundo as autoras devem, assim, aplicar-se testes adequados administrados por profissionais competentes, para que a perturbação seja comprovada.

Em Portugal, são escassos os instrumentos aferidos para a população portuguesa que permitem analisar e despistar as PAE com défice na leitura, de uma forma completa e integrada. Não obstante, Carvalho (2011, p. 67) considera que no nosso país “se tem assistido a um esforço e investimento na produção de novos instrumentos de avaliação da leitura criados a pensar na nossa realidade e com algum rigor de aferição”, embora escasseiem instrumentos que avaliem nomeadamente a dislexia.

Fonseca (2008) realça que “para nos apercebermos destes problemas, e no sentido de podermos intervir, devemos estar aptos a construir elementos de diagnóstico ou de identificação visual e auditiva, a fim de conhecermos profundamente a criança, antes de orientarmos a sua aprendizagem, de acordo com as suas necessidades específicas, que devem ser conhecidas antecipadamente” (p. 473).

O autor acrescenta também que “não há necessidade de sofisticados processos de diagnóstico, mas é do maior interesse o uso de instrumentos que permitam detectar precocemente qualquer dificuldade de aprendizagem” (Fonseca, 2008, p. 473). Para o autor “quanto mais tarde for identificada a dificuldade, menos hipóteses haverá para a solucionar correctamente” (p. 473). Refere ainda que os instrumentos de diagnóstico devem ter em conta as particularidades de cada criança.

Lopes e colaboradores (2014) estão convictos de que para que se reconheçam precocemente as dificuldades de leitura e para iniciarem prontamente uma intervenção, os docentes devem conhecer formas eficazes de avaliar e de intervir. Desta feita, os autores apresentam uma tabela em que fornecem alguns exemplos de avaliações e intervenções para componentes específicas da leitura.

HABILIDADE	DEFINIÇÃO	ALGUMAS RAZÕES PELAS QUAIS A HABILIDADE É IMPORTANTE	EXEMPLOS DE AVALIAÇÕES	EXEMPLOS DE INTERVENÇÕES EFICAZES
CONSCIÊNCIA FONÉMICA	Consciência de e capacidade de manipular os sons individuais (fonemas) nas palavras faladas.	Para conseguirem ligar as palavras escritas aos sons e para compreenderem a lógica de um alfabeto, as crianças têm de ter consciência de que as palavras faladas são compostas por sons individuais.	As tarefas de síntese de segmentação oral (e.g., o professor diz «Que palavra é esta: /g/, /a/, /t/, /o/?» As crianças repetem os sons individuais e depois juntam-nos para obter <i>gato</i> ).	Ensino explícito da síntese e da segmentação fonémica, com recurso a blocos ou outros materiais que representam fonemas individuais. Esta estratégia deve ser conjugada com o ensino fónico.

HABILIDADE	DEFINIÇÃO	ALGUMAS RAZÕES PELAS QUAIS A HABILIDADE É IMPORTANTE	EXEMPLOS DE AVALIAÇÕES	EXEMPLOS DE INTERVENÇÕES EFICAZES
CONHECIMENTO FÓNICO (DESCODIFICAÇÃO DE PALAVRAS)	Conhecimento de correspondências letras-sons; capacidade de aplicar o conhecimento dos sons representados pelas letras na decodificação de palavras desconhecidas.	As crianças precisam de competências fónicas para conseguirem ler as muitas palavras desconhecidas que encontram quando leem; um bom conhecimento fónico fornece também um importante mecanismo de consolidação das palavras na memória, e promove a automaticidade na leitura de palavras.	As crianças lêem palavras fora do contexto (e.g., numa lista), das quais algumas deverão ser palavras sem sentido (e.g., <i>pirte</i> or <i>calto</i> ).	Ensino explícito e sistemático de correspondências letras- sons e de sons relativos a padrões de letras usuais (e.g., <i>ch</i> ); instrução de síntese fónica (das partes para o todo); aplicação de competências fónicas à leitura de excertos de texto.
FLUÊNCIA	Capacidade de ler com precisão, sem esforço, com razoável velocidade e (na leitura oral) com expressão e fraseamento, excertos de texto apropriados à idade.	A leitura fluente é importante para a compreensão e para o empenho na leitura; os problemas com a fluência tendem a limitar a compreensão e a diminuir a motivação para a leitura.	As crianças leem um texto apropriado à idade durante um minuto, sendo o número de palavras corretamente lidas comparado com as normas de fluência da leitura próprias da sua idade.	Leituras repetidas de textos familiares; leitura oral para um professor, o qual fornece pistas e <i>feedback</i> apropriado; treinos cronometrados com cartões que contêm palavras escritas; muita prática de leitura independente.
VOCABULÁRIO	Conhecimento do significado de palavras.	O conhecimento do vocabulário é extremamente importante para a compreensão oral e para a compreensão do texto, desempenhando também um papel no reconhecimento de palavras.	Perante uma série de figuras, as crianças apontam a figura que contém a palavra dita em voz alta pelo examinador (vocabulário recetivo).	O ensino explícito de palavras desconhecidas é importante para a compreensão de um texto, em conjugação com abordagens indiretas como, por exemplo, ensinar as crianças a inferir significados de palavras a partir de étimos comuns.
COMPREENSÃO	Compreensão da linguagem falada ou compreensão de texto.	A compreensão da fala influencia a capacidade de compreensão de frases decodificadas com sucesso.	As crianças ouvem um trecho lido pelo examinador e respondem a questões (compreensão da fala); as crianças leem um excerto e respondem a perguntas (compreensão da leitura).	Ensino explícito de estratégias de compreensão tais como os resumos: utilização de organizadores gráficos; discussão oral de textos; construção do <i>background</i> de conhecimento necessário para perceber o texto.

Quadro 1: Habilidades importantes na aprendizagem da leitura (Lopes et al., 2014, p. 19)

Os autores supracitados afirmam, ainda, que a investigação sugere que o conhecimento dos professores sobre avaliação e intervenção é um ponto particularmente fraco. Referem uma investigação efetuada com professores americanos (Spear-Swerling & Cheesman, 2012, como citados em Lopes et al., 2014) em que estes revelam, mesmo os mais experientes e qualificados,

desconhecer importantes factores de risco para dificuldades de leitura, podem revelar confusão quanto ao papel das pistas contextuais na leitura proficiente e podem não estar familiarizados com avaliações que são extremamente úteis para a identificação precoce de problemas de leitura ou para o planeamento de intervenções (p. 25).

Os professores portugueses participantes partilham também de algumas destas dificuldades. No caso dos professores de educação especial, que apoiam crianças com problemas mais sérios de aprendizagem de leitura e que são, muitas vezes, um recurso para os professores titulares de turma que procuram ajuda para os seus alunos com problemas na leitura, devem ter conhecimentos mais aprofundados e formação na área dos métodos de avaliação e de intervenção com leitores fracos e mais conhecimentos no que respeita a problemas que podem afetar a aprendizagem da leitura, como é o caso da dislexia.

Os participantes creem, assim, que no que respeita à avaliação e à intervenção com alunos com problemas de aprendizagem na leitura, os professores têm muitas dificuldades em especificar e medir as dificuldades dos discentes, e essencialmente em intervir eficazmente.

Na opinião de Lopes e colaboradores (2014, p. 29), “os futuros professores do 1.º Ciclo têm de conhecer as componentes importantes da leitura, a estrutura da linguagem, os tipos mais comuns de dificuldades da leitura e as boas práticas de avaliação e de intervenção”. Acrescentam que “uma formação de professores de elevada qualidade pode ser um poderoso factor de prevenção e de remediação das dificuldades de leitura de muitas crianças” (p. 29).

A investigação refere que a avaliação deve examinar a história clínica, as capacidades cognitivas, o percurso da aprendizagem (ambiente familiar e escolar) e as competências de leitura e escrita.

Para Selikowitz (2010), a avaliação deve ser efetuada por um psicólogo com formação específica na área das PAE. Devem, segundo o autor, ser aplicadas baterias de testes de inteligência e de rendimento escolar, tendo ainda um papel essencial na avaliação o levantamento da história clínica efetuado pelo médico.

Segundo Torres e Fernández (2001), para identificar a dislexia e os fatores que estão na sua origem deve proceder-se a uma avaliação estruturada que envolva as áreas neuropsicológica e linguística, porque conjuntamente avaliam os défices na leitura e os

problemas associados. Neste campo, também Ribeiro e Baptista (2006) referem quatro tipos de avaliação a realizar na avaliação da dislexia:

- a) Avaliação Neuropsicológica, cujas áreas a avaliar se centram na perceção, motricidade, funcionamento cognitivo, psicomotricidade, funcionamento psicolinguístico, linguagem e desenvolvimento emocional.
- b) Avaliação Psicolinguística, que permite determinar os mecanismos responsáveis pela dislexia. Na avaliação psicolinguística é importante avaliar a vocalização, a decisão lexical, a decisão semântica e o processamento visual.
- c) Avaliação Psicológica, que pretende avaliar a linguagem, a leitura, referências espaciais, nível de inteligência, atenção e memória imediata.
- d) Avaliação Compreensiva, em que se avaliam a linguagem (compreensiva e expressiva), a psicomotricidade (esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal), a perceção (visual e auditiva), a motricidade (ampla / fina) e a área académica (leitura, escrita e aritmética).

Quanto aos instrumentos utilizados para despistar dificuldades na leitura/dislexia e uma vez que são escassas as provas aferidas para a população portuguesa, recorre-se muitas vezes a provas informais. Não obstante, Sim-Sim e Viana (2007) efetuaram um estudo onde procederam à recolha e análise de 18 instrumentos de avaliação do desempenho da leitura no nosso país, que foram construídos ou adaptados à nossa realidade. Sintetizamo-los no quadro que se segue.

NÚMERO	NOME DA PROVA	AUTORES
1	ALEPE Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu	Ana Sucena & São Luís Castro
2	DECIFRAR Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura	Emílio Eduardo Salgueiro
3	Leitura de Compreensão	José Augusto S. Rebelo
4	Leitura Rápida	José Augusto S. Rebelo
5	Leitura Técnica	José Augusto S. Rebelo
6	P.R.P. – Prova de Reconhecimento de Palavras	Fernanda Leopoldina Viana
7	PADD Prova de Análise e Despiste da Dislexia	Rui Manuel Carreteiro
8	PROCOMLEI Prova de Compreensão Leitora	Fernanda Leopoldina Viana, Íris Pereira Margarida Teixeira
9	Prova A	Alexandrina Barros (proposta final não testada) Reformulação de Viana e Leal
10	Prova de Compreensão Leitora	M. D. Neale Tradução e Adaptação de Maria Nazaret Trindade

NÚMERO	NOME DA PROVA	AUTORES
11	Teste de Compreensão de Leitura de Hainaut – nível inferior	M. M. Fernand Durviaux e Jean Simon Tradução e Adaptação de A. Ponces de Carvalho
12	Teste de Compreensão de Leitura de Hainaut – nível inferior	M. M. Fernand Durviaux e Jean Simon Tradução e Adaptação do Departamento de Psicologia Educacional do I.S.P.A.
13	Teste de Compreensão de Leitura de Lobrot	Lobrot (1968) Tradução e adaptação de Maria Nazaret Trindade
14	Teste de Leitura de Palavras	Fernanda Leopoldina Viana, Íris Pereira Margarida Teixeira
15	Teste de Leitura de Palavras e Pseudopalavras A	Ângela Pinheiro Adaptação de Maria Nazaret Trindade
16	Teste de Leitura de Palavras e Pseudopalavras B	Ana Paula Vale
17	Teste de Leitura de Palavras e Pseudopalavras C	Ana Paula Vale
18	TIL – Teste de Idade de Leitura	Ana Sucena Santos

Quadro 2: Identificação das provas de avaliação de leitura selecionadas para análise (do 1.º ao 6.º ano de escolaridade) (Sim-Sim & Viana, 2007, pp. 13-14)

Carvalho (2011) afirma que a grande maioria destas provas não apresenta “amostras representativas nem procedimentos de validação que satisfaçam plenamente o seu uso na população portuguesa” (p. 68).

Este estudo de Sim-Sim e Viana (2007) conclui ser necessária a constituição de uma equipa que elabore uma Escala de Avaliação da Leitura, formada por várias provas que possibilitem a avaliação da leitura dos alunos.

Neste sentido, fica clara a importância de uma avaliação criteriosa, que permita identificar a extensão e especificidades dos défices e promover uma interlocução dos resultados de diferentes áreas do conhecimento para auxiliar na precisão diagnóstica e no planeamento da intervenção (Lima, Salgado & Ciasca, 2011).

Assim, Lopes (2010, p. 15) afirma que “um aluno, para receber apoio, deverá ser sinalizado, avaliado e diagnosticado”, sendo que Teles (2004, p. 726) refere que “avaliar sem intervir não faz sentido, porque não permite ultrapassar as dificuldades. Após a avaliação e com base nos resultados obtidos são implementadas as medidas de intervenção adequadas a cada caso”. Uma intervenção atempada dos problemas de leitura e de escrita, logo nos primeiros anos de escolaridade, é decisiva para evitar que eles se tornem completamente impeditivos de um percurso académico e pessoal normal.

No entanto, nunca é tarde para ensinar disléxicos a ler e, segundo Shaywitz (2006), ensinar a criança disléxica a ler tem como princípio as mesmas habilidades para ensinar qualquer outra criança a ler, se bem que estamos conscientes de que não

existe um tratamento padrão adequado a todas as crianças com dislexia. Assim, a preocupação principal de quem quer ajudar passa pelo recurso a uma intervenção individualizada e só poderá haver sucesso se for adotada uma pedagogia diferenciada, uma vez que os alunos com este tipo de dificuldades necessitam de percursos alternativos, ritmo próprio e de organizar e reorganizar o seu próprio caminho. Silva (2007) considera que é preciso “aprender e ensinar de forma diferente. É, pois, neste contexto que a flexibilização e a diferenciação fazem ainda mais sentido” (p. 9).

Como o cérebro humano é resiliente, uma intervenção e tratamento precoces aportarão transformações positivas e de forma mais rápida do que se a intervenção ocorrer quando a criança for maior. Assim, a intervenção precoce é o segredo do sucesso na aprendizagem da leitura. A identificação de um problema é a chave que permite a sua resolução. A investigação assegura que cerca de 74% das crianças com dislexia com uma leitura não fluente no 3º ano, continuam disfluentes no 9º ano. Assim, uma intervenção no 1º ano de escolaridade possibilita 90% de êxito; no 3º/4º/5º anos de escolaridade 40% - 50% de êxito, e no 5º/6º anos de escolaridade 20% - 30% de êxito (Correia, 2005).

Estamos convictos, à semelhança de muitos autores, que “embora ninguém se cure para sempre da dislexia, jovens altamente inteligentes, excepcionalmente dedicados, fortemente motivados e com dislexia podem completar com sucesso seus estudos” (Shaywitz, 2006, p. 125). Para a autora, “é importante prestar a atenção tanto nas deficiências quanto nas habilidades, mas não devemos esquecer que são as habilidades que determinam a vida da criança” (p. 125). Neste sentido, é importante ter em conta as áreas fortes e fragilidades/necessidades de cada aluno, procurando encontrar alternativas que possibilitem minimizar os défices.

Finalizada a avaliação e tidas em conta as conclusões, toda a equipa que procedeu à avaliação, simultaneamente com o encarregado de educação deverão elaborar um Programa Educativo Individual (PEI), baseado nas características e necessidades do aluno, onde estará discriminada toda a intervenção (Correia, 2008b).

Este documento formal e oficial é substancial relativamente à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem. O PEI “garante o direito à equidade educativa dos alunos com necessidades educativas de carácter permanente” e “pressupõe ser um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade do aluno” (Paiva, 2014, p. 47), estabelecendo respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular. Trata-se de um documento que “responsabiliza a escola e os Encarregados de Educação pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente” (Paiva, 2014, p. 47). Este autor afiança que se deve ter a “preocupação se é um instrumento que se pretende dinâmico e que deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se

fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações” (p. 47).

Para um tratamento eficaz, Shaywitz (2006) aborda também a importância de um documento desta natureza. Salieta que se deve elaborar com o intuito de responder à especificidade das necessidades de cada criança, oferecendo adaptações do sistema escolar às suas necessidades. Assim, trata-se de um instrumento primordial no que respeita à concretização e eficácia das adequações do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta esteira, Correia (2008b) refere ainda que é “através da elaboração e implementação do PEI que uma gestão eficaz do processo de ensino e aprendizagem se torna possível” (p. 90). O autor considera que o documento é “uma parte crucial para a efectivação de uma educação apropriada” (p. 90).

O PEI, segundo o artigo 8º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, é um documento que estabelece e fundamenta as respostas educativas e estabelece as formas de avaliação. Nele constam as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, observadas e avaliadas na sala de aula, bem como as informações dadas por todos os participantes envolvidos no processo. É um documento que integra o processo individual do aluno e todas as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que só podem ser implementadas se estiverem previstas no referido documento.

Considerando a dislexia uma dificuldade específica de aprendizagem, permanente, que provoca limitações na atividade e participação do aluno nas suas aprendizagens, esta perturbação é abrangida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, cujo artigo 6º refere que compete ao Departamento da Educação Especial e aos Serviços de Psicologia o encaminhamento para os apoios de que a escola dispõe, competindo-lhes, também, determinar as respostas educativas a aplicar aos alunos.

Assim, um aluno com o diagnóstico de dislexia passa a usufruir de algumas medidas educativas:

- Apoio pedagógico personalizado (artigo 17º);
- Adequações curriculares individuais (artigo 18º);
- Adequações no processo de avaliação (artigo 20º).

Segundo Shaywitz (2008), para um leitor disléxico, as adaptações são “a ponte que o põe em contato com os seus pontos fortes e, no processo, lhe permite alcançar o seu potencial” (p. 342). Para a investigadora, a atribuição de tempo extra é “a adaptação mais crucial para o leitor disléxico”, uma vez que esta perturbação “rouba o tempo ao indivíduo, as adaptações devolvem-lho”. Refere a autora que estudos efetuados “confirmam a absoluta necessidade «fisiológica» que o leitor disléxico tem de tempo extra” (p. 342). Shaywitz acrescenta que, para estes leitores, “a capacidade de

aprendizagem está intacta, ele apenas precisa de tempo para aceder a ela” (p. 343). Assim, como estas crianças revelam um ritmo de trabalho mais lento, é fundamental dar tempo ao tempo, motivá-las e reforçar sempre os resultados positivos, por poucos que eles sejam.

Na resposta às necessidades educativas especiais destes alunos, as adaptações curriculares são também uma estratégia fundamental a nível da intervenção, uma vez que se adaptam metodologias e dá-se prioridade a determinados objetivos e conteúdos.

Todavia, Correia (2008a), refletindo sobre o atual regime jurídico da educação especial, refere que a atual legislação veio excluir um conjunto de NEE, nomeadamente as dislexias, e outras dificuldades de aprendizagem. Alguns autores vão mais longe ao afirmarem que a escola, assim como a conhecemos, não foi pensada para o disléxico.

Somos conhecedores, que para os alunos com PAE, entre os quais os disléxicos, sem direito a apoio especializado, resta o professor titular de turma para lhes dar apoio pedagógico personalizado. O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, no art.º 17º entende por apoio pedagógico personalizado:

- a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;
  - b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
  - c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;
  - d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.
2. O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

No entanto, este tipo de apoio não é suficiente para fazer frente às necessidades educativas destes alunos.

Quando abordam a problemática da dislexia, Torres e Fernández (2001) referem-se aos termos reeducação e intervenção, postulando que esta denominação descreve um conjunto de procedimentos psicológicos destinados a alterar e melhorar os processos que o requerem, realçando também que o objetivo terapêutico é a educação das funções alteradas a partir das capacidades disponíveis, para que a leitura e a escrita alcancem níveis satisfatórios.

Para as autoras, na dislexia, devem ser tomadas em consideração “as perturbações que a criança apresenta, mas sobretudo conhecer as suas potencialidades, apoiando-se nelas e fomentando-as ao máximo” (Torres & Fernández, 2001, p. 51). Desta feita, garantem as autoras, a intervenção deve ter início o mais cedo possível para que se

evite o posterior aparecimento de problemas mais graves e se garanta o sucesso de aquisições mais complexas.

No 1º e no 2º anos de escolaridade, deve dar-se prioridade a áreas que a literatura refere como sendo de maior relevância para o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita, como os conhecimentos lexical e fonológico, conhecimentos acerca da escrita, conhecimento de regras de correspondência grafema-fonema e a fluência leitora (Lopes, 2005). Segundo o autor, a maioria dos docentes conhece estas áreas, contudo, negligenciam-nas ou trabalham-nas de forma insuficiente. Cabe, assim, ao professor de educação especial ou ao professor de apoio trabalhar todas as áreas relevantes para que o fosso que separa estes alunos dos restantes colegas não seja acentuado. Para Lopes (2005), o apoio nestes anos de escolaridade assenta essencialmente nos seguintes pressupostos:

- a) O reconhecimento das letras é um poderoso preditor do sucesso na leitura, pelo que o seu treino intensivo é da maior relevância;
- b) A consciência de que a linguagem falada é constituída por fonemas assume-se como importantíssimo preditor de sucesso na aprendizagem da leitura. Enquanto esta consciência não for minimamente atingida a leitura constituir-se-á uma verdadeira charada ou num inútil exercício de adivinhação;
- c) A consciência genérica da natureza e funções da escrita é igualmente um poderoso indicador da prontidão para a leitura. Desenvolvê-la é pois uma condição imprescindível para a inteligibilidade dos textos (Lopes, 2005, pp. 134-135).

No 3º e no 4º anos de escolaridade, o trabalho com alunos com dificuldades na leitura deve incidir no aumento da fluência leitora que possibilitará o aumento da compreensão dos textos. Necessita, também, trabalhar sistematicamente o desenvolvimento do vocabulário, soletração morfé mica, escrita ortográfica e composição de textos.

Lopes (2005) sintetiza, advogando que um programa remediativo eficaz na área da leitura no 1º Ciclo deve fundamentar-se numa intervenção explícita e sistemática nas áreas da consciência fonológica, dos conhecimentos acerca da escrita, do princípio alfabético, das estratégias de decodificação da fluência leitora e das estratégias de compreensão.

## **2.2.6. INTERVENÇÃO**

Ribeiro e Baptista (2006), Teles (2004), Torres e Fernández (2001) postulam que a essência da intervenção na dislexia deve incidir num conjunto de estratégias sobre as dificuldades específicas da criança. Referem, ainda, que na intervenção com estas crianças é essencial o recurso a uma terapia multissensorial, em que se aprende pelo

uso de todos os sentidos. As técnicas multissensoriais trabalham a relação entre a fala e os símbolos visuais, combinando a visão, a audição e o tato para ajudar a criança a ler e a soletrar corretamente as palavras. A este respeito, Hennigh (2003) advoga também a utilização de métodos de ensino e aprendizagem multissensoriais, visto que “os alunos com estas características aprendem melhor através do uso simultâneo e integrado das diferentes modalidades sensoriais” (p. 35).

As rimas e as canções são estratégias multissensoriais fáceis de memorizar e assimilar, sendo muito motivadoras e um ótimo recurso para que os alunos com dislexia aprendam as letras.

Torres e Fernández (2001) propõem, também, o treino psicomotor (esquema corporal, lateralidade, orientação espaço-temporal), perceptivo-motor (capacidades visomotoras e coordenação manual) e psicolinguístico (descodificação auditiva, visual, expressão verbal, entre outros).

Hennig (2003) propõe quatro técnicas que se podem usar quando existem alunos com padrões de leitura típicos da dislexia na sala de aula e que permitem que ela participe e se sinta bem-sucedida. Assim, refere a leitura partilhada, a leitura silenciosa orientada e o recurso aos pares ou a tutoria entre alunos de diferentes idades. Deste modo, a criança disléxica recebe “a assistência de que pode necessitar quando o professor não está disponível para um ensino individualizado” e “as crianças apreciam o processo de aprendizagem quando interagem com outros alunos da sala de aula ou de outras salas de aula” (Hennig, 2003, p. 69). Segundo a autora, estas técnicas são básicas e estabelecem métodos de ensino sólidos em que todos os alunos retiram benefícios. Para os alunos disléxicos é uma forma de se sentirem menos frustrados, de promover um bom relacionamento com os colegas e de terem ajuda quando o professor não está disponível para um ensino individualizado.

Serra e Alves (2010) desenvolveram um método proveitoso no processo de ensino/aprendizagem e reeducação da leitura e escrita, organizando seis livros direcionados a crianças entre os 5 e os 16 anos de idade, os Cadernos de Reeducação Pedagógica. Estes cadernos contribuem para a superação das dificuldades em áreas de desenvolvimento básicas, constituindo um importante recurso de exercícios para desenvolver os domínios perceptivo, linguístico e psicomotor. Desta forma, os alunos desenvolvem substancialmente a sua prestação ao nível da leitura e escrita.

Por sua vez, Teles e Machado (2008) desenvolveram O Método Distema, um método fonomímico, essencialmente fonológico e multissensorial que permite reeducar em termos de leitura e escrita, onde as crianças descobrem a relação entre os sons da linguagem oral e as letras do alfabeto. As autoras elaboraram-no tendo em conta os resultados dos recentes estudos cognitivos e neurocientíficos sobre dislexia e a sua experiência profissional enquanto psicólogas educacionais.

O objetivo primeiro desta metodologia é a descodificação automática e imediata de cada palavra, e conseqüentemente a aquisição de uma leitura fluida, compreensiva e expressiva. O Método Distema é constituído por um conjunto de materiais pedagógicos: cartões fonomímicos, CD com canções do alfabeto, abecedário e silabário, caderno de caliortografia e vocabulário cacográfico e 3 cadernos de leitura e caliortografia.

O Método Davis, aplicado com muito sucesso em vários países, abrange um programa muito simples que permite ao disléxico criar um sistema próprio de leitura, através de um conjunto de ferramentas e exercícios simples favoráveis para a superação dos problemas de leitura, escrita e atenção. Este método constitui um processo multissensorial, que reforça os pontos e habilidades visuais fortes, ensinando ao aluno a utilizar a sua criatividade e imaginação, para entender e dominar a sua própria forma de aprendizagem. Utilizando plasticinas, os disléxicos trabalham o alfabeto, números e sinais de pontuação.

Davis (2010), criador deste método baseado na sua própria experiência como disléxico, concebe a dislexia como um dom, e não como um problema, referindo que a função mental que causa a dislexia é um talento natural do indivíduo.

Quem recorre a este programa apresenta, quase imediatamente, um aumento da confiança, das capacidades de leitura e escrita, melhorando também em outras habilidades académicas.

Shaywitz (2008) concebeu O Programa Sam, nome da criança a quem foi aplicado inicialmente este método, centrado em três objetivos que considera essenciais:

- conceber uma intervenção no campo da leitura de eficácia comprovada, a ser implementada com intensidade suficiente por um professor com conhecimentos na matéria;
- integrar o programa de leitura especial da criança disléxica no restante trabalho da sala de aula regular;
- garantir que a sua leitura era constantemente monitorizada (Shaywitz, 2008, p. 274).

Este programa ensina a leitura como parte de uma enriquecedora experiência de linguagem global que incorpora a leitura, a escrita, a ortografia, a gramática, o uso da linguagem e o vocabulário, dedicando períodos de tempo significativos à leitura em voz alta e à leitura autónoma.

O aluno frequenta noventa minutos de trabalho combinado de leitura e de compreensão da leitura, integrado num grupo de três alunos, em vez da instrução aplicada na sala de aula. Recorrendo a palavras isoladas, expressões e a texto articulado, a fluência da leitura é praticada e trabalhada todos os dias. O aluno usufrui quatro dias por semana de quarenta e cinco minutos de instrução na sala de recursos que funciona como uma ponte para a sala de aulas do ensino regular e para casa.

O programa Aprendizagem Independente Alcançada pelos Alunos (AIAA), *Students, Achieving, Independent, Learning (SAIL)*, em inglês, foi iniciado por Janet Bergman (1992, como citado em Hennigh, 2003), e é um programa metacognitivo que permite aos alunos estabelecerem objetivos de aprendizagem, a aprenderem estratégias de leitura, a usarem as estratégias enquanto leem e, posteriormente, a avaliarem a eficácia dessas estratégias. Foi criado para promover uma maior frequência de leitura nos alunos, para aumentar a sua motivação e para melhorar as competências de leitura. Para o docente que tem alunos disléxicos na sua sala de aula, para além de promover uma visão positiva da leitura, o programa demonstra estratégias de leitura corretas e incide na responsabilidade sobre o aluno. O objetivo do programa AIAA é conseguir com que o aluno se torne num aluno motivado, independente e que seja capaz de se autorregular (Gaskins, 1992, como citado em Hennigh, 2003).

Estamos, então, cientes de que na intervenção pedagógica com o disléxico pode recorrer-se a vários métodos, mas apesar da eficácia reeducativa estar demonstrada, nem todos são válidos para qualquer disléxico.

Não obstante, para ajudar uma criança com esta perturbação, o docente deve promover uma visão positiva da leitura e “tentar minimizar o efeito “rotulador” do diagnóstico da dislexia, o qual pode danificar a auto-estima” (Hennigh, 2003, p. 35). Deve, assim, estar atento à área emocional do aluno, que tanto interfere na sua forma de aprender, uma vez que se as questões emocionais não forem devidamente geridas, o insucesso pode conduzir a uma rejeição de todas as atividades escolares. Desta forma, tanto os professores como os pais devem centrar-se nas conquistas e não nas derrotas dos alunos, valorizando todos os progressos que obtêm.

A investigação refere algumas ações que docentes e pais de crianças disléxicas podem adotar para facilitar a aprendizagem. Silva (2007) propõe algumas sugestões do que pode ser feito com estas crianças, devendo elogiar sempre que possível; encorajar; encontrar pontos positivos; atender ao número de trabalhos de casa marcados; corrigir aspetos gramaticais, níveis de conteúdos e não a ortografia e sublinhar o que está certo em vez do que está errado.

Além disto é também importante que a sua habilidade e conhecimento sejam julgados mais pelas respostas orais do que pelas escritas; sentar a criança próxima do professor, de modo que ele possa observá-la e encorajá-la a solicitar ajuda; escrever as palavras importantes no quadro; dar-lhe o tempo necessário para realizar as tarefas e proporcionar o apoio colaborativo de outro colega.

Existe, desta forma, um conjunto abundante de práticas e estratégias de intervenção, assumindo-se a escola como agente fundamental para ajudar no processo de reeducação destas crianças.

### **CAPÍTULO 3.**

## **RELAÇÃO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/PAIS DE ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA COM DÉFICE NA LEITURA**

“Na sala de aula, o professor faz lembrar um maestro que dirige uma orquestra na qual alguns músicos não dominam completamente a partitura”

(Perrenoud, 1993, p. 62)



Revendo a literatura, verificamos que a análise da relação entre a escola e as famílias tem aumentado exponencialmente nos últimos anos e constitui-se como uma relação complexa e multifacetada. Silva (2003) salienta que nesta relação se está essencialmente à defesa, uma vez que “tanto pais como professores não estão habituados a colaborar – apesar da crescente pressão nesse sentido. Nem uns nem outros foram previamente preparados para tal” (p. 389). Se por um lado, “os professores convivem com a proliferação de novos papéis e de novos contextos de intervenção que, por sua vez, apelam para novas práticas”, por outro, as famílias veem-se “constrangidas a participar num contexto (o escolar) que tinham “aprendido” não ser seu, sem que lhes seja “ensinado” como agir” (p. 389).

Argumenta-se no sentido de verificar resultados positivos para os alunos de um estreitamento de relações entre docentes e pais, sendo que tem sido bastante relatada “a forte correlação positiva que se tem encontrado entre o envolvimento parental e o sucesso educativo dos seus filhos” (Silva, 2003, p. 27). Neste sentido, o autor aponta para “a necessidade de uma articulação entre dois tipos de educação e os seus agentes preferenciais, pais e professores” (p. 57).

Os pais, enquanto colaboradores e/ou parceiros, podem atuar de forma individual ou assumir uma intervenção coletiva e organizada, pois são-lhes reconhecidas competências com algum grau de equidade ou de complementaridade. Para o autor é suposto que a colaboração traga benefícios para os educandos “filhos em casa, alunos na escola” (Silva, 2003, p. 57).

O diálogo positivo e a partilha de responsabilidades educativas tornam mais fácil e satisfatório o trabalho do professor, sendo estes mais valorizados e alvo de maiores simpatias por parte dos pais (Marques, 1997).

Assim, é importante pontuar que quando as escolas criam um clima escolar positivo, promovendo uma estrutura para o envolvimento dos pais, estas resultam como um elo de ligação entre a escola e a família. Este elo implica obrigações e responsabilidades para ambas as partes, sendo certo de que quem beneficia são os alunos, em especial os alunos com PAE, que mais precisam de apoio, ajudando para o seu êxito escolar e na vida futura.

### **3.1. COORDENAÇÃO ENTRE AGENTES EDUCATIVOS: PROFESSOR/PAIS**

Estamos cientes, que, de uma maneira geral, o desenvolvimento de uma criança começa no seio de uma família e que, progressivamente, as relações que estabelece com o meio envolvente se estendem a outros contextos. Partindo do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano, desenvolvido por Bronfenbrenner (1979,

como citado em Bairrão, 1995) que situa a criança no centro de um sistema ecológico, caracterizado por uma rede de trocas e relações, a abordagem da relação escola – família parece-nos essencial, visto que são contextos da vida da criança que desempenham um papel crucial no seu desenvolvimento, sobretudo no caso de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Assim, o autor apresenta um conjunto de sistemas, caracterizados por trocas dinâmicas e recíprocas entre um sujeito ativo e diferentes contextos em permanente transformação: microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema (Bairrão, 1995; Zenhas, 2006).

O microsistema engloba um conjunto de ambientes em que a criança está imersa e as experiências entre ela e as restantes pessoas que a rodeiam num contexto imediato - família, escola, grupo de pares, comunidade (Bairrão, 1995). O mesossistema é definido por inter-relações entre dois ou mais sistemas - família - escola, escola - comunidade, etc. (Bairrão, 1995; Zenhas, 2006). O exossistema engloba os contextos nos quais a criança não participa diretamente mas onde podem ocorrer factos que exercem influência ou são influenciados por ela – serviços de saúde, meios de comunicação social, serviços jurídicos, etc. (Bairrão, 1995; Zenhas, 2006). O macrossistema integra os sistemas anteriores e representa os valores e crenças culturais da sociedade em que a criança está inserida que afetam ou determinam o complexo de estruturas e atividades que ocorrem nos níveis mais concretos – leis laborais (Bairrão, 1995; Zenhas, 2006).

Desta forma, os contextos família, escola e ainda a comunidade, em colaboração, constituem apoios significativos na educação de alunos com PAE.

Ao longo dos últimos anos, verificamos que a relação estabelecida entre os pais e os professores foi admitindo algumas mudanças, evoluindo para uma relação de maior proximidade, tornando desejável uma colaboração estreita entre estes dois agentes educativos (Diogo, 1998). Azcue (2012) refere também as transformações que ao longo do tempo tem sofrido a relação escola - família, “evoluindo de uma relação unilateral, na qual era atribuído um papel mais passivo aos pais, para uma relação de maior proximidade e colaboração estreita entre família e escola” (p. 31).

Há quem refira que é aos professores que cabe a responsabilidade de dar os primeiros passos que permitam uma verdadeira colaboração. Outros, pelo contrário, defendem que a implicação dos pais é demasiado importante para que a iniciativa seja atribuída apenas aos professores (Montandon, 1996). Desta forma, “a comunicação constitui um dos elementos fundamentais para um estabelecimento de relações de parceria no trabalho a desenvolver com os pais” (Correia, 2008b, p. 162). Simpson (1990, como citado em Correia, 2008b) refere que “as estratégias básicas para melhorar a comunicação entre pais e profissionais são a confiança e o respeito, elementos essenciais para uma comunicação produtiva e significativa entre famílias e profissionais” (p. 162).

Marques (1991) afiança que “pais que se envolvem na educação dos próprios filhos e que comunicam de forma positiva com os professores, tendem a encarar o professor com mais simpatia e apreço” (p. 68), sendo que quando “os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (Marques, 1997, p. 6). Neste sentido, os pais conhecem melhor o processo educativo dos seus educandos, podendo prestar-lhes um apoio mais sustentado dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelos professores. Sendo os pais, os parceiros mais importantes na educação das crianças, “uma boa sincronização entre pais e escola representa meio caminho andado” (Azcue, 2012, p. 34).

Assim, trabalhando em conjunto, pais e docentes poderão facultar ao aluno uma igualdade de oportunidades. Escola e família “só podem ter um objetivo em comum: otimizar o desenvolvimento da criança em todos os aspetos. Caso contrário, ambos caminharão de forma transversal” (Azcue, 2012, p. 34).

Desta forma, esta parceria implica tanto obrigações como responsabilidades de ambas as partes, uma vez que a construção de uma boa relação “deve basear-se em planear, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade, tanto em casa quanto na escola” (Azcue, 2012, p. 34).

Por seu turno, também Estanqueiro (2013) admite que “uma boa relação entre a família e a escola aproxima pais e filhos, melhora a confiança entre pais e professores, reforça a motivação para estudar, previne a indisciplina e aumenta o sucesso” (p. 63).

Não obstante, nem sempre se verifica uma efetiva aproximação por parte da família à escola.

Estamos conscientes de que os nossos dias estão marcados pelo tempo escasso que os pais têm para oferecer aos filhos. Estão demasiadamente ocupados, descurando que a escola precisa do seu apoio para educar e para auxiliar os alunos na superação das suas dificuldades para que possam progredir de forma salutar (Sampaio, 1996).

Uma investigação levada a cabo por Silva (2003), em escolas do 1º ciclo, concluiu que, de uma forma geral, não há o hábito da família colaborar com a escola. Para o autor, os pais sentem-se pressionados a colaborar com os docentes, contudo essa colaboração não é realmente efetiva, manifestando-se apenas numa maior reivindicação e controlo sobre os mesmos. Por vezes, os professores valem-se de um discurso politicamente correto, que geralmente difere das suas ações, tornando a relação entre as famílias e a escola, numa relação “com armadilhas múltiplas” (p. 390).

Por sua vez, um estudo feito por Reis (2008), em que foram entrevistados alguns pais, estes consideram ser muito importante o seu envolvimento e participação na educação dos seus filhos em todos os níveis de ensino, sendo que, no primeiro ciclo, conseguem estabelecer uma relação mais próxima, direta e eficaz. Considera, ainda, que os pais referem que a sua participação na escola se baseia na obrigação natural

que sentem enquanto pais, na contribuição que possam dar para aumentar o aproveitamento escolar, concluindo que os professores precisam da sua cooperação quando os alunos revelam dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento. A aplicação das entrevistas permitiu-lhe compreender que as famílias se preocupam muito com o desempenho académico dos filhos e que tentam contribuir da melhor forma que sabem e que podem para os ajudar.

Na percepção dos professores entrevistados, “um bom Encarregado de Educação é aquele que se preocupa, se envolve, se interessa, que se mostra disponível, que elogia, que estimula o seu educando, que conversa, que participa quando é solicitado, que acredita na escola” (Reis, 2008, p. 238).

Num outro estudo, desenvolvido por Ribeiro (2009), os docentes consideram que “a ligação escola/família é muito importante, devendo ser um elo muito forte que procura a resolução dos problemas das crianças porque, quer uma quer outra, têm como função a educação” (p. 91). Salienta-se, no entanto, que deveria ser mais efetiva, uma vez que “os pais têm o dever de os estimular, de os incentivar, de lhes criar expectativas, de colaborar e dar apoio a quem co-educa, no continuar de muitas actividades e muitas matérias que são dadas na escola” (p. 91).

Parece ser ponto assente que a família e a escola são os dois contextos de desenvolvimento privilegiados. A escola é uma instituição que complementa a família, juntas contribuem para o bem-estar dos nossos filhos e alunos. Assim, falar de educação é falar de um processo dinâmico e coletivo em que todos os intervenientes da comunidade educativa se envolvem em interações múltiplas.

Desta forma, quando todos colaboram, o sucesso é garantido. A aproximação entre pais e professores vê-se como essencial para o sucesso das aprendizagens e do desenvolvimento da criança (Sousa, 1998).

Ao longo dos anos operaram-se mudanças na cooperação estabelecida entre pais e docentes. Pedem-se aos pais que encorajem as aprendizagens escolares dos filhos e aos professores que “estabeleçam uma colaboração estreita com as famílias a fim de melhor situar as crianças no seu meio e de suscitar o envolvimento dos pais nos assuntos da escola e nas atividades escolares dos filhos” (Sousa, 1998, p. 145).

A família está encaixada numa sociedade, toda ela heterogénea, e uma das funções da escola é facultar à família a interação, tendo como objetivo o envolvimento ativo dos pais/ EE no processo de desenvolvimento dos seus educandos.

É impossível pôr à parte escola, família e comunidade, pois, se o sujeito é o aluno, filho e cidadão, ao mesmo tempo, a tarefa de ensinar não compete apenas à escola, porque o aluno aprende também através da família, dos amigos, das pessoas que ele considera importantes. Assim, é preciso que os professores, família e comunidade tenham claro que a escola precisa contar com o envolvimento de todos. É indispensável que família e escola se olhem responsabilmente como parceiras de

caminhada, pois, ambas são responsáveis pelo que produzem, podendo reforçar ou contradizer a influência uma da outra. Família e escola precisam conceber, através da educação, uma energia para superar as suas dificuldades, construindo uma identidade própria e coletiva, atuando juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando. A construção de equipas, onde a família também está presente é essencial para implementar um modelo inclusivo. Os pais são parceiros básicos no processo de inclusão da criança na escola, as mudanças que ocorrem na escola deverão ser introduzidas a partir dos debates/reuniões com a equipa técnica, os alunos, pais e professores.

Salienta-se o facto de como, no 1º ciclo, existe um sistema de monodocência, leva a que os pais possam estabelecer uma relação de maior proximidade que possibilita um maior conhecimento dos alunos e das suas famílias, promovendo o envolvimento parental. É mais fácil estabelecer relações informais, porque os pais aproveitam quando acompanham os filhos à escola para “dar uma palavrinha” ao professor (Zenhás, 2006).

Neste sentido, e segundo alguns autores como Sousa (1998) e Davies, Fernandes, Soares, Lourenço, Costa, Villas-Boas, Vilhena, Oliveira, Dias, Silva, Marques e Lima (1989), a aprendizagem dos alunos é mais significativa e com maior sucesso quando se processa num ambiente em que professores e pais colaboram. Num estudo em que professores são entrevistados, Lareau (1989, como citada em Silva, 2003) conclui “que não constitui uma surpresa saber que os professores sentem que a participação parental na escolarização melhora o desempenho educativo das crianças” (p. 117). Contudo, considera surpreendente “aprender que o envolvimento parental na escolarização influencia a satisfação profissional dos professores (...). Desta forma, as relações escola-família parecem modelar não apenas a experiência escolar das crianças, mas também as dos seus professores” (p. 117). A referida autora constata, ainda, “que os pedidos dos professores para o envolvimento parental em educação sofreram uma escalada nas décadas recentes” (Lareau, 1989, como citada em Silva, 2003, p. 117).

Nesta linha de ideias, também Hulsebosch (1991, como citada em Silva, 2003) desenvolveu um estudo em que distingue os *low involvement teachers* e os *high involvement teachers*. Os primeiros envolvem pouco os pais e possuem uma perspetiva pedagógica que remete para um processo de ensino e aprendizagem centrado no professor. Por sua vez, os segundos apontam para um processo educativo mais centrado no aluno, com objetivos de desenvolvimento global onde a noção de desenvolvimento da autonomia da criança se revela importante. A autora constata que estes professores se mostram “mais próximos de descrever os pais em termos positivos e as relações com os pais como um recurso para a educação da criança” (Hulsebosch, 1991, como citada em Silva, 2003, p. 118).

Segundo Benavente (1990, como citada em Silva, 2003, p. 66), “os pais são os actores mais “recentes” da questão escolar”. A escola tem vindo a entender o estreitamento de relações com as famílias no sentido do apoio destas aos filhos em casa, sob proposta ou orientação da primeira. Este aspeto é “uma face mais “democrática” e de “abertura” da escola ao meio” (Silva, 2003, p. 67), sendo que “muitos esquemas de intervenção curricular procuram fazer a casa funcionar como a escola” (Vincent, 1996, como citado em Silva, 2003, p. 68).

Ainda nesta esteira, Silva (2003) afirma que “vivemos numa era de *parentização docente e de docentização parental*” (p. 389) em que professores e pais “assistem a uma proliferação dos seus papéis e dos seus contextos de intervenção, apelando a novas práticas” (p. 389).

Esta lógica de colaboração só faz sentido se houver partilha de esforços e vontades, porque “pais e professores têm papéis complementares na educação da criança, os primeiros são os educadores de raiz, os segundos intervêm na escolarização, com objectivos latos de desenvolvimento e autonomia” (Sousa, 1998, p. 174).

Para a autora, por vezes, “pais e professores falam uns dos outros sem se conhecerem” (p. 174), todavia, sabemos que para “as mensagens passarem entre os elementos e ser possível negociar e aprender é preciso o contato direto que clarifica intenções” (p. 174). Este aspeto é essencial quando se trabalha com alunos com dislexia.

O trabalho com estes alunos requer uma preparação cuidadosa e de estreita colaboração, entre o professor e o docente de educação especial, os pais e todos os outros parceiros educativos. Uma verdadeira colaboração entre todos os intervenientes pode constituir um fator decisivo no trabalho com estes alunos, uma vez que todos trabalham para o mesmo fim.

A partir do momento em que a escola e a família compreendem as dificuldades e os esforços do aluno, é mais fácil encontrar os recursos que possibilitem ajudá-lo a superar os problemas no processo de aprendizagem.

O envolvimento dos pais na escola faz com que a criança se sinta mais integrada e segura e, por sua vez, trazer o ambiente familiar para o quotidiano da escola faculte-lhe um à-vontade na sua expressão e na execução das suas competências.

Defensores dos direitos dos alunos, pais e professores devem trabalhar em conjunto para encontrar soluções para os problemas, fornecendo apoio, recursos e motivação.

Pretende-se, assim, que as vantagens que resultam da colaboração abarquem uma partilha de responsabilidades pelo ensino destes alunos, resultando numa melhor compreensão das suas necessidades, de forma a privilegiar o trabalho em equipa.

Almeida, Ribeiro e Simões (2011) pensam “haver necessidade de um esforço profissional por parte dos professores/escola, atento e empenhado, de forma a criar

interrelações humanas que permitam alcançar resultados de sucesso” (p. 242). Partilhamos da opinião das autoras quando frisam que “atualmente, o trabalho com as famílias requer uma prática baseada na parceria educacional” (p. 242).

O processo de negociação é essencial na definição da relação entre pais e professores (Figura 5). Sousa (1998) considera que “pais e professores têm funções idênticas (transmitir conhecimentos e promover a socialização/autonomia), com papéis diferentes” (p. 175). Enquanto espaço educativo, a escola “tem de manter um elo forte com a família para que a educação tenha ressonância no aluno” (p. 176), pois sabemos que envolver os pais na escola aumenta o rendimento escolar dos seus filhos. É, assim, importante descobrir-lhes competências, capacitá-los e, assim, fazê-los agir (Sousa, 1998).

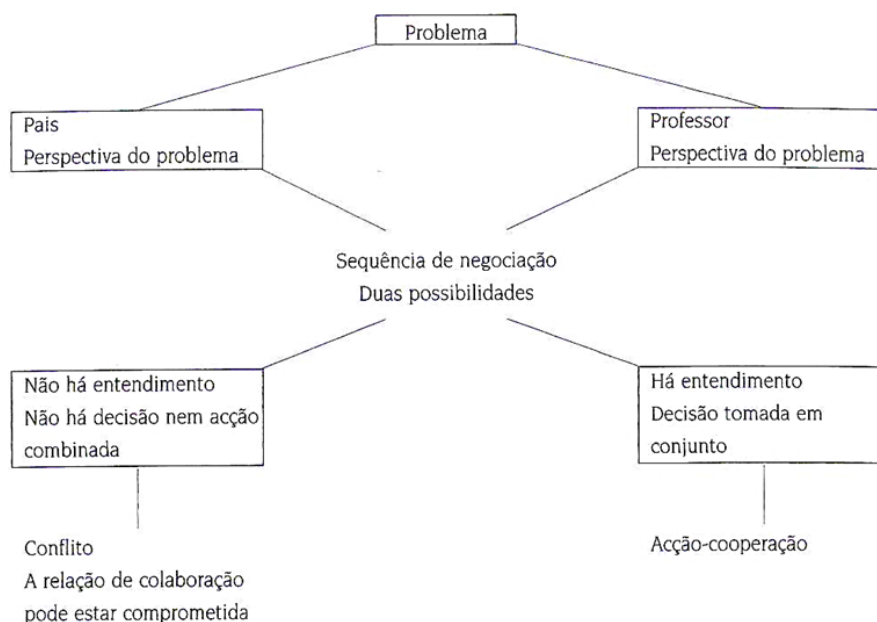


Figura 5: Processo de negociação entre pais e professores (Sousa, 1998, p.176)

É extremamente importante que pais e professores estejam em constante comunicação, visto que é a única forma de garantir o rigor e a qualidade do trabalho. Há, assim, segundo Silva (2007), “uma grande necessidade de atividades diversificadas que envolvam tanto a expressão corporal como o sabor, o cheiro, a cor e a expressão plástica. Aprender não é falar sobre, é fazer!” (p. 44), porque “para aprender bem, é necessário estar envolvido” (p. 56).

Em suma, trabalhar com alunos com dislexia é saber acompanhar e compreender as suas dificuldades, para poder adaptar os conteúdos às características de cada um. É neste sentido que a interação entre pais e professores é substancial. A partilha de conhecimentos entre ambos vai melhorar todo o processo de aprendizagem. Assim, entende-se como extremamente necessário um diálogo contínuo e compreensão

entre os docentes e os pais. Nesta esteira, Paiva (2014) vê como fundamental que a dislexia seja trabalhada “com esforço, dedicação, resiliência, paciência e estratégias diversificadas e com a articulação de trabalho conjunto entre pais e família”, visto que “só desta forma será possível combater as dificuldades e frustração decorrentes da dislexia” (p. 145).

### **3.1.1. PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO TRABALHO COM ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA COM DÉFICE NA LEITURA**

A escola dos nossos dias saiu dos seus muros e embrenhou-se na comunidade, o que fez com que os papéis e as funções dos professores de hoje sejam “amplos e complexos, resultado da própria complexidade do sistema social, educativo e escolar” (Cunha, 2008, p. 59). Esta complexidade faz com que “a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar, nomeadamente no seio de instituições escolares cada vez mais heterogéneas e multiculturais” (Cunha, 2008, p. 17). Assim, o perfil profissional docente exige, cada vez mais, a reflexão e a investigação, agregando o conhecimento disciplinar e pedagógico, proporcionando um clima de motivação e trabalho colaborativo, fomentando uma aprendizagem de qualidade.

De acordo com Sousa (1998), mais do que alguém que dá aulas, o professor é “uma pessoa em interação” (p. 83) que coopera com os outros professores e com os pais deve estabelecer uma relação de complementaridade, refere a autora.

Ser professor foi sempre “muito mais do que dar aulas, sempre implicou preocupar-se com o bem-estar e segurança dos alunos, apoiar pessoalmente os alunos, respeitar as famílias e procurar os métodos de ensino e de avaliação mais eficazes” (Formosinho, 1998, como citado em Sarmiento, 2002, p. 101), verificando-se, assim, uma acumulação de exigências para o professor. Neste sentido, o docente passou a ser o super-professor,

uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o catalisador empático das relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender (...) um actor, um educador cívico, social, moral um modelo (...) um formulador do currículo a nível da sala de aula, um avaliador dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem (Formosinho, 1992, como citado em Cunha, 2008, p. 54).

Não obstante, o “bom” professor deve proceder a um constante questionamento dos saberes teóricos e práticos, e a formação de professores é fundamental, tendo em conta as mudanças a nível social, económico, tecnológico, e as novas conceções educacionais.

Como escreve Nias (1991, como citada em Nóvoa, 1995, p. 15), “ o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Há, assim, uma sucessão de competências que o devem definir. Em termos atitudinais, Alarcão (2001) salienta o espírito aberto e divergente; o compromisso e perseverança; o respeito pelas ideias do outro; a autoconfiança; a capacidade de se sentir questionado; o sentido da realidade e o espírito de aprendizagem ao longo da vida. Quanto a competências de ação, a autora refere que no professor é importante a decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projetos; a capacidade de trabalhar em conjunto; pedir e dar colaboração.

Por seu turno, Perrenoud (1999) descreve dez tipos de competências ligadas às transformações do ofício de professor, que passamos a apresentar:

1. organizar e animar as situações de aprendizagem;
2. gerir o progresso das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da gestão da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. servir-se de novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
10. gerir sua própria formação contínua (p. 6).

Desta feita, pede-se ao professor uma grande versatilidade e que atue com uma grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes. Assim, é-lhe exigida formação académica e especializada, de forma a conseguir desempenhar papel tão complexo. Sendo um dos protagonistas no cenário educativo que favorece e orienta o aprender dos alunos, a sua importância é ainda maior com os alunos disléxicos, pois ele atuará como orientador do aluno.

No que concerne ao trabalho com crianças identificadas com dislexia, é essencial que o professor tenha em consideração a idade, a intensidade, a frequência e o conteúdo da instrução, a monitorização constante e a articulação com todos os intervenientes. Se o discente estiver abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, contará com o apoio do professor de educação especial para adequar o processo de ensino e de aprendizagem de forma a promover a aprendizagem e participação dos alunos. Uma das medidas educativas previstas no artº 17.º do referido decreto é o apoio pedagógico personalizado, que visa

- a) o reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;

- b) o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c) a antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou turma;
- d) o reforço e desenvolvimento de competências específicas.

Ao docente de educação especial cabe a aplicação desta última medida, sendo que nas horas de apoio destinadas à reeducação de alunos com dislexia, o professor realiza com a criança uma intervenção específica e especializada. Estes docentes possuem formação especializada complementar que dispõe de preparação adequada para trabalhar com crianças com este tipo de perturbação. Para Correia (2008b), é essencial que os professores façam formação específica de modo a desenvolverem estratégias adequadas no trabalho com estes alunos.

Para além de trabalhar diretamente com a criança, desempenha ainda um papel colaborativo, na medida em que contribui com estratégias e adaptações das práticas pedagógicas.

Madureira e Leite (2003, p. 134) afirmam ser importante a colaboração entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular, visto que um

trabalho em equipa e estruturado, é fundamental para o sucesso escolar e/ou social dos alunos com NEE (...). Este trabalho inclui a partilha de informação (análise conjunta dos resultados da avaliação inicial, avaliação continua do processo desenvolvido e dos resultados obtidos); a partilha de decisões (elaboração de adaptações curriculares, estratégias de diferenciação na sala de aula, modalidade de apoio ao aluno) e ainda a partilha de responsabilidade.

Cabe, ainda, ao professor de educação especial, fazer a ponte entre a escola e os pais, mobilizando-os e sensibilizando-os para a perturbação do educando, munindo-os de estratégias que lhes permitam apoiar os filhos em casa e de ferramentas que os ajudem a prepará-los para serem flexíveis e adaptáveis, no intuito de se tornarem mais autónomos, elevando o seu potencial ao máximo. Elucidar, apoiar, informar e ajudar os pais, deverá ser uma prioridade para o professor, tornando-se mesmo no desafio mais estimulante e pertinente.

Um estudo realizado por Almeida, Ribeiro e Simões (2011) conclui que a relação estabelecida entre as famílias e os professores de educação especial e do ensino regular é, na sua globalidade, positiva, embora não seja frequente.

Cabe-lhe, também, fomentar essencialmente a verdadeira inclusão destes discentes no ensino regular; valorizar as suas capacidades e desenvolvê-las; criar uma relação de afetividade e promover o reforço positivo. O professor só poderá prestar a ajuda que o aluno tanto precisa se efetuar um trabalho paciente e constante, recorrendo a diversas atividades e técnicas de ensino, de forma a descobrir qual delas melhor se adapta a cada criança e a cada situação.

Neste grande processo que envolve as relações educativas há um fator indispensável para ajudar na aprendizagem do aluno disléxico, o diálogo constante entre professor e aluno na sala de aula. Sempre que o docente segue o desenvolvimento das atividades, dialoga, pergunta e faculta interatividade, está a favorecer a aprendizagem do discente disléxico.

Sousa (1998) refere que fazem parte das funções do professor de educação especial “planificar, programar e desenvolver programas de intervenção que vão ao encontro das necessidades da criança (...); intervir nas áreas em que o aluno apresente problemas académicos e sociais; promover a educação parental; colaborar na elaboração dos PEI” (p. 86). A autora diz, ainda, que o professor deve “apoiar os colegas com ideias, métodos e técnicas; desenvolver dentro e fora da escola a difusão de informações importantes acerca da educação especial; preparar o aluno para actividades na classe regular” (p. 86).

Nesta esteira, Correia (2008b, p. 40) assevera que o professor de educação especial deve

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

Os docentes que trabalham na educação especial têm um papel crucial na implementação de uma escola cada vez mais inclusiva. A estes docentes são pedidos novos saberes, nova formação na avaliação, implementação de programas, bem como, ações de supervisão e coordenação e de ensino direto. Eles devem ser capazes de detetar e ultrapassar barreiras que dificultam o acesso do aluno à participação e comunicação. O professor de educação especial deve ser gestor do seu próprio processo de formação, deve ter competências de coordenação, gestão, dinamização de escola. Assim, deve ser o professor coordenador, criador de situações diversificadas de ensino/aprendizagem, criativo, crítico, reflexivo e aberto.

Pereira (1996) reflete sobre o papel dos professores de educação especial, concluindo que são sensíveis à adoção de práticas inovadoras, aceitam a necessidade de mudar as práticas, mas também mostram preocupação face aos seus efeitos.

Para que haja verdadeiramente educação, é fundamental que se estabeleça a magia da afeição, que se crie um vínculo afetivo entre professor e aluno em que a ação educativa respeite e valorize as individualidades, que respeite as dificuldades, e que esteja atenta ao processo de cada aluno. Deve acreditar que não existe situação que não possa ter uma solução, buscar maior aperfeiçoamento, novos caminhos, frente a situações difíceis e assumir verdadeiramente a responsabilidade no desenvolvimento integral das crianças que lhes forem confiadas.

No trabalho com alunos com dislexia, a primeira tarefa do docente é devolver a autoconfiança do discente, mostrando as suas habilidades e fazê-lo acreditar em si mesmo, destacando outras áreas. É importante trabalhar a autonomia do aluno, compreender a natureza das suas dificuldades, buscar uma orientação para melhorar o seu dia-a-dia, e munir-se de diversas atividades e técnicas de ensino, de forma a descobrir qual delas se adapta melhor a cada aluno e a cada situação. Torna-se fundamental, nestes casos, que o professor explique ao aluno o seu problema, não o pressione com o tempo, que se certifique de que o trabalho de casa foi entendido e que solicite aos pais que o ajudem, procurando descobrir os interesses e leituras que prendam a atenção da criança.

Shaywitz (2008), baseando-se em estudos recentes, afirma que a formação e experiência do professor são a chave do sucesso na implementação dos programas de leitura.

Na intervenção de alunos com dislexia, Condemarin e Blomquist (1986) frisam a importância do professor de educação especial na promoção de atitudes positivas no que respeita à aprendizagem da leitura, pautando o seu trabalho numa relação compreensiva e estimulante. O docente deve, ainda, conhecer os métodos de ensino da leitura; as investigações e teorias relativas à leitura; ter capacidade para organizar, adaptar ou criar materiais e capacidade de fomentar uma boa relação com os pais. Esta perspetiva é corroborada por Lopes (2010), quando garante ser essencial que os docentes conheçam os processos implicados na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, para que consigam trabalhar as dificuldades de leitura.

Hennig (2003) define o professor como um orientador e um facilitador que deve manter um ambiente estimulante e de apoio. Deve oferecer a estes alunos estratégias que promovam o seu sucesso, “em vez de os culpar por não serem bem-sucedidos com a estratégia que selecionou” (Hennig, 2003, p. 36). Neste sentido, a autora salienta que o professor deve conhecer bem os seus alunos, os seus gostos, as suas dificuldades, de forma a avaliar as competências de cada um e a ter consciência das suas necessidades.

Um ambiente não repressivo, estabelecido na sala de aula, permite que o aluno confie no professor “como um verdadeiro orientador que os ajuda a atingirem os seus objetivos” (Moffett & Wagner, 1992, como citados em Hennig, 2003, p. 37). Desta feita, a definição de objetivos pessoais, académicos e para casa, são fundamentais, porque conduzem o aluno a ser mais responsável e motivado e informam o docente dos progressos realizados pelo discente. Assim, este desenvolve a consciência do seu próprio processo de aprendizagem (Hennig, 2003).

É ainda importante que o professor desenvolva um ambiente centrado no aluno, em que este participe de forma ativa, e ajuste a instrução para que seja promovida a sua iniciativa e confiança. Segundo a autora, “quando um professor vê que um aluno disléxico não tem sucesso numa atividade de escrita deve, em primeiro lugar, voltar a explicar a atividade. Se a criança continuar a falhar, o professor deve tentar métodos de instrução alternativos” (p. 38). As atividades precisam, por vezes, de ser fracionadas para crianças com padrões característicos da dislexia. Na sala de aula, as atividades devem ser modeladas, realizadas na sua totalidade, avaliadas e ajustadas (Hennig, 2003).

Moffett e Wagner (1992, como citados em Hennig, 2003, p. 39) consideram que “com o novo papel do professor, quanto mais autónomos os alunos se tornam, mais livre o docente está para aconselhar e orientar os discentes no sentido de atingirem níveis mais elevados de aprendizagem da linguagem”. Nos alunos com dislexia, o professor deve adaptar as condições que tenham mais probabilidades de facilitar a aprendizagem. O professor deve saber abrandar o ritmo de instrução, repetir, acelerar ou alterar o ritmo, encontrar uma alternativa e parar (Shaywitz, 2008). Deve, ainda, interagir frequentemente com o aluno, de forma a detetar alterações e adaptar o seu método de ensino. A mesma autora afirma que

a criança com dislexia precisa de uma pessoa persistentemente encorajadora, alguém que lhe dê apoio e a defenda inflexivelmente; que atue como um incentivador quando as coisas não estão indo bem; que seja seu amigo e confidente quando lhe façam chacota e o deixem envergonhado; um defensor que, por ações e comentários, expresse otimismo para o futuro. Talvez o mais importante de tudo seja o fato de o leitor precisar de alguém que não apenas acredite nele, mas que traduza tal sentimento em ações positivas, compreendendo a natureza do problema de leitura e que, depois, trabalhe de maneira incansável para garantir que o leitor receba o auxílio e o apoio que precisa. A experiência me tem demonstrado que se uma criança receber esse auxílio, terá sucesso (Shaywitz, 2006, p. 139).

Ser professor de educação especial exige, assim, vocação e dedicação e também formação especializada no tipo de perturbação do aluno, de forma a adquirir técnicas, estratégias e programas de reabilitação que garantam validade pedagógica à ação desenvolvida (Sousa, 1998).

À semelhança do que Pasteur referiu um dia, “sejam quais forem os resultados, com êxito ou não, o importante é que no fim cada um possa dizer: - “fiz o que pude””.

### **3.1.2. O PAPEL DOS PAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS**

Um provérbio africano sabiamente preconiza que “para educar uma criança, é necessário o esforço de toda uma aldeia”, mas, indubitavelmente, que são os pais os primeiros educadores dos filhos, os mais influentes e cuja presença tem maior permanência. Não podemos esquecer também que “uma das profissões mais difíceis é a de ser pai, e é a única para a qual não há formação” (Ausloos, 1996, como citado em Azcue, 2012, p. 34). Assim, o processo educativo da criança tem a sua raiz na vivência familiar, ligando-se depois sucessivamente com outros agentes educativos (Sousa, 1998).

Os pais são, desta forma, o quadro de referência para qualquer criança e o suporte que lhe possibilita a integração no ambiente escolar e social. Todas as crianças refletem as influências, as crenças, atitudes e ações transmitidas no seio da sua família, uma vez que esta é “responsável pelo comportamento dos Homens enquanto pessoas, e dos povos enquanto colectividades organizadas, um dos elementos centrais e basilares de todas as sociedades, sendo mesmo a mais antiga instituição social, não ficou indiferente perante as transformações sociais” (Sarmiento & Freire, 2011, p. 41).

Apesar das circunstâncias sociais terem passado por algumas transformações ao longo das últimas décadas, e existam outros agentes de socialização, a família permanece o espaço ideal para o desenvolvimento das emoções e dos valores de qualquer criança.

Quando os seus educandos entram na escola, os pais assumem a função de “pais de alunos” (Montandon & Perrenoud, 2001), tida como uma das mais importantes no exercício parental, não se limitando “a passar a responsabilidade educativa para os professores e a assumirem a relevância que têm na escolarização formal de crianças e jovens” (Marujo, Neto & Perloiro, 2005, p. 12). Desta forma, nos últimos anos, muito mudou no que respeita à educação das crianças e todos falam do envolvimento dos pais na educação dos filhos, “seja para lhe salientar a importância e premência, seja para criticar a sua ausência” (p. 10). Não obstante, um pequeno, mas crescente número de pais orienta a escolaridade dos seus filhos em casa (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

É ponto assente que para todos os pais educar os filhos é a aventura mais apaixonante, mas também a tarefa mais difícil da sua vida, porque “a educação pede amor e disciplina. Requer tempo, esforço e paciência. Exige a capacidade de conciliar a vida profissional com a vida familiar. Implica presença e atenção” (Estanqueiro, 2013, p. 13). E como “os pais não são fontes inesgotáveis de tempo e energia” e “o ritmo acelerado da vida não deixa muito tempo para escutar” (p. 18), é preciso que os pais repensem as suas prioridades, porque “os filhos precisam de tempo. Em qualidade e

quantidade! Amar não é dar. É dar-se!” (p. 19). Consideramos, assim, à semelhança de Papalia, Olds e Feldman (2001), que “não é necessário que os pais sejam os professores dos filhos, para influenciarem a sua educação” (p. 447). Cabem-lhes outros papéis, como providenciar um lugar para estudar e para guardar os livros e materiais; estabelecer horas para as refeições, sono e trabalhos de casa; controlar o tempo que passam a ver televisão e o que fazem depois da escola; mostrar interesse pelo que se passa com os filhos na escola ou envolver-se nas atividades da escola (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Acrescentam as autoras que os pais influenciam, ainda, a realização escolar, tendo em conta a forma como motivam as crianças e as atitudes que transmitem. Para Marujo, Neto e Perloiro (2005), cabe também aos pais desenvolver os comportamentos de motivação e prazer nas atividades escolares e encorajar os seus filhos a aprender “sem lágrimas nem lutas desnecessárias, sem gritos nem violências indesejadas e a gostar de ser alunos” (p. 11).

São múltiplas as teorias de educação que consideram que o bom êxito escolar está profundamente relacionado com o envolvimento positivo dos pais na educação dos filhos (Diogo, 1998; Davies, Marques & Silva, 1997; Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn & Van Voorhis, 2002; Estanqueiro, 2013; Marques, 2001; Marujo, Neto & Perloiro, 2005; Montandon & Perrenoud, 2001; Villas-Boas, São Pedro e Fonseca, 2000).

Montandon (1996) advoga que os processos de aprendizagem de uma criança não implicam apenas mecanismos cognitivos, mas também uma dinâmica emotiva. Daí que a atitude dos pais perante o trabalho dos filhos na escola e o interesse que eles manifestam, exercem uma forte influência nas suas aprendizagens e resultados.

Um estudo de Villas-Boas, São Pedro e Fonseca (2000) procurou averiguar que fatores estavam associados a um maior ou menor envolvimento parental na escola. Os questionários respondidos pelos professores permitiram concluir que 93% dos alunos que mais progrediram, tinham beneficiado do envolvimento parental. Os resultados, tidos como positivos vieram mostrar os efeitos notórios da diminuição das discontinuidades entre a escola e a família, através do envolvimento parental, na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Epstein (1984, como citada em Diogo, 1998, p. 65) advoga que

ter os pais na escola ajuda os professores a sentirem-se mais confortáveis, pedindo-lhes que ajudem os filhos com atividades de aprendizagem em casa. (...) Por outro lado, se os professores envolvem frequentemente os pais em actividades educativas com os seus filhos em casa, são registados consistentes e importantes efeitos nas ideias e conhecimento dos pais sobre a ajuda aos seus filhos”.

A autora citada por Diogo (1998) salienta ainda que “os pais pensam que devem ajudar quando os professores lhes pedem ajuda com frequência” (p. 65). Neste sentido, também Marujo, Neto e Perloiro (2005) acreditam que os pais “querem ser co-

educadores e aceites como tal pelos professores, e estes querem os pais como parceiros intervenientes no processo de aprendizagem” (p. 11).

Uma investigação conduzida por Figueiredo e Sarmiento (2009) quis mostrar a perceção dos alunos e dos pais/EE sobre o envolvimento e participação na vida escolar. Uma grande percentagem dos alunos questionados (78,4%) considera que os pais são os principais responsáveis pela educação dos filhos, sendo essenciais na sua vida escolar. 45% dos discentes constata que quanto mais os pais/EE se envolvem na sua vida escolar, mais eles se sentem motivados para aprender, referindo ainda que melhoram o aproveitamento (43,6%) e o comportamento (45,9%), assim como a sua autoestima (42,5%). Na sua opinião, a participação dos pais/EE contribui para uma melhor relação escola/família (49,4%).

Quanto à perceção que os pais/EE têm sobre a sua participação na vida escolar dos seus filhos, as autoras constataam que os pais são os principais responsáveis pela educação dos filhos (66,8%) e que, sempre que eles se envolvem na vida escolar, os seus educandos sentem-se mais motivados para aprender (47,4%). Os inquiridos referem ainda que a sua participação contribui para o aumento da autoestima dos alunos (45,8%), contribuindo também para uma melhor relação escola/família (47,9%), para um melhor aproveitamento e comportamento dos alunos (43,2%). Assim, os pais ficam ainda a conhecer melhor os seus filhos e os professores os seus alunos (45,3%).

Desta forma, tem sido cada vez mais aceite a ideia de que os pais são parte integrante do processo educativo dos seus educandos e o seu envolvimento na escola é indispensável e extremamente fundamental. Desta feita, é fulcral que os pais acompanhem o percurso escolar dos seus filhos, de forma a colocar em prática estratégias que o possam auxiliar da melhor forma e consiga alcançar o seu sucesso escolar.

Os pais são quem melhor conhece os filhos (Correia, 2008b). O processo de ajuda ao filho com dislexia deve ter por base esta premissa e os pais devem fazer com que haja um acompanhamento contínuo do percurso escolar do seu educando, partilhando com o professor todas as suas dificuldades, os seus gostos e a sua atitude em relação à escola. Se os pais trabalharem de forma coordenada com os professores, as estratégias surtirão maior efeito, visto que os pais devem ver o professor como um aliado e não como um alheado (Paiva, 2012).

Apesar de cientes de que ter um filho disléxico é um desafio para qualquer pai, este deve sobretudo mostrar o seu forte empenho, para que o seu filho tenha um bom aproveitamento e reafirmar a sua total disponibilidade no acompanhamento na educação do seu educando.

Estes alunos precisam de um incondicional defensor, que os anime quando algo não corre bem, que acredite neles, e é sobretudo aos pais que cabe este papel. Também

eles devem trabalhar de forma ativa e incessante para que o filho tenha a ajuda que tanto precisa para fazer a diferença na vida destas crianças (Shaywitz, 2008).

Desta forma, os pais têm uma grande importância, uma vez que constituem um dos pilares mais importantes no processo de ensino e aprendizagem, devendo ser constante e consciente o seu envolvimento na educação formal dos filhos.

Quando é diagnosticada a dislexia a uma criança, os pais reagem como se o seu filho tivesse uma doença (Hennig, 2003), porque “tão devastadora como qualquer vírus que afecta tecidos e órgãos, a dislexia consegue infiltrar-se em cada um dos aspectos da vida do indivíduo” (Shaywitz, 2008, p. 13). Esta autora diz que “os pais interrogam-se, sentindo-se alternadamente culpados e zangados” (p. 13). Nesta perspectiva, Hartwig (1984, como citado em Hennig, 2003) refere cinco estádios pelos quais alguns pais passam quando percebem que o seu filho tem dislexia:

1. Negação: “deve ser engano, o meu filho não”
2. Raiva: “porque é que isto tinha de me acontecer a mim”
3. Depressão: “o meu filho não é normal”
4. Aceitação: “aceitar o facto, procurar ajuda e ajudar”
5. Esperança: “o meu filho pode aprender e vai aprender” (p. 24)

Muitos pais pensam ser muito difícil atingir o último estádio, mas devem adotar uma atitude positiva para conseguirem transmitir esperança à criança. Devem, ainda, aceitar que o seu filho é capaz e devem elogiar as suas capacidades. Por vezes, “a ênfase é posta naquilo que a criança não consegue fazer, em vez de em todas as suas capacidades e talentos” (Hartwig, 1984, como citado em Hennig, 2003, p. 24). Em educação são os elogios e os prémios que aceleram a aquisição de comportamentos corretos e “os pais devem ser generosos a elogiar e cautelosos a criticar” (Estanqueiro, 2013, p. 47).

Os pais não devem fazer da dislexia um tema tabu. Devem fazer com que o filho sinta e compreenda que apesar de a dislexia ser um problema de início, poderá ser com o tempo, um talento único, um dom que, uma vez controlado, permite atingir extraordinários patamares de realização académica e profissional (Selikowitz, 2010).

São, assim, muitas as preocupações dos pais que tudo fazem para tomar as medidas necessárias para proporcionar uma boa educação ao seu filho. Os pais destes alunos têm de estar cientes de que “todas as pessoas têm valor intrínseco. Cada um tem talentos e capacidades, e esses talentos e capacidades não são melhores nem piores, nem maiores nem menores; são simplesmente diferentes dos talentos e capacidades de todos os outros seres humanos” (Marujo, Neto & Perloiro, 2005, p. 66). Na ótica das autoras, se estas crianças forem aceites como são e pelo que são, “não precisam de tentar tudo por tudo para acabar por ser o que pensam que os outros desejam que eles sejam” (p. 66).

Se todos temos desejos e expectativas em relação aos nossos filhos, no caso destes alunos, os pais não devem impor exigências irrealistas, nem colocar a fasquia mais alta do que o nível a que o filho pode chegar, uma vez que podem ocorrer alguns desequilíbrios e mal-estar (Marujo, Neto & Perloiro, 2005).

Todavia, “é papel dos pais incentivar os filhos a trabalhar, a estudar e a gostar de aprender”, mas “necessitam saber até onde exigir e quanto esforço impor” (Marujo, Neto & Perloiro, 2005, p. 67). No entanto, se a ajuda que os pais prestam em casa é essencial, eles também precisam de apoio.

Estanqueiro (2013) refere que “os pais não precisam de grande preparação científica e pedagógica para acompanhar o estudo dos filhos. Basta-lhes interesse e alguma disponibilidade” (p. 63). Não obstante, estão também conscientes de que aprendizagem não depende apenas do que os professores executam nas aulas, mas é ainda muito influenciado pelas estratégias que os docentes e os pais conseguem fazer em conjunto (Cardoso, 2013).

É importante descobrir como é seu desempenho, procurando o melhor caminho. Manter-se calmo e paciente frente às conquistas e dificuldades apresentadas pelo filho, pois, o caminho para o disléxico é um pouco mais difícil e longo, não podendo exigir demais.

Hartwig (1984, como citado em Hennig, 2003) aconselha os pais de crianças com dislexia, referindo que

- não seja superprotetor. As crianças com dislexia são muito capazes e devem assumir responsabilidades.
- não faça pela criança aquilo que ela própria é capaz de fazer. Dê-lhe a possibilidade de experimentar.
- incentive a curiosidade e os interesses especiais que a criança possa ter, tal como arte, música ou desporto. As crianças estão mais motivadas quando está em causa algo que apreciam.
- estabeleça objetivos razoáveis, não torne as coisas demasiado fáceis ou demasiado difíceis.
- seja paciente. Ficar aborrecido ou ansioso só levará a que a criança se sinta frustrada.
- pense a longo prazo e perspetive o futuro de forma objectiva. As crianças disléxicas devem ser incentivadas a frequentarem o ensino secundário e a prosseguirem estudos superiores (p. 24).

Os pais e a criança disléxica devem estabelecer uma interação que permita que ela domine e oriente a experiência de aprendizagem, tornando-a ativa, o que permitirá uma menor dependência dos pais. Estes devem adotar estratégias em que não

transmitam de imediato a informação, devendo incentivar a reflexão, para que estes alunos consigam níveis de raciocínio superiores e não desmotivem (Hennig, 2003).

Assim, pertence aos pais, ao acompanharem os filhos, criarem ambientes familiares favoráveis para que aprendam os valores e consolidem a informação facultada na escola. As tarefas devem ser feitas pelo aluno, e devem servir, essencialmente, para interagir com os pais sobre o que estão a aprender na escola. A ajuda prestada em casa deve ter como finalidade encorajar, guiar, ouvir e premiar, daí que os objetivos traçados devam ser realistas, de modo a que o educando possa mais facilmente experimentar o sucesso (Selikowitz, 2010).

É crucial que os pais percebam que resolver as dificuldades do seu filho é um processo lento e, por isso, devem mostrar-lhe o quanto ele é bom em determinadas áreas e incentivá-lo a desenvolver áreas em que tem mais dificuldades. Só desta forma lhe inculcarão segurança, reduzindo as suas deceções, pois, “o melhor caminho é exigir esforço aos filhos de acordo com as suas capacidades” (Estanqueiro, 2013, p. 95).

Davies e colaboradores (1989) referem uma diferenciação que também é feita em muitos estudos entre envolvimento e participação dos pais. O envolvimento, segundo os autores, “engloba todas as formas de actividades dos pais na educação dos seus filhos - em casa, na comunidade ou na escola”, enquanto a participação se refere a “actividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como o planeamento, gestão e tomada de decisões na escola” (p. 24). Vimos ambos os conceitos como essenciais. É tão importante o envolvimento dos pais nas actividades dos filhos como a participação dos pais na vida da escola. O envolvimento pode mudar em função dos objetivos dos docentes e das expectativas dos pais.

Um estudo realizado por estes autores, tendo como referência o contexto português, apurou que os pais de classes mais desfavorecidas e menos escolarizados não se envolvem tanto na escola, visto que têm menos confiança nas suas capacidades, demonstrando-se mais passivos e preocupados com questões de sobrevivência. Todavia, os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar dos filhos fazem-se sentir em todos os grupos sociais.

De acordo com a tipologia de Epstein (1992, como citada em Carvalho, Reis, Fernandes, Morais, Campos & Cruz, 2000), o envolvimento dos pais inclui a troca de informações e o seu apoio na realização das actividades escolares. Esta tipologia descreve seis tipos de envolvimento em que são agrupadas as actividades de colaboração família e escola (Quadro 3).

TIPOLOGIA DE ENVOLVIMENTO PARENTAL
Tipo 1: Ajuda da Escola à Família – a escola acompanha as famílias no seu papel educativo ajudando-as a criar as condições físicas, emocionais e educativas para as crianças aprenderem.
Tipo 2: Comunicação Escola-Família – a escola estabelece comunicação com as famílias acerca da escola, das aprendizagens e progressos dos alunos.
Tipo 3: Ajuda da Família à Escola – a escola envolve a família em atividades de voluntariado na escola.
Tipo 4: Envolvimento da Família em Actividades de Aprendizagem em Casa – a escola orienta a família para a realização de actividades de aprendizagem em casa.
Tipo 5: Participação na Tomada de Decisões – a escola inclui a participação das famílias ou dos seus representantes nos órgãos de tomada de decisão na escola nos assuntos relacionados com a aprendizagem dos alunos.
Tipo 6: Intercâmbio com a Comunidade – existe uma partilha de responsabilidades e recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com crianças e jovens.

Quadro 3: Tipologia de Envolvimento Parental  
(adaptado de Epstein, 1992, como citada em Carvalho et al., 2000, p. 8)

Este integra as características do modelo (o sucesso escolar e os valores culturais), preocupa com o aproveitamento escolar dos alunos e defende a parceria escola/família como componente fundamental que facilita o sucesso escolar dos alunos.

Assim, quando se trata de alunos com dislexia, a colaboração dos pais é um fator essencial na promoção do seu sucesso académico e na procura das estratégias adequadas a cada aluno. O discente deve ser preparado na medida em que tem de trabalhar mais do que qualquer outro, ao longo do seu percurso, visto que os programas ajudam a que ele apresente uma melhor proficiência leitora, mas nunca deixará de ter dislexia.

O aluno consegue melhores resultados quando é ajudado na exploração e orientado na realização das tarefas (Diogo, 1998; Sousa & Sarmiento, 2010), estando os pais convictos que devem apoiar e acompanhar os filhos da melhor maneira que sabem e que acreditam. No entanto, por vezes, gostariam de participar mais nas atividades de aprendizagem em casa, mas não sabem o que fazer nem como ou têm pouco tempo disponível, sentindo que ainda podiam fazer mais pelos seus filhos, se a escola e a sociedade os ajudasse (Marujo, Neto & Perloiro, 2005).

E se à semelhança do que afiança o provérbio de que é preciso toda uma aldeia para educar uma criança, reúnam-se então os aldeões e articulem-se os seus esforços, com respeito pelas suas especificidades e pelos seus diferentes papéis e responsabilidades (Zenhas, 2006).

Sabe-se que a família assume e desempenha um papel muito importante na vida dos seus filhos, mais ainda quando estes têm uma PAE. Pode ser mais complicado e difícil,

mas eles assumem-se firmes no acompanhamento que querem prestar aos filhos, apesar de se mostrarem preocupados com um possível recuo na legislação que enquadra o apoio a estas crianças, temendo que fiquem relegadas para segundo plano. Mais do que nunca pais e docentes sentem que nos dias de hoje “necessitam trabalhar em conjunto para que as crianças tenham sucesso como pessoas e como alunos” (Marujo, Neto & Perloiro, 2005, p. 149).

### **3.1.3. O PAPEL DOS PAIS/EE NA LEGISLAÇÃO PORTUGUESA**

Sousa e Sarmiento (2010) referem que, durante décadas, a escola manteve um comportamento insular, à margem da comunidade, uma escola fechada, sem permitir qualquer contacto com o exterior. A escola foi-se abrindo paulatinamente após a revolução de abril, momento de grandes mudanças políticas, económicas, sociais e culturais, que se refletiram também na escola. Desta forma, até ao 25 de abril de 1974 destaca-se uma organização de escola orientada para o controlo e a não participação.

Com exceção do período revolucionário, compreendido entre 1974 e 1976, a sociedade civil foi sempre afastada das decisões tomadas na escola. Com a implantação do regime democrático, vimos que se operou “uma deslocação do poder para o interior das escolas, uma mudança de protagonistas, a adopção de formas organizativas diversas, em que a democracia directa e a mobilização dos actores escolares sobressaem” (Lima, 1998, p. 201). É nesta altura que emerge em Portugal a participação parental e que a “relação entre mudança social e mudança educativa ter-se-á tornado mais visível do que nunca” (Silva, 2003, p. 133).

Neste sentido, também a crescente legislação criou condições para uma maior participação e envolvimento dos pais na vida e gestão das escolas. Guerra (2000, como citado em Figueiredo & Sarmiento, 2009, p. 2212) define, desta forma, o que entende por participação.

Participar é comprometer-se com a escola. É opinar, colaborar, decidir, exigir, propor, trabalhar, informar e informar-se, pensar, lutar por uma escola melhor. Participar é viver a escola não como espectador, mas sim como protagonista. A participação dos pais e das mães na escola exige a transparência informativa, a possibilidade de eleger livremente, a capacidade real de intervir nas decisões... Não bastam as estruturas formais. É necessário enchê-las de uma prática aberta, transparente e honesta.

Pretendemos focar a participação dos pais/EE na vida escolar dos seus filhos/educandos, conscientes de que são parte fundamental do seu processo de escolarização e que, com a sua aproximação à escola, são uma mais-valia para o processo educativo, uma vez que são quem melhor compreende e conhece as suas crianças.

Tencionamos, ainda, se bem que não de forma exaustiva, rever a principal legislação publicada, tendo em conta o papel que os pais foram conseguindo nos últimos anos na sua “luta” no desígnio de serem parceiros efetivos, juntamente com a escola e a comunidade educativa, no processo educativo das crianças.

Neste sentido, “a participação é uma das palavras-chave da política educativa depois do 25 de Abril” (Lima 1998, p. 176), sendo que a participação dos pais “na educação e na escola passa a constituir um princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo” (Lima 1998, p. 176).

Sintetizamos, no quadro que se segue, alguma da legislação mais relevante no que respeita à participação dos pais/EE na escola.

LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro	Regula os órgãos de gestão das escolas oficiais dos ensinos preparatório e secundário.
Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro	“Gestão democrática”, é o primeiro a fazer referência à participação dos pais na escola.
Lei n.º 7/77, de 01 de fevereiro	Reconhece as Associações de Pais (AP) e a sua possibilidade na definição da política educativa.
Despacho Normativo n.º 122/79, de 1 de junho	Mantém a obrigatoriedade do parecer das estruturas das associações de pais sobre futura legislação e regula os termos da relação entre a AP e o Conselho Diretivo (CD) e a periodicidade das reuniões entre os mesmos.
Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro	Reconhece “uma participação efetiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interações de esclarecimento e sensibilização” (art.º 2.º).
Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro	Cria o Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo e reconhece “a liberdade de aprender e ensinar, incluindo o direito dos pais à escolha e à orientação do processo educativo dos filhos” (art.º 2.º).
Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril	Cria o Conselho Nacional de Educação, com cerca de 20 elementos, no qual os pais podem ter um representante.
Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de setembro	Estende a todos os graus e modalidades de ensino, o disposto na Lei das Associações de Pais.
Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho	Cria o Conselho Consultivo do Conselho Pedagógico das escolas preparatórias, C+S e secundárias, o qual conta com um representante da Associação de Pais.
Lei n.º 46/86, de 14 de outubro	Aprova a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) no nosso país
Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro	Rege a autonomia das escolas
Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro	Estabelece o novo regulamento para o Conselho Pedagógico e estipula a integração de um representante da associação ou de um pai eleito em assembleia.
Lei n.º 53/90, de 4 de setembro	Revoga a Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro e que prevê “o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais” (art.º 1.º).
Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro	Define que “as associações de pais visam a defesa e a promoção dos interesses dos seus associados em tudo quanto respeita à educação e ensino dos seus filhos e educandos” (art.º 2).
Despacho Conjunto n.º 60/SERE/SEAM/90, de 14 de setembro	Determina a possibilidade de os encarregados de educação escolherem o estabelecimento de ensino a frequentar pelos seus educandos.

LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO
Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio	Estabelece um novo sistema de direção, administração e gestão das escolas e cria a figura do Diretor Executivo e o Conselho de Escola ou de Área Escolar (CAE).
Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho	Define o novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.
Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto	Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais e um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos.
Despacho n.º 239/ME/93, de 20 de dezembro	Atualiza a legislação sobre as associações de pais.
Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho	Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e das escolas dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino.
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio	Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.
Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro	Define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário.
Lei n.º 24/99, de 22 de abril	Altera o Decreto-Lei n.º 115-A/98 e muda a forma de eleição dos representantes dos pais, a qual deverá ser realizada em Assembleia Geral de Pais (art. 12.º, n.º 2).
Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro	Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida. Define a participação dos pais e encarregados de educação (art.º 3).
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril	Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e vem reforçar a participação das famílias na direção estratégica das escolas.
Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho	Procede à alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro	Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

Quadro 4: Legislação sobre a participação dos pais/EE na escola

Da legislação abreviada no quadro anterior, salientamos alguns normativos que mais se coadunam com o nosso trabalho. Assim, no que se refere à educação especial, a LBSE reconhece como fundamental a colaboração dos pais com a escola no processo educativo dos seus filhos. O documento define que a educação especial integre atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades (art.º 17.º, n.º 2).

Não obstante, Lima (2002, p. 134) advoga que, na sequência da LBSE, em 1986, “os pais e encarregados de educação passaram a ter uma participação efetiva na direção dos estabelecimentos de ensino, embora seja, na prática, muito reduzida e pouco significativa”.

Torna-se importante referir também o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, sobre os alunos com NEE, que num artigo sobre os encarregados de educação, estes veem

ser imposta a sua “anuência expressa” a qualquer medida de regime educativo especial aplicável ao seu educando (art.º 18.º, n.º 1). Os EE devem ainda ser convocados a “participar na elaboração e na revisão do plano educativo individual e do programa educativo” (art.º 18.º, 2).

Atualmente, a legislação reconhece a relevância ao envolvimento parental, no que aos alunos com NEE diz respeito. O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, artigo 3.º regulamenta que

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

Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas. Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamente a sua posição, aos serviços competentes do ME.

A Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou EE e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.

O Estatuto do Aluno, no artigo 43.º, denominado “Responsabilidade dos pais ou encarregados de educação”, refere que os pais ou encarregados de educação estão incumbidos de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos. Cabe, assim, aos pais ou encarregados de educação, entre outros aspetos, acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando; promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola; cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, colaborando no processo de ensino dos seus educandos; integrar ativamente a comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial informando-a e informando-se sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos; comparecer na escola sempre que tal se revele necessário ou quando para tal for solicitado.

Vimos que um acaso histórico leva a que a emergência da participação parental coincida, no nosso país, com um período de forte mudança social. O movimento associativo dos pais surge a par de movimentos sociais que marcaram a sociedade portuguesa do pós-25 de Abril.

Desta forma, se até meados da década de 80, a participação dos pais nos órgãos de governo de escola se caracteriza quase pela não participação, hoje, a participação dos pais/EE e da comunidade educativa nos diversos órgãos é uma realidade. A

participação destes atores começou a ter maior visibilidade e transformou-se numa participação formal nos órgãos de gestão da escola, responsabilizando mais os pais sobre o sucesso escolar dos seus filhos e a corresponsabilização dos docentes e famílias sobre o insucesso escolar.

### **3.2. VANTAGENS E OBSTÁCULOS DO ENVOLVIMENTO DOS PAIS NO PROCESSO ESCOLAR DOS FILHOS**

Longe de ser uma questão pacífica, a relação escola/pais acarreta, por vezes, alguns problemas delicados, uma vez que nem sempre é fácil aproximar pontos de vista tão diferentes. Vimos, porém, que atualmente se reconhece que uma boa relação entre pais e professores fomenta o sucesso escolar.

Implementado o novo regime de autonomia e administração nas escolas do ensino básico, privilegia-se a participação e a responsabilização partilhada. A discussão do envolvimento da família na vida da escola adquire uma nova dimensão.

Assim, o envolvimento dos pais no processo escolar dos seus filhos é visto na literatura como portador de múltiplas vantagens para a criança, para os pais, para o professor, para a escola e para a comunidade (Sousa, 1998). Os filhos, quando sentem que os pais se interessam pela sua escolaridade, ficam mais motivados para a aprendizagem, desenvolvendo atitudes mais positivas. Nos alunos com PAE, este aspeto é igualmente verdade, na medida em que o envolvimento dos pais potencializa o seu sucesso e mais facilmente estes alunos chegam ao máximo das suas potencialidades (Sousa, 1998).

O envolvimento também traz ganhos para os pais, uma vez que, na presença dos filhos com PAE, os pais tendem a ficar desanimados e a sentirem-se sem soluções. Assim, ao aproximarem-se da escola e de outros pais, sabem o que a escola está a fazer e a quem podem recorrer sempre que sentirem alguma dificuldade (Sousa, 1998). O seu envolvimento é ainda fator de outros benefícios, pois os pais podem ajudar as crianças; ajudar-se a si próprios, apreendendo melhor a organização da escola e as dificuldades/sucessos dos filhos; ajudar as escolas em diversas dimensões das atividades escolares; esperar melhorias na sociedade democrática (Davies et al., 1989). Os pais podem, assim, tornar-se mais intervenientes e ativos, participando em assuntos que não apenas a escolarização dos filhos.

Para os professores também é vantajoso o envolvimento, porque “o seu trabalho pode ser mais fácil e satisfatório” (Davies et al, 1989, p. 39), visto poderem contar com o apoio dos pais. Os professores ficam, deste modo, a conhecer melhor as necessidades e características das famílias.

Marques (2001), à semelhança do que outros autores postulam, afirma que “os estudos realizados (...) nas últimas três décadas, mostram que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar” (p. 19).

O autor afirma ainda que quando os pais se envolvem, os alunos tendem a ficar mais motivados, os pais compreendem melhor o trabalho dos professores, a imagem social da escola melhora e o prestígio profissional dos professores fica reforçado.

No caso de alunos com dislexia, este aspeto é ainda mais visível, na medida em que os pais podem facultar mais informações sobre a criança, partilhar preocupações, sabendo que o trabalho que se desenvolve com estas crianças é difícil, exigente. Assim, "os pais podem dar sugestões e informações importantes, além de que podem continuar e reforçar alguns dos esforços desenvolvidos pelo professor" (Sousa, 1998, p. 149).

Todavia, podem surgir obstáculos na comunicação entre pais e professores, na opinião de Snowling (2004), que salienta que os pais das crianças com PAE são vistos pela escola de forma negativa. Geralmente, também os pais tiveram dificuldade na leitura e na escrita, e mostram-se ansiosos relativamente ao seu filho.

Sousa (1998) refere que as maiores dificuldades estão nas famílias mais desfavorecidas, que, muitas vezes, transmitem aos filhos as vivências escolares negativas que viveram. Também Davies e colaboradores (1989) concluíram, num estudo realizado em escolas portuguesas, que "as crianças de famílias de baixos rendimentos são as que mais poderão ganhar com o envolvimento dos pais" (p. 38). Para os autores é necessário que os professores saibam comunicar com estes pais, devendo aproximar-se mais deles, asseverando, ainda, que este envolvimento deva ser pautado "por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos para evitarem efeitos perversos", visto que "o objetivo deverá ser um equilíbrio justo na distribuição do poder pelos diversos grupos sociais" (pp. 38-39).

Marques (1991) refere que os professores têm receio que os pais lhes tirem algum poder e efetuou um estudo sobre os obstáculos ao envolvimento dos pais, verificando que as relações se traduzem em informações periódicas sobre os alunos; inadequação do horário de receção de pais; uso de vocabulário demasiadamente técnico por parte dos professores. Além destes aspetos, salienta a ausência de formação de professores no conhecimento de estratégias de colaboração escola/família, o que obstaculiza essa mesma relação.

Por seu lado, Pereira (1996) considera que alguns profissionais continuam a pensar que os pais devem ser vistos mas não ouvidos, potenciando com esta atitude uma barreira psicológica a uma efetiva interação entre pais e professores. A autora considera como aspetos que podem ser limitativos da colaboração em relação aos técnicos, a tendência que alguns profissionais têm para "exibir" a sua "formação" e adotar uma relação didática e autoritária; a dificuldade em admitir as suas próprias limitações em conhecimentos e capacidades; alguma dificuldade em ter em conta as

necessidades e grau de diversidade entre as diferentes famílias; tendência para exigir demasiado dos pais.

A autora acrescenta que, por seu lado, os pais apresentam também algumas limitações que passam por poder sentir dificuldade em enfrentar as exigências que lhes são feitas pelos técnicos se se encontram cansados ou preocupados com problemas familiares quotidianos que lhes são postos pela criança com deficiência, por outros membros da família ou por problemas económicos (habitação, desemprego).

Há ainda o facto de os alunos serem cada vez mais heterogéneos, havendo pais e professores com raízes culturais diferentes, o que acarreta, muitas vezes, uma descontinuidade entre a escola e a família (Davies, Marques & Silva, 1997). As escolas “continuam a reger-se por rituais demasiado formalistas e a utilizar uma linguagem demasiado técnica, muitas vezes, incompreensível para os pais com baixos níveis de escolaridade” (Marques, 1997, p. 29). Segundo o autor, a mudança passa por alterar a atitude.

Acrescem ainda múltiplos fatores que passam pelos pais que se demitem do seu papel de educadores, pelas situações de pobreza ou pela natureza das relações pais-filhos. Alguns docentes, na perspetiva de Villas-Boas (2001), consideram que pelo facto de os pais não irem à escola se mostram desinteressados pela vida escolar dos filhos. Para Diogo (1998), esta é uma forma de desresponsabilizar a escola e culpabilizar as famílias. Já aqui salientámos que os pais valorizam a escola e gostariam de prestar um apoio efetivo aos seus filhos, no entanto, não o fazem, muitas vezes, porque não sabem ou não se sentem habilitados para o concretizar.

Há, ainda, a falta de estabilidade do corpo docente e seu perfil que, segundo Diogo (1998), é uma barreira ao envolvimento dos pais, na medida em que há docentes que mostram alguma insegurança quando as famílias intervêm na escola, vendo-as como uma ameaça.

Como vimos, são vários os estudos que salientam as vantagens da colaboração que se estabelece entre a escola e a família e a legislação regulamenta as relações entre estes dois sistemas, porém a evolução que se observa na prática não tem sido significativa (Zenhas, 2006).

Apesar dos entraves que por vezes surgem, e de uma relação conturbada e frágil (Montandon & Perrenoud, 2001), todas as famílias possuem aspetos positivos que a escola deve utilizar. A partilha de ideias permite que as atenções estejam centradas nos alunos, desocultando mais facilmente as suas dificuldades e encontrando novos rumos para o seu sucesso.

A este propósito, Sarmiento e Freire (2011) afiançam que “há assim a possibilidade de passar a revelar-se uma relação entre a escola e os pais, melodiosa e refinada, ainda que não generalizada a todos os casos” (p. 37).

Nesta teia de relações que deve girar em torno dos alunos, todos os atores educativos ganham. O objetivo é o mesmo: atingir o sucesso e a motivação dos nossos alunos.

### **3.3. ESTRATÉGIAS A UTILIZAR PELOS PAIS JUNTO DOS FILHOS COM PERTURBAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA COM DÉFICE NA LEITURA**

Como referenciámos anteriormente, do ponto de vista legal tem havido um avanço muito significativo, no que diz respeito à participação dos pais na escola. A LBSE – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, é disso exemplo e refere a responsabilidade da família na tarefa de educar. Esta é quem adota o papel principal na educação dos seus filhos, segundo este normativo, colaborando posteriormente com a escola e permitindo que os seus educandos obtenham um maior sucesso. Assim, quando há partilha de responsabilidades, parte-se do pressuposto que “o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (Diogo, 1998, p. 74) e a família é peça fundamental, visto que, segundo Pourtois e Desmet (1991, como citados em Diogo, 1998), “as famílias não são mais receptáculos passivos, mas pessoas, ou seja, experts possuindo recursos educativos potenciais que podem ser actualizados” (p. 74).

Para os professores, a maioria dos pais demite-se do seu papel educativo, delegando na escola a educação dos seus filhos. Por outro lado, os pais veem os professores como especialistas capazes de educar os seus educandos. Julgamos que pais e professores não devem estar sozinhos neste desafio, devem antes estar juntos, porque para que a sua relação seja fértil e positiva, deve estar alicerçada no que Marujo, Neto e Perloiro (2005) chamam de regra dos três “Cês”, isto é, “na Confiança, na Cooperação e na Comunicação” (p. 152). Neste sentido, dizem os autores, os pais devem perguntar ao professor aquilo que acham que podem, como mãe ou pai, fazer em casa para apoiar o filho nas atividades escolares. Se bem que não se devam tornar nos professores dos próprios filhos, podem ser os adultos que mais ajudam, acelerando os progressos dos educandos (Shaywitz, 2008). Para a autora, quando chegam a casa, tanto os pais como os filhos “não estão no seu momento mais energético ou paciente” (p. 233), recomendando, desta forma, um trabalho de quinze a vinte minutos.

Admitimos que “nem todas as famílias se sentem preparadas para assumir atitudes pedagógicas deste tipo. Contudo, se o professor e os pais acertarem as práticas educativas neste âmbito, pensamos ser possível maior sucesso” (Henriques, 2007, p. 218).

Neste sentido, também Marujo, Neto e Perloiro (2005) avançam que o apoio que os pais podem prestar aos filhos vai além dos conteúdos. Referem que, independentemente dos conhecimentos escolares ou do nível de escolaridade que os pais possuem, estes podem sempre orientar e estimular o educando a ser um aluno equilibrado e a aprender.

Assim, as autoras supracitados, à semelhança de Hennig (2003) e de Selikowitz (2010), consideram ser realmente importante que os pais:

- se interessem vivamente pela vida escolar do seu educando, pela sua aprendizagem, pelos seus resultados.
- mostrem que acreditam nas suas capacidades e esperam dele todo o esforço para atingir o seu melhor.
- estabeleçam com a escola uma relação positiva e frequente.
- o auxiliem para que tenha um bom local de estudo, num espaço organizado e sem estímulos distrativos, estruture e cumpra um horário de estudo e corresponda às exigências da escola (trabalhos de casa, material, etc.).
- o ajudem a aprender estratégias de estudo.
- o recompensem e elogiem pelo esforço e bons resultados (os melhores que for capaz de dar, evitando conotar-lhe a aprendizagem com negatividade, críticas, ansiedades, inseguranças.
- o rodeiem de um clima emocional e de um estilo de vida que o motive para aprender, descobrir, explorar, saber.
- lhe proporcionem, se e quando necessário, apoio externo para se sentir feliz e dar o seu melhor.
- o entusiasmem a ler, escrever e descobrir o mundo, levando-o a ter objetivos que passem pela aprendizagem e a acreditar e saborear os seus mais pequenos sucessos pessoais.
- lhe ofereçam todo o tempo que disponha, de uma forma interessada e atenta.
- lhe proporcionem um ambiente em que a saúde física e mental sejam apoiadas, desenvolvidas e modeladas.
- continuem do seu lado mesmo quando falha, tem insucesso, tem receios e ansiedades ou é diferente da maioria dos outros.
- o ajudem, diariamente, a acreditar que a vida vale a pena e que os problemas existem para os resolvermos (Marujo, Neto & Perloiro, 2005).

Portanto, é importante que as famílias construam o que Epstein (s.d., como citada em Diogo, 1998, p. 136) designa de “positive home conditions”, como ponto de partida para o sucesso de uma criança disléxica. É necessário apoiá-la na organização do estudo e que não se adote o facilitismo, mas também é fundamental não impor regras muito rígidas de métodos de estudo. Os métodos poderão mesmo ser encontrados dialogando com a criança, para que ela refira quais as suas reais dificuldades. Desta forma, poder-se-á dar mais enfoque a estratégias ativas que permitirão que a criança possa gerir as suas próprias dificuldades, ficando mais consciente das áreas onde

residem as suas dificuldades, conseguindo, deste modo, desenvolver capacidades de autocorreção.

Os pais podem ajudar os filhos na elaboração de um horário semanal que deve ser “pessoal, realista e flexível, elaborado de acordo com as necessidades dos filhos e não à medida da ambição dos pais” (Estanqueiro, 2013, p. 82).

A criança deverá ser incentivada a cultivar a sua autonomia, uma vez que, para uma criança disléxica, que devido à sua perturbação desenvolve, muitas vezes, uma baixa autoestima, esta aquisição de autonomia gradual, fará com que, com o passar do tempo, a baixa autoestima vá desvanecendo. Para isso, é essencial o papel dos pais que têm que de confiar nos seus filhos, acreditando de que eles são capazes de crescerem e de se tornarem o mais independentes possível.

Neste sentido, Shaywitz (2008) defende que a criança disléxica “necessita de um campeão, alguém que seja o seu apoio e incondicional defensor, que a anime, quando as coisas não estão a correr bem, que seja seu amigo e confidente” (p. 190). Segundo a investigadora, é fundamental que o leitor em dificuldades tenha alguém

que não só acredite nele como traduza essa confiança em acções positivas, ao compreender a natureza do respetivo problema de leitura para, de seguida, trabalhar de forma activa e incessante de assegurar que o sujeito recebe a ajuda de que necessita, tanto no respeitante à leitura como a qualquer outro tipo de apoio que seja necessário (Shaywitz, 2008, pp. 190-191).

A autora afiança, ainda, que “uma criança que conta com um tal apoio não só será academicamente bem-sucedida como manterá um equilibrado sentido de si e ver-lhe-á serem abertas as possibilidades de uma vida futura feliz” (Shaywitz, 2008, p. 191).

A investigação, assim como pais e professores, considera os trabalhos de casa como um facilitador da relação entre pais e professores. Julga, ainda, que se revela uma atividade que tão bem traduz o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos (Montandon, 1991). A autora apurou que grande parte dos pais se envolve nos trabalhos de casa, controlando, vigiando ou dando a sua ajuda.

Geralmente é a mãe quem auxilia o trabalho escolar dos filhos em casa e o apoio prestado varia consoante o seu nível de escolarização. Na ótica da autora, as famílias que têm um fraco nível de instrução raramente prestam auxílio aos filhos na realização dos trabalhos de casa. Clarifica, ainda, que a participação dos pais e o tempo que estes dedicam aos trabalhos de casa dos filhos, tem em conta o ano de escolaridade em que o aluno está. Desta feita, menciona que o acompanhamento prestado pelos pais é maior até ao 3º ano de escolaridade (Montandon, 1991).

Somos conhecedores do infundável debate sobre os trabalhos para casa (TPC), que, segundo um relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2014) (OCDE) e Rønning (2011), contribuem para o aumento das desigualdades socioeconómicas nos resultados dos alunos. Dados recolhidos pela

organização demonstram que os alunos provenientes de meios socioeconómicos mais favorecidos, relativamente aos seus colegas provenientes de meios mais desfavorecidos, dedicam, em média, duas horas por semana a estas atividades, no caso português, obtendo daí melhores desempenhos escolares.

Zenhas (2006) sublinha que, independentemente das habilitações académicas ou do estatuto socioeconómico dos EE, o acompanhamento do estudo feito pela família é mais abrangente e exequível. Para a autora, “a influência da família na aprendizagem escolar depende das actividades e atitudes promotoras de aprendizagem que eles desenvolvem e têm com os filhos” (p. 164).

Contudo, é essencial sublinhar a importância dos TPC, desde que estes sejam relevantes e relacionados com os objetivos de aprendizagem. Entre outros benefícios, os TPC promovem bons hábitos de estudo, ajudam a consolidar e esclarecer o que foi aprendido durante o horário escolar, permitem a prática com conteúdo, de conceitos e competências, melhoram o desempenho dos alunos nos testes de avaliação, reduzem o tempo despendido a ver televisão e jogar computador, e incutem e ensinam a autodisciplina, a responsabilização e a gestão/organização do tempo.

A este propósito, Marujo, Neto e Perloiro (2005) acreditam que os TPC existem diariamente com a finalidade de “levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares e auxiliar os professores a avaliarem quão bem está o aluno a compreender uma determinada temática” (p. 113). As autoras citadas creem que a prática dos TPC promove valores como a independência, autodisciplina, iniciativa, gestão de recursos e de tempo, sentido de responsabilidade e competência. Também Estanqueiro (2013) afirma que apesar da polémica em torno dos TPC, “na dose certa, os trabalhos de casa são um bom complemento das aulas” (p. 84), uma vez que estimulam o treino de competências, desenvolvem hábitos de estudo e promovem a autonomia e a responsabilidade no processo de aprendizagem.

Maques (2001) e Patton (1994) consideram que o papel da família relativamente à realização dos TPC é, de certa forma, limitado, uma vez que a sua intervenção deve ser no sentido de criar um ambiente favorável que estimule a concentração do aluno, o ajude a determinar um tempo próprio, ou na obtenção de material necessário. Salientam, também, que o apoio dos pais deve ser utilizado apenas no reforço do que é ensinado na escola, devendo os pais fazer uma supervisão constante dos trabalhos dos filhos, mantendo um contato direto com a escola que facultará orientações ou formação relativas aos procedimentos a adotar.

Por sua vez, também Shawitz (2008) considera que a casa é o local ideal para a prática e para o reforço, uma vez que as novas aprendizagens cabem à escola. Em casa, estas aprendizagens devem apenas ser consolidadas. Para isso, é importante que os pais trabalhem em articulação com os professores dos filhos, como temos vindo a aludir, para garantir que todos estão a trabalhar em sintonia. A autora sugere que os pais

devem perguntar “ao professor que atividades específicas estão a ser realizadas na sala de aula e de que forma pode, em casa, ajudar a desenvolver as competências de leitura da criança” (p. 205). Nesta esteira, também Villas-Boas (2000) salienta ser importante que

os professores tomem a iniciativa de contactar os pais e os levem a partilhar com os filhos e com os próprios professores as responsabilidades da aprendizagem. Embora muitos pais tenham pouca confiança nas suas capacidades, eles devem aperceber-se e convencer-se que podem, efectivamente, ajudar os seus filhos (p. 6).

Com os pais a trabalhar fora, é frequente que estes tenham horários muito preenchidos e, por vezes, não haja tempo disponível para que o pai ou a mãe trabalhem de forma regular com o seu educando. Todavia, há atividades que podem ser também realizadas com a ajuda de um tutor, como refere Hennig (2003). Este pode ser um irmão ou um amigo que podem “ajudar a criança disléxica a desenvolver estratégias que eventualmente a ajudarão a realizar o trabalho de casa por si mesma” (p. 32). Cronin (1994, como citado em Hennig, 2003) sugere algumas orientações para que a criança com dislexia realize os TPC e, desta forma, se sinta menos frustrada e mais bem-sucedida:

1. Estabelecer uma rotina. O trabalho de casa deve ser feito todos os dias, a uma hora específica.
2. Definir um local. Este local de trabalho deve ser confortável, sossegado, sem acesso à televisão, com boa iluminação e, de preferência, deve ter uma secretária.
3. Dividir os trabalhos em etapas.
4. Nunca usar o trabalho de casa como castigo (p. 33).

Portanto, como os alunos com dislexia precisam de estruturação e de organização nas suas vidas, é essencial que se tente estabelecer uma rotina, porque cria um hábito e promove a responsabilidade. O trabalho deve, ainda, ser fracionado, visto que a criança com dislexia tem dificuldade em seguir passos longos e complicados (Hennig, 2003; Patton, 1994).

Assim, no processo inicial da aquisição da leitura, os pais parecem desempenhar um papel fundamental, uma vez que são “os adultos que, pelo afecto e pela proximidade, mantêm, normalmente, com a criança uma relação privilegiada” (Villas-Boas, 2000, p. 7). Desta forma, a autora acredita que “tanto os pais como os professores parecem estar de acordo quanto ao facto de que, na leitura, é importante começar cedo e bem” (p. 7), sendo que “os pais que são encorajados e treinados podem, também, proporcionar aos seus filhos experiências de aprendizagem eficazes” (Villas-Boas, 2000, p. 7). Para a autora, “os pais devem ser entendidos como um recurso que permite um sucesso continuado na aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 10).

Fortalecemos a ideia de que em casa se devem reforçar competências e desenvolver a leitura, sobretudo no que respeita aos alunos disléxicos. Há, desta forma, variadas hipóteses de jogos e estratégias lúdicas que permitem trabalhar com estes alunos as questões que envolvem a leitura. Estas atividades realizadas em casa apoiam a instrução proporcionada na escola e ajudam o aluno a desenvolver a fluência, a linguagem e o pensamento lógico e crítico. Permitem, ainda, trabalhar a concentração e a criatividade estimular a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança.

Assim, existe uma grande quantidade de manuais escolares, ficheiros pedagógicos de reeducação, manuais de apoio, livros de passatempos, revistas, jogos didáticos, com indicações e exemplos práticos que podem ser utilizados tanto na escola como em casa. Pretende-se, essencialmente, solucionar as dificuldades específicas destes alunos, recolhendo, adaptando ou mesmo construindo as atividades a utilizar.

Não obstante, há estratégias informais de aprendizagem que se podem trabalhar com crianças disléxicas, uma vez que as habilidades metacognitivas têm um impacto tão grande sobre o desempenho escolar quanto as dificuldades reais de aprendizagem. As crianças com esta perturbação têm dificuldades em analisar os problemas e abordá-los de forma sistemática e perante atividades mais complexas, sentem-se perdidas. Desconhecem, muitas vezes, técnicas usadas para desenvolver a memória, não sabem fazer esquemas ou simples anotações. Logo, cabe aos pais, por exemplo, trabalhar estas e outras estratégias informais de aprendizagem (Quadro 5).

<b>ESTRATÉGIAS INFORMAIS DE APRENDIZAGEM</b>	
<b>ORGANIZAÇÃO DO TEMPO</b>	
Utilizar um caderno para anotação dos deveres; Registrar as datas pertinentes num calendário; Fazer uma lista de tarefas a realizar; Fazer uma estimativa do tempo a conceder para cada tarefa; Estabelecer prazos (o que deve fazer hoje, amanhã, para a semana...); Elaborar um horário de trabalho; Organizar um caderno com partes e divisões; Criar um sistema de arquivo para itens a guardar.	
<b>ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO</b>	
Ler corretamente os enunciados; Fazer anotações das aulas e dos livros por palavras suas; Fazer uma pré-leitura do texto (observar cabeçalhos, introduções, ilustrações, notas de rodapé e resumos para se familiarizar com o material antes de entrar na leitura do texto); Salientar ou sublinhar as informações relevantes; Reorganizar ou reagrupar as informações (salientar palavras-chave ou factos, criar gráficos ou listas e conceitos relacionados); Fazer rascunhos; Elaborar e rever esquemas; Ler várias vezes o trabalho para fins de correção e redação final; Recompensar-se a si próprio quando conclui as tarefas com sucesso.	

<b>ESTRATÉGIAS INFORMAIS DE APRENDIZAGEM</b>	
<b>ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DE TESTES</b>	
<p>Perguntar quais os conteúdos que o teste avaliará, que tipologia de exercícios será usada (exemplo: verdadeiro/falso, pergunta/resposta, escolha múltipla, composição, ...);  Rever gradualmente as anotações e as matérias e não deixar tudo para a véspera;  Reservar um tempo adicional para o estudo das matérias mais difíceis;  Encontrar-se com o colega para estudar ou formar grupos de estudo;  Examinar rapidamente o teste e planejar uma estratégia para a sua realização;  Reservar mais tempo para as questões mais difíceis, respondendo primeiro às mais fáceis.</p>	
<b>DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA</b>	
<p>Usar o ensaio verbal (repetir várias vezes até aprender);  Inventar rimas;  Usar acrónimos e dispositivos mnemónicos;  Usar a visualização (ex. utilizar a imagem mental de um lugar, gráfico, diagrama ou mesmo de um rascunho feito anteriormente);  Criar associações.</p>	
<b>SOLUÇÃO DE PROBLEMAS E TOMADA DE DECISÕES</b>	
<p>Identificar o objetivo a ser alcançado ou o principal problema a ser resolvido;  Pesquisar a informação, utilizando diferentes técnicas;  Fazer listas de ações a realizar e possíveis soluções;  Avaliar e eliminar opções, usando fatores como riscos envolvidos, tempo necessário e possível realização;  Testar soluções para verificação do seu funcionamento.</p>	

Quadro 5: Estratégias informais de aprendizagem (Ribeiro & Baptista, 2006)

Hennig (2003) elenca algumas atividades que os pais podem realizar com os seus educandos:

#### **A. Leitura em voz alta**

A autora afirma que uma das melhores coisas que os pais podem fazer em favor das crianças com dislexia consiste em ler-lhes histórias em voz alta, devendo os pais selecionar histórias sobre temas do interesse das crianças. Quando leem histórias em voz alta aos seus filhos, os pais estão a transmitir uma experiência de leitura positiva e a modelar hábitos de leitura positivos. Já o Padre António Vieira dizia que “o livro é um mudo que fala, um surdo que responde, um cego que guia, um morto que vive”.

#### **B. Caixa de vocabulário**

Os pais podem, ainda, realizar com as crianças uma caixa de vocabulário. A palavra em causa pode ser escrita num dos lados de um cartão e a sua definição no verso. A criança pode decorar o exterior da caixa e em qualquer circunstância de lazer, os pais podem incentivar a criança à leitura de alguma palavra nova. Em qualquer altura podem acrescentar novas palavras à caixa. Uma vez por semana, os pais e a criança reveem as palavras existentes na caixa, soletram-nas corretamente e indicam o seu significado.

### **C. Histórias para dormir**

Esta atividade é referida pela autora como uma atividade eficaz que pode ser realizada em pouco tempo. Durante a leitura da história deve estabelecer-se uma interação significativa, colocando perguntas à criança. Antes de iniciar a leitura, podem também analisar-se os elementos paratextuais. Depois de lida a história, a criança deverá contá-la, por palavras suas.

### **D. Diários**

Os pais podem incentivar os filhos a escrever um diário. Assim, a criança pode anotar o que fez durante o dia e registar sentimentos acerca da família, dos amigos e da escola. Se a criança tiver dificuldades em escrever, poderá fazer desenhos ilustrativos do que fez durante o dia e dos seus sentimentos. A autora considera que seja qual for a forma como a criança se expressa, o importante é que está a registar os seus pensamentos em papel.

### **E. Letras do alfabeto**

Segundo Hennig (2003), é benéfico para a criança se esta possuir um conjunto de letras do alfabeto que a pode ajudar a soletrar, a escrever, a desenvolver a consciência da palavra impressa e a reconhecer as letras. Os pais podem obter letras de todos os tipos, formas, dimensões e materiais, podendo mesmo confecioná-las. Os pais podem soletrar diferentes palavras, pedindo depois à criança que retire as letras do respetivo conjunto. A criança pode, por exemplo, soletrar o seu nome ou os alimentos favoritos.

**Os jogos** são um excelente instrumento para promover a aprendizagem, nomeadamente de disléxicos, uma vez que estas crianças não gostam de atividades repetitivas. Desta forma, para que estes alunos possam manter o interesse, os pais podem criar muitos jogos reciclando materiais, podendo mesmo ser feitos pelos alunos com esta perturbação, tornando a aprendizagem mais divertida e com sentido.

Nunes, Buarque e Bryant (1997, como citados em Domingues, 2015) sugerem algumas atividades que podem ser usadas com os alunos, apresentando quatro propostas de trabalho.



Figura 6: Jogo da consciência silábica

O jogo da Figura 6 foi construído com tampas de garrafas e folhas de várias cores. Pretende-se trabalhar a contagem de sílabas enquanto a criança designa oralmente as figuras. A criança escolhe um desenho da tampa da garrafa, diz a palavra, contando quantas sílabas tem, conferindo posteriormente se a resposta que está dentro da tampa está correta.



Figura 7: Jogo da identidade fonémica

Construído com folhas coloridas, o objetivo do jogo da Figura 7 é o de escolher os desenhos em que os nomes comecem com o mesmo som de um desenho modelo.



Figura 8: Jogo da aliteração

No jogo da Figura 8, colocam-se todas as cartas no centro da mesa e cada jogador pega num envelope com uma sílaba. Tenta, depois, encontrar no monte palavras que tenham o mesmo som inicial.



Figura 9: Jogo da história contada em sequência

O jogo da Figura 9 consiste em desenhar figuras do mesmo campo semântico, em papel colorido, e contar uma história a partir das imagens.

Há, assim, uma série de jogos que os pais podem elaborar com os filhos, sendo o custo muito reduzido, se concretizados com materiais reciclados. O jogo da memória das sílabas (Figura 10) consiste em escrever a mesma palavra em duas cartas diferentes, formando assim um baralho de cartas. Estas são viradas para baixo e a criança tem de virar a carta e encontrar o seu par.



Figura 10: Jogo da memória de sílabas

Semelhante a este jogo, os pais podem também criar o jogo da memória das palavras, escrevendo a mesma palavra em duas cartas diferentes. Estas são viradas para baixo e a criança tem de virar a carta e encontrar o seu par.

Fazer um jogo de dominó (Figura 11) é ainda uma estratégia que os pais podem optar para trabalhar com os filhos com dislexia. Podem construir um dominó, escrevendo em um dos lados a palavra e no outro fazendo um desenho. A criança deverá associar o desenho à palavra correspondente.



Figura 11: Dominó das palavras

Os pais, com a ajuda da criança, podem fazer letras, usando vários materiais (madeira, cartão, esferovite...) em que a criança vai alterando a ordem das letras e criando várias palavras (Figura 12).

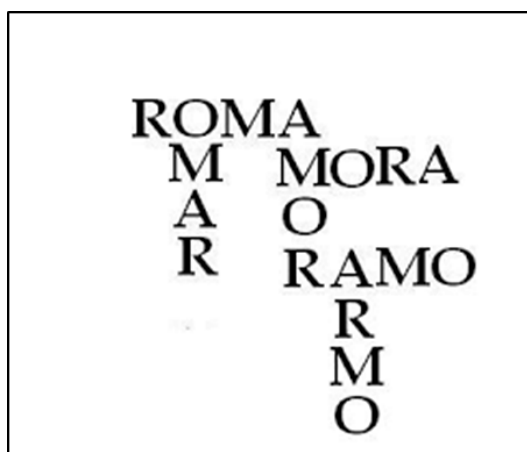


Figura 12: Jogo dos anagramas

Sintetizamos, ainda, atividades simples que permitem que os pais potenciem aos filhos o desenvolvimento de múltiplas competências. Lima (2012) sugere um guião orientador.

**Atividades que permitem desenvolver a psicomotricidade**, mais concretamente a lateralidade e orientação espacial (anexo 1)

- Executar traçados simétricos;
- Completar sequências lógicas;

- Executar percursos a partir de orientações;
- Reconhecer a direita e a esquerda em diferentes situações;
- Resolver labirintos;
- Ordenar figuras desenhadas;
- Construir e fazer puzzles;
- Efetuar grafismos.

### Atividades que permitem ajudar na leitura e escrita (anexo 2)

- Palavras cruzadas;
- Jogo da força;
- Alterar letras mudando o significado;
- Adição de letras;
- Acentuação;
- Rimas e lengalengas;
- Provérbios;
- Antónimos e sinónimos;
- Reconhecer frases verdadeiras e falsas;
- Melhorar a velocidade da leitura;
- Pontuação;
- Formação do plural / feminino / masculino / diminutivos / aumentativos;
- Ordenar sílabas;
- Identificar palavras com grafia idêntica mas com pronúncia diferente;
- Aplicar os casos especiais da leitura (Quadro 6).

s / ss r / rr nh / lh ça / ço / çu ce / ci	ãe / õe / ão / ã al / ol il / ul / el ar / er / or ur / ir	os / is / as es / us x / ch az / iz ez / oz / uz	an / on en / in / un im / um am / em / om mp / mb
ge / gi fl / bl / tl cl / pl / gl gue / gui dr / vr / gr		cr / pr / fr / tr pc / pç x / z / s ter / tre o / u	

Quadro 6: Casos especiais de leitura

### Atividades que permitem ajudar na compreensão da leitura (anexo 3)

- Identificar a ideia principal e os intervenientes de um texto;
- Ordenar frases de textos;
- Ilustrar um texto;
- Fazer esquemas resumo de diferentes temas;

- Fazer resumos;
- Resolver enigmas e problemas;
- Fazer sequência de histórias;
- Relacionar listas de palavras;
- Descobrir palavras intrusas;
- Completar bandas desenhadas.

#### **Atividades que permitem desenvolver a memória (anexo 4)**

- Utilizar um caderno para anotações dos deveres;
- Registrar as datas pertinentes num calendário;
- Fazer lista de tarefas a realizar;
- Usar acrónimos e dispositivos mnemónicos;
- Recorrer a jogos;
- Utilizar esquemas.

#### **Atividades que permitem desenvolver a memória auditiva (anexo 5)**

- Reproduzir padrões rítmicos;
- Executar jogos de memória auditivos com grau crescente de dificuldade;
- Descobrir palavras a partir da letra inicial;
- Repetir estruturas rítmicas (com recurso único à memória auditiva);
- Repetir palavras utilizando uma articulação clara e correta; se necessário, recorrer aos batimentos;
- Memorizar e reproduzir histórias, rimas e lengalengas e sequências de acontecimentos;
- Identificar frases absurdas;
- Identificar e repetir sons de palavras ou frases semelhantes;
- Procurar mentalmente palavras que contenham um determinado fonema ou sílaba;
- Soletrar oralmente palavras;
- Fazer a silabação das palavras;
- Acrescentar, suprimir ou substituir fonemas;
- Repetir palavras utilizando uma articulação clara e correta; se necessário, recorrer aos batimentos;
- Identificar sons, de carácter geral, com os olhos fechados;
- Memorizar e reproduzir frases simples.

#### **Atividades que permitem desenvolver a perceção visual (anexo 6)**

- Seguir com a vista a trajetória de um objeto;

- Discriminar e classificar objetos por sua forma;
- Discriminar e classificar gravura;
- Perceber o que falta nas figuras incompletas;
- Identificar detalhes nas gravuras;
- Perceber erros nos desenhos;
- Identificar semelhanças e diferenças nos pares de objetos e desenhos.

Em síntese, a escola tem de olhar de forma diferente para as famílias, pois estas são também fontes de aprendizagem e construtoras de continuidades. Urge abrir as escolas aos pais, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como reais membros da comunidade educativa (Davies, Marques & Silva, 1997). Para estes autores, tem de haver uma mudança de atitude dos docentes, que terão de olhar os pais como educadores capazes também de efetuar intervenções facilitadoras de sucesso educativo. Desta forma, a missão de educar é partilhada por todos.



## **SEGUNDA PARTE: ESTUDO EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO 4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

“Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios”.

(Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 120)



#### **4.1. PROBLEMÁTICA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO**

Quando nos propomos desenvolver uma investigação, o primeiro passo e o mais inquietante é a escolha de um tema. Este deve pertencer a um campo de interesse preciso, sendo, na opinião de Bogdan e Biklen (1994), “essencial que ele seja importante e estimulante” (p. 85), uma vez que “sem um toque de paixão pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho” (p. 86).

Ao emprendermos uma investigação temos como objetivo expresso o de “obter conhecimento específico e estruturado sobre um tema estudado. Avança-se a partir dos resultados obtidos. Se não houvesse pesquisa não teríamos progressos nos nossos conhecimentos, não haveria novas descobertas e invenções científicas” (Wolffenbuttel, 2005, p. 136). Neste sentido, também Quivy e Campenhoudt (1998, p. 31) definem uma investigação como “algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”. Já Graziano e Raulin (1989, como citados em Sousa, 2009, p. 12) interpretam a investigação como “um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão”.

O ponto de partida para a nossa investigação foi estarmos convictos de que os pais podem ter um papel essencial no desenvolvimento das competências da leitura dos filhos, mas, na maioria dos casos desconhecem estratégias de intervenção para aplicar em casa, de forma a ajudá-los a estudar e a desenvolver algumas estratégias de compensação. Neste sentido, e reforçando a ideia de que os pais/EE desempenham um papel fundamental no apoio aos filhos com PAE com défice na leitura e de que poderão dar continuidade ao trabalho que os docentes desenvolvem na escola com estes alunos.

A nossa experiência na docência leva-nos a acreditar que uma ação concertada de partilha de tarefas e responsabilidades, coordenação e cooperação entre estes agentes, o sucesso destes alunos será uma realidade. Assim, pretendemos conhecer como se concretiza esta relação, que tipo de colaboração é pedida aos pais/EE, como eles se disponibilizam e se realmente estas práticas promovem o sucesso académico destes alunos.

#### **4.2. QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

Um trabalho de investigação visa, primeiramente, a formulação de um problema, o que não constitui tarefa fácil e deve ser concebido sob a forma de uma pergunta. Esta

constitui-se, assim, como uma das etapas chave de todo o processo de investigação, uma vez que “sem problema não há investigação” (Deshaies, 1997, como citado em Dias, 2009, p. 117).

O problema formulado ou a pergunta de partida vai guiar todas as restantes etapas do trabalho de investigação, na medida em que determina quer a formulação de hipóteses e objetivos, quer a escolha de métodos a utilizar para encontrar uma resposta (Almeida & Freire, 2003).

Quivy e Campenhoudt (1998), relativamente às qualidades da pergunta de partida, referem que a mesma deve ser precisa, cujo sentido não se presta a confusão; unívoca e concisa; realista, ou seja, adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos; não deve ser moralizadora.

Segundo Fortin (2009),

para estar em condições de formular um problema de investigação, é necessário escolher previamente um domínio ou, um tema de investigação que se reporte a uma situação problemática e estruturar uma questão que orientará o tipo de investigação a realizar e lhe dará uma significação (p. 48).

Para a autora, “a questão de investigação expressa-se sob a forma de uma interrogação explícita relativa ao problema a examinar e a analisar com o objetivo de obter novas informações” (p. 48). Acrescenta que “formular um problema de investigação é definir o fenómeno em estudo através de uma progressão lógica de elementos, de relações, de argumentos e factos. O problema apresenta o domínio, explica a sua importância, condensa os dados factuais e as teorias existentes nesse domínio e justifica a escolha do estudo (p. 62).

Na perspetiva de Dias (2010), “levantar problemas ou fazer perguntas significa abrir a porta através da qual o investigador entra e penetra no conhecimento científico do tema ou assunto a investigar” (p. 40). Neste sentido, e segundo a autora, para formular um problema da forma mais fácil e direta é colocá-lo como uma pergunta clara, objetiva, imparcial, precisa e empírica.

Desta feita, o nosso problema vem formulado e delimitado da seguinte forma:

**Que estratégias adotam os pais/EE de alunos dos 1º e 2º CEB com PAE com défice na leitura, de forma a dar continuidade ao trabalho dos professores, tendo como objetivo potenciar o sucesso académico?**

Qualquer estudo tem como pressuposto essencial a definição de objetivos que servirão de base para que o nosso estudo se possa concretizar. São eles que introduzem o porquê do estudo e orientam a investigação, devendo ser formulados com clareza e objetividade (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1998). Assim, e para dar resposta à questão formulada, definimos o seguinte objetivo geral:

Identificar as estratégias adotadas/a adotar pelos pais/encarregados de educação de alunos dos 1º e 2º CEB com PAE com défice na leitura, no sentido de dar continuidade ao trabalho dos professores e a potenciar o sucesso académico.

Sendo o objetivo geral um ponto de partida genérico, traçámos, ainda, os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar que estratégias/práticas aplica o professor, junto de alunos com dislexia;
2. Aferir como interagem professores e pais/encarregados de educação;
3. Conhecer as estratégias/práticas utilizadas pelos pais para apoiar os filhos com dislexia;
4. Conhecer possíveis obstáculos/equívocos que se colocam à interação entre pais e professores.

Pretendemos também:

- Consciencializar os pais/EE da sua importância, face à problemática dos filhos;
- Sugerir estratégias/práticas de intervenção aos pais/EE.

### **4.3. TIPO DE INVESTIGAÇÃO**

Quando se efetua qualquer estudo é indispensável recorrermos a métodos, técnicas de pesquisa e análise apropriados à concretização dos objetivos da investigação. Desta feita, e tendo em conta a problemática escolhida e os objetivos definidos, a opção metodológica mais adequada recai sobre o estudo qualitativo, cuja finalidade é para Fortin (2009) “compreender um fenómeno segundo a perspectiva dos sujeitos; as observações são descritas principalmente sob a forma narrativa” (p. 371). Esta abordagem é a mais adequada para estudar os processos humanos e sociais, que são abrangentes, dinâmicos e entrelaçados (Bogdan & Biklen, 1994; Landry, 2003; Quivy & Campenhoudt, 1998).

Para Bogdan e Biklen (1994), os dados são “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base de análise” (p. 149). Tendo em conta esta premissa, a investigação qualitativa tem, na sua base, para estes autores, cinco aspetos que a caracterizam:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é a peça principal na recolha desses dados;
2. Os dados recolhidos pelo investigador são fundamentalmente de essência descritiva;
3. O interesse dos investigadores, nas metodologias qualitativas, incide no processo em si mais do que propriamente nos resultados;

4. A análise dos dados é realizada de modo indutivo;
5. É de grande relevância o investigador interessar-se por compreender o significado que os participantes conferem às suas experiências.

Bogdan e Taylor (1986) mencionam que, nos métodos qualitativos, o investigador deve estar envolvido no campo de ação dos sujeitos da investigação, uma vez que este método de investigação se fundamenta essencialmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos sujeitos. Este tipo de pesquisa pretende interpretar em vez de mensurar, procurando-se compreender a realidade experienciada pelos sujeitos, tendo em conta o que pensam, como agem, quais os seus valores, opiniões, atitudes e hábitos (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1998; Savoie-Zajc, 2003).

Uma das principais vantagens deste tipo de investigação é o facto de o investigador poder, a qualquer instante da investigação, reformular os métodos da recolha de dados e organizar novas questões de investigação, uma vez que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

#### **4.4. POPULAÇÃO E AMOSTRA**

Segundo Almeida e Freire (2003), o conceito de amostra significa “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (p. 103). Por sua vez, Fortin (2009) entende que “a amostragem é o procedimento pelo qual um grupo de pessoas ou um subconjunto de uma população é escolhido de tal forma que a população inteira esteja representada” (p. 213).

As populações tomadas como referência deste estudo foram escolhidas de forma não aleatória, tendo por base um grupo de professores e pais/EE de alunos do 1º E 2º CEB com diagnóstico de PAE com défice na leitura, que estejam ou não a ser intervencionados dentro e fora do contexto escolar, no distrito de Viseu.

Esta amostra, selecionada em função dos objetivos do problema em estudo, procura fomentar a importância que os pais têm na escolarização dos filhos, cientes de que o papel que estes têm no trabalho com os filhos com dislexia é essencial.

Os sujeitos que compõem a amostra não estão identificados, tendo sido apenas usados números para melhor trabalhar as entrevistas.

Assim, fizemos a caracterização sociodemográfica e profissional dos professores de educação especial (Quadro 7 e Quadro 8) e analisámos os dados relativos aos encarregados de educação (Quadro 9 e Quadro 10).

PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL	IDADE	GÉNERO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL
Prof.1	44 anos	Feminino	Professora do quadro
Prof.2	58 anos	Feminino	Professora do quadro
Prof.3	37 anos	Feminino	Professora contratada
Prof.4	48 anos	Feminino	Professora do quadro
Prof.5	46 anos	Feminino	Professora do quadro
Prof.6	52 anos	Feminino	Professora do quadro
Prof.7	44 anos	Feminino	Professora do quadro
Prof.8	44 anos	Feminino	Professora do quadro
Prof.9	40 anos	Feminino	Professora contratada
Prof.10	53 anos	Feminino	Professora do quadro

Quadro 7: Caracterização da amostra dos professores por idade, género, e situação profissional

A amostra dos professores de educação especial é constituída por dez elementos. Assim, observando o Quadro 7, verifica-se que todos os elementos entrevistados são do género feminino, variando as idades entre os 37 e os 58 anos, com maior incidência na faixa etária dos 40-48 anos (n=6).

Grande parte dos elementos da amostra pertence ao quadro, verificando-se, assim, uma situação profissional estável, sendo apenas duas as professoras contratadas.

PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO DE SERVIÇO EDUCAÇÃO ESPECIAL	ANOS NA ESCOLA EM QUE LECIONA	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO ESPECIALIZADA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Prof.1	21 anos	10 anos	8 anos	Licenciatura em Humanidades	Domínio cognitivo-motor
Prof.2	31 anos	16 anos	10 anos	Bacharelato	Domínio cognitivo-motor
Prof.3	11 anos	4 anos	1 ano	Licenciatura em Português/ Francês	Domínio cognitivo-motor
Prof.4	22 anos	17 anos	3 anos	Licenciatura em Filosofia	Domínio cognitivo-motor Domínio da surdez
Prof.5	21 anos	12 anos	2 anos	Licenciatura em Línguas e Literaturas Clássicas e Portuguesa	Domínio cognitivo-motor
Prof.6	27 anos	14 anos	2 anos	Licenciatura em Humanidades	Domínio cognitivo-motor
Prof.7	20 anos	15 anos	2 anos	Licenciatura em Humanidades	Domínio cognitivo-motor

PROFESSOR EDUCAÇÃO ESPECIAL	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO DE SERVIÇO EDUCAÇÃO ESPECIAL	ANOS NA ESCOLA EM QUE LECIONA	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO ESPECIALIZADA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Prof.8	22 anos	17 anos	2 anos	Bacharelato em Educação de Infância	Domínio cognitivo e multideficiência
Prof.9	15 anos	7 anos	1 ano	Licenciatura em Inglês/Alemão	Domínio cognitivo-motor
Prof.10	30 anos	7 anos	7 anos	Licenciatura no 1º Ciclo	Domínio cognitivo-motor

Quadro 8: Caracterização profissional da amostra dos professores

Foi nossa intenção entrevistar docentes com alguma experiência profissional. Assim, ao analisarmos o Quadro 8, verificamos que todas as professoras entrevistadas têm mais de dez anos de serviço e a maior parte possui, também, mais de dez anos de tempo de serviço na educação especial (n=8).

Podemos constatar que todos os docentes possuem formação especializada no domínio cognitivo-motor, sendo que um dos elementos tem ainda formação no domínio da surdez (prof. 4).

Verifica-se, ainda, que apenas dois entrevistados possuem o bacharelato como formação inicial, tendo todos os outros uma licenciatura em humanidades (n=3), em Português e Francês (n=1), em Filosofia (n=1), em Línguas e Literaturas Clássicas e Portuguesa (n=1), em Inglês e Alemão (n=1) e no 1º Ciclo (n=1).

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	IDADE	GÉNERO	G. DE PARENTESCO	ESTADO CIVIL	HABILITAÇÕES	PROFISSÃO
EE1	42 anos	Feminino	Mãe	Divorciada	Licenciatura	Professora
EE2	41 anos	Feminino	Mãe	Casada	Licenciatura	Enfermeira
EE3	37 anos	Feminino	Mãe	Casada	12º ano	Empregada escritório
EE4	40 anos	Feminino	Mãe	Casada	12º ano	Embaladeira
EE5	47 anos	Feminino	Mãe	Casada	12º ano	Artesã
EE6	38 anos	Feminino	Mãe	Casada	6º ano	Desempregada
EE7	41 anos	Feminino	Mãe	Divorciada	Licenciatura	Bancária
EE8	41 anos	Feminino	Mãe	Casada	Licenciatura	Desempregada
EE9	47 anos	Feminino	Mãe	Casada	Licenciatura	Engenheira agrónoma
EE10	37 anos	Feminino	Mãe	Casada	Licenciatura	Professora

Quadro 9: Caracterização da amostra dos pais/EE por idade, género, grau de parentesco, estado civil, habilitações e profissão.

Ao fazermos a análise do Quadro 9, constatamos claramente que a nossa amostra é constituída apenas por pais/EE do género feminino, com idades compreendidas entre os 37 e os 47 anos, sendo duas entrevistadas divorciadas e as restantes casadas.

No que concerne às habilitações literárias, verifica-se que a maior parte das entrevistadas possui o 12º ano (n=3) ou uma licenciatura (n=4). Uma possui o 6º ano.

A atividade profissional da amostra é diversificada. Assim, verificamos que há duas professoras, uma enfermeira, uma empregada de escritório, uma embaladeira, uma artesã, uma engenheira agrônoma, uma bancária e duas encarregadas de educação desempregadas.

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	N.º FILHOS	IDADE DOS FILHOS
EE1	2	10,13
EE2	2	3,9
EE3	2	5,11
EE4	1	10
EE5	2	20,11
EE6	2	9,16
EE7	1	11
EE8	2	10,16
EE9	2	9,15
EE10	1	9

Quadro 10: Caracterização da amostra dos pais/EE pelo número e idade dos filhos

Como pode ser observado no Quadro 10, a maioria das entrevistadas possui dois filhos (n=7) e apenas duas têm um filho, com idades que vão dos 3 aos 20 anos, com maior incidência dos 9 aos 11 anos.

#### 4.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Todo o processo de investigação prevê uma fase de recolha de dados. Nesse contexto, Fortin (2009) menciona que, antes de iniciar aquela etapa, “o investigador deve perguntar-se se a informação que quer colher com a ajuda de um instrumento de medida em particular é exactamente a que tem necessidade para responder aos objectivos da sua investigação” (p. 240).

Assim, optámos pela entrevista semiestruturada, que a autora define como “um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas” (p. 245). Para Bogdan e Biklen (1994), através das entrevistas semiestruturadas, “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (p. 135).

A entrevista, sob a forma de uma conversa informal, permite “interrogar pessoas a propósito das suas crenças, dos seus sentimentos, das suas experiências e dos seus saberes” (Savoie-Zajc, 2003, p. 279), a fim de “partilharem um saber experienciado e isto, para melhor compreender um fenómeno de interesse para as pessoas implicadas” (p. 281).

Por sua vez, Bardin (2013) afirma que

lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado - orquestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que a pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala (p. 89).

A entrevista é, desta forma, “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

A peculiaridade da entrevista, refere Dias (2009), “está propriamente no facto desta técnica permitir uma maior aproximação da situação real, o entrevistador mantém um controlo muito grande que garante a obtenção dos dados com muito mais eficácia e validade do que com outras técnicas” (p. 201). Neste sentido, trata-se “de evitar a incompreensão das perguntas, o desvio do tema principal, a superficialidade” (p. 201).

A entrevista semiestruturada constitui, assim, para Savoie-Zajc (2003), “um modo de colheita de dados exigente mas enriquecedor para as pessoas que nela participam. Deve constituir uma experiência estimulante de aprendizagem, tanto para o investigador como para o respondente” (p. 299).

O instrumento utilizado foi o guião de entrevista, um para os professores, outro para os pais, elaborados de acordo com o problema de investigação e os objetivos que nos propusemos atingir. Serviram de eixo orientador de uma entrevista semiestruturada, em que, segundo Fortin (2009), é apresentada uma lista de temas a cobrir, formuladas questões a partir desses temas que são apresentadas ao respondente segundo uma determinada ordem. O objetivo visado é que no fim da entrevista todos os temas propostos tivessem sido abordados. Desta forma, é possível comparar os dados entre os diferentes entrevistados e explorar as suas ideias, sentimentos e opiniões, permitindo “ao entrevistado uma certa liberdade nas respostas”, podendo-se intervir “nos momentos em que o sujeito possa estar a desviar-se do assunto em questão” (Sousa, 2009, p. 249).

Neste sentido, o guião da entrevista realizado aos professores de educação especial, tendo por base a elaboração de uma matriz (anexo 7), foi organizado em seis blocos, de acordo com os subtemas a abordar na entrevista (anexo 8):

- Bloco I** Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.
- Bloco II** Caracterização sociodemográfica e profissional do professor de educação especial.
- Bloco III** Perfil do docente de educação especial.
- Bloco IV** A problemática da PAE com défice na leitura.
- Bloco V** Intervenção em contexto escolar.

**Bloco VI** Colaboração com os pais.

Seguindo a matriz previamente elaborada (anexo 9), foi desenvolvido o guião de entrevista para os pais que se estruturou em cinco blocos (anexo 10):

**Bloco I** Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.

**Bloco II** Dados do(a) encarregado(a) de educação.

**Bloco III** Identificação do educando e da problemática.

**Bloco IV** Conhecimento dos encarregados de educação sobre a intervenção em contexto escolar.

**Bloco V** Colaboração com a escola.

Redigidos os guiões, fizemos um pré-teste para cada um deles “junto de um grupo de sujeitos semelhantes aos da amostra do estudo” (Fortin, 2009, p. 246), cuja finalidade era pôr “em evidência os problemas na formulação das questões, na sequência e na maneira de registar as respostas” (p. 246). Neste sentido, foram aplicadas as entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas na íntegra.

A recolha de dados é uma das fases que exige alguma entrega, atenção e reflexão por parte do investigador. Um exigente controlo e domínio na utilização dos instrumentos de pesquisa é uma condição essencial para controlar erros e incorreções que advenham de uma investigação errada.

Após a recolha de dados e posteriormente dos resultados, será indispensável proceder ao seu estudo, de maneira a chegar a determinadas conclusões. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados significa compreender e interpretar todo o material de que se dispõe e que se acumulou, a partir da recolha de dados.

#### 4.6. TÉCNICAS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Depois de transcritas as entrevistas, os dados foram analisados segundo a metodologia de análise de conteúdo, que Bardin (2013) explica como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 44). Na perspetiva de Sousa (2009, p. 265), “analisar o conteúdo é procurar ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro”.

De acordo com Bardin (2013, p. 121), a análise de conteúdo possui três momentos:

1. **Pré-análise**, em que determinamos os documentos que constituirão o "corpus" a ser analisado;
2. **Exploração do material**, fazendo a codificação e categorização, utilizando critério semântico (significativo), construindo categorias temáticas adequadas ao tipo de análise que realizaremos;
3. **Tratamento dos resultados**, realizando a inferência e a interpretação. É a fase da reflexão, da intuição, com base nos materiais empíricos.

Os critérios para interpretar os dados basearam-se em referências teóricas e nas categorias de análise. Assim, o processo de análise das entrevistas passou, primeiro, por uma leitura "flutuante" (Bardin, 2013, p. 122), com o objetivo de obter uma compreensão geral das respostas obtidas e, ao mesmo tempo, fazerem-se apontamentos. Estes permitiram, no final, organizar, sistematizar, compreender e produzir as inferências, uma vez que "o objetivo último de qualquer análise de conteúdo é conseguir produzir inferências válidas e reproduzíveis a partir dos textos analisados" (Landry, 2003, p. 351).

Tendo em conta que se pretendia a análise de ideias, fizemos a análise tendo o tema por base, ou seja, foi necessário fazer um levantamento de segmentos textuais. Neste sentido, "fazer uma análise temática consiste em descobrir «os núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido" (Bardin, 2013, p. 131).

O procedimento adotado organizou-se tendo em conta um processo de categorização, que Bardin (2013) define como sendo "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos" (p. 145). A autora acrescenta, ainda, que as categorias "são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão de caracteres comuns destes elementos" (p. 145).

Landry (2003) refere que uma das formas de se definirem as categorias é "de forma indutiva a partir das semelhanças de sentido do material identificado nas unidades de análise ou nos seus elementos constituintes" (p. 356).

Desta forma, criámos matrizes para elaborar a análise de conteúdo das entrevistas efetuadas aos professores de educação especial (anexo 11) e aos pais (anexo 12).

A coluna **Categorias** agrupou os temas essenciais tratados nas entrevistas, enquanto a coluna **Subcategorias** agrupou as questões tratadas dentro de cada tema.

Na coluna **Indicadores** organizaram-se os segmentos textuais a ter em conta para realizar a categorização. Optou-se por fazer recortes com base nos temas tratados nas entrevistas.

Importa referir que as categorias foram delineadas *à priori*, tendo em conta as perguntas feitas aos entrevistados. Por sua vez, as subcategorias foram criadas *à posteriori*, a partir das respostas obtidas.

Corroboramos da opinião de Bogdan e Biklen (1994) para quem “a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projecto de investigação” (p. 205).

A análise dos dados, para Bogdan e Biklen (1994), “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas” (p. 205), por exemplo, para que possamos aumentar a nossa própria compreensão desses materiais, de forma a podermos apresentar aos outros aquilo que encontrámos.

Na ótica de Bardin (2013), “os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos” (p. 127).

#### **4.7. PROCEDIMENTOS**

A presente investigação teve início formalmente em outubro de 2014, sendo que o estado da arte sobre a problemática estudada permitiu-nos trilhar alguns caminhos, de forma a delinear a elaboração dos instrumentos de recolha de dados, facultando-nos, também, uma maior compreensão da importância que os pais/EE têm na educação das crianças, fundamentalmente nas que apresentam PAE com défice na leitura.

Assim, a partir da questão de investigação, foram aplicadas, de dezembro a abril, dez entrevistas a professores de educação especial e a dez pais/EE, sendo que as entrevistas foram realizadas, tendo em conta a preocupação da elaboração de um guião de entrevista e a escolha dos “respondentes susceptíveis de possuírem uma competência relacionada com o objecto de estudo” (Savoie-Zajc, 2003, p. 289).

Nos guiões, identificaram-se os temas, os subtemas e as questões de orientação, de forma a recolher dados importantes para a investigação. Estes foram delineados a partir de uma estrutura teórica.

Depois de se ter procedido a uma negociação sobre a data e o local de aplicação das entrevistas, foi acordado que fossem realizadas num espaço calmo, onde não ocorressem quaisquer interrupções.

Desta forma, no caso dos professores de educação especial, algumas das entrevistas foram realizadas na escola onde lecionavam, outras num gabinete da biblioteca da Universidade Católica Portuguesa – Viseu. Os pais/EE foram entrevistados num gabinete da referida Universidade.

Cada entrevista efetuada aos professores de educação especial teve, em média, a duração de quinze minutos. Por sua vez, as entrevistas realizadas aos pais/EE duraram entre sete e vinte e dois minutos.

Antes de iniciar cada uma das entrevistas, o entrevistador tentou estabelecer uma relação de confiança, clarificando os objetivos da entrevista e assegurando a confidencialidade das informações. Foi-lhes pedido, ainda, autorização para proceder ao registo áudio do conteúdo.

Cumpridos todos os requisitos, procedeu-se, assim, à formalização das entrevistas, cientes de que os entrevistados possuíam toda a informação de que necessitavam para colaborar na nossa investigação.

## **CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**



## **5.1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

A discussão dos resultados revela-se de fundamental importância, uma vez que é uma etapa essencial na integração dos dados conseguidos, partindo das referências teóricas que serviram de alicerce do nosso trabalho e procedendo ao contraponto com os objetivos que estabelecemos.

Assim, para que pudéssemos consubstanciar o nosso trabalho, efetuámos a análise de conteúdo das entrevistas aplicadas aos dez professores de educação especial e aos dez pais/EE.

Numa primeira etapa, fizemos a caracterização sociodemográfica e profissional dos professores de educação especial e analisámos os dados relativos aos pais/EE, conforme já apresentado no capítulo anterior.

Numa segunda etapa, agrupámos os dados em categorias, previamente concebidas aquando da construção dos blocos em que organizámos as entrevistas, sendo que as subcategorias correspondem aos itens e questões aplicadas.

Neste sentido, para as entrevistas aos professores de educação especial foram consideradas as categorias seguintes: caracterização sociodemográfica e profissional do professor de educação especial; perfil do docente de educação especial; problemática da perturbação de aprendizagem específica com défice na leitura; intervenção em contexto escolar e colaboração com os pais. Tendo em conta as entrevistas efetuadas aos Pais/EE, considerámos como categorias os dados dos encarregados de educação; a identificação do educando e da problemática; o conhecimento dos encarregados de educação sobre a intervenção em contexto escolar e a colaboração com a escola.

Analisaremos o conteúdo das entrevistas aos professores de educação especial, num primeiro momento, seguindo-se a análise de conteúdo das entrevistas aos pais/EE.

### **5.1.1. PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

#### **CATEGORIA 1 - PERFIL DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Pretendemos verificar, neste ponto, qual o perfil do professor de educação especial, a razão da especialização, a procura constante de formação em diversas áreas temáticas da educação especial e as características pessoais inerentes a um docente de educação especial.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROFESSOR (PROF.)
RAZÃO DA ESPECIALIZAÇÃO	“poder ajudar essas crianças”	Prof.2; Prof.9
	Mais possibilidade de colocação	Prof.1; Prof.3; Prof.4
	“ao trabalhar na educação especial, impunha-se”	Prof.5; Prof.6; Prof.7
	“foi mesmo por gosto”	Prof.8; Prof.10

Quadro 11: Distribuição das respostas relativas à razão da especialização

A partir da análise do Quadro 11, aferimos que os professores entrevistados se especializaram na educação especial sobretudo porque era mais uma possibilidade de colocação (n=3) e porque como já trabalhavam na educação especial, impunha-se a especialização (n=3). Contudo, parte da amostra referiu que queria fazer alguma coisa por essas crianças (n=2) ou que foi mesmo por gosto que se especializaram na educação especial (n=2).

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROF.
PROCURA DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	Sim	Prof.1; Prof.2; Prof.3; Prof.4; Prof.5; Prof.6; Prof.7; Prof.8; Prof.9; Prof.10
	Não	-----
ÁREAS TEMÁTICAS	Dislexia	Prof.1; Prof.2; Prof.3; Prof.5; Prof.6; Prof.7; Prof.9; Prof.10
	Autismo	Prof.2; Prof.4
	Défice cognitivo	Prof.2; Prof.6
	Legislação (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro)	Prof.2; Prof.6; Prof.7
	Trissomia	Prof.9
	PHDA	Prof.7; Prof.10
	Multideficiência	Prof.9
	Currículos Específicos Individuais	Prof.5
	Sobredotação	Prof.10
	Todas as áreas temáticas	Prof.1; Prof.4; Prof.8

Quadro 12: Informação sobre a procura de formação na educação especial e as áreas temáticas escolhidas

Fazendo a análise do Quadro 12, é de realçar, que a totalidade dos sujeitos entrevistados (n=10) procuram continuamente formação em diversas áreas temáticas. Deste modo, a área que os professores mais procuram para fazer formação é a dislexia (n=8), seguindo-se as formações sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro. Há, no entanto, outras áreas de interesse para os entrevistados, a saber: autismo (n=2); défice cognitivo (n=2); PHDA (n=2). Um dos professores interessa-se também pela área da multideficiência, outro pela sobredotação e os Currículos Específicos Individuais são uma das áreas de interesse de um dos professores. Três dos entrevistados referem que todas as áreas temáticas lhes interessam, sobretudo as que tenham em mãos no momento.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROF.
CARACTERÍSTICAS PESSOAIS IMPORTANTES NO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	Paciente/compreensivo	Prof.2; Prof.6;
	Persistentes	Prof.2; Prof.3; Prof.6
	“estar constantemente em atualização”	Prof.1; Prof.3; Prof.10
	Sensibilidade para a diferença	Prof.1; Prof.4; Prof.7; Prof.8; Prof.9; Prof.10
	“aprender a lidar com a frustração”	Prof.4; Prof.9
	Espírito de resiliência	Prof.5
	Espírito de equipa	Prof.1; Prof.5
	Ser conciliadora/mediadora	Prof.5
Dinâmicos	Prof.1; Prof.7	

Quadro 13: Características pessoais importantes no professor de educação especial

Da leitura do Quadro 13, evidenciamos que a maior parte dos professores (n=6) referiu ser fundamental estar sensibilizado para a diferença e pôr-se no lugar do outro. A persistência (n=3), a necessidade de estar constantemente em atualização (n=3) e a paciência/compreensão (n=2) são características importantes para os entrevistados. De referir, ainda, que os professores afirmam ser essencial saber lidar com a frustração (n=2), ter espírito de equipa (n=2) e resiliência (n=1), devendo também ser professores dinâmicos (n=2) e conciliadores (n=1).

#### CATEGORIA 2 – A PROBLEMÁTICA DA PAE COM DÉFICE NA LEITURA

Segue-se a análise dos dados relativos à problemática da dislexia. Interessa saber o que os entrevistados pensam da preparação do professor de educação especial na intervenção da dislexia, se a escola está preparada para estas crianças e quantos alunos acompanham.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROF.
PREPARAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA INTERVIR NA DISLEXIA	Sim	Prof.8; Prof.9
	Não	Prof.1; Prof.2; Prof.3; Prof.4; Prof.5; Prof.6; Prof.7; Prof.10

Quadro 14: Dados sobre a preparação do professor de educação especial para intervir na dislexia

Constatamos pelas respostas efetuadas, que a maioria dos entrevistados considera que em educação especial nunca se está realmente preparado (n=8). Dois dos entrevistados julgam que sim, que o professor de educação especial sempre está mais preparado para trabalhar a problemática do que os restantes professores.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROF.
MEIOS MATERIAIS E HUMANOS DISPONIBILIZADOS PELA ESCOLA PARA LIDAR COM A DISLEXIA	Existentes	Prof.4; Prof.9
	Inexistentes	Prof.1; Prof.2; Prof.3; Prof.5; Prof.6; Prof.7; Prof.8; Prof.10
SUGESTÕES	Fazer intervenção mais tempo por semana	Prof.2; Prof.7; Prof.10
	Disponibilizar formação	Prof.1; Prof.3; Prof.5; Prof.6; Prof.8
	Gerir melhor os recursos que se têm	Prof.4
	Trabalho colaborativo	Prof.5; Prof.7
	Mais professores de educação especial	Prof.7; Prof.9; Prof.10

Quadro 15: Informação relativa à existência de meios materiais e humanos disponibilizados pela escola para lidar com a dislexia e sugestões

Quando questionamos os professores sobre se a escola dispõe de meios materiais e humanos para lidar com a dislexia, verificamos que grande parte dos mesmos afirmou que esses meios são inexistentes (n=8), enquanto dois referem que existem meios suficientes. Assim, sugerem essencialmente que é necessário disponibilizar mais formação (n=5), que é necessário mais tempo semanal de intervenção com os alunos com dislexia (n=3) e que são necessários mais professores de educação especial (n=3). Os entrevistados sugerem ainda que é essencial o trabalho colaborativo (n=2), sendo que um considera que se devem gerir melhor os recursos que se têm.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROF.
NÚMERO DE ALUNOS QUE O PROFESSOR ACOMPANHA	Nenhum	Prof.2
	Um	Prof.3; Prof.9
	Dois	Prof.10
	Três	Prof.7
	Quatro	Prof.1; Prof.4
	Cinco	Prof.8
	Seis	Prof.5
	Onze	Prof.6
OPINIÃO SOBRE A INCIDÊNCIA	Rapazes	Prof.1; Prof.4; Prof.7; Prof.8; Prof.10
	Raparigas	Prof.2; Prof.6
	Semelhante	Prof.3; Prof.5; Prof.9

Quadro 16: Número de alunos acompanhados pelo professor de educação especial e dados relativos à incidência

De acordo com o que temos oportunidade de constatar da análise do Quadro 16, apenas um professor não acompanha este ano qualquer aluno com dislexia. Dos restantes entrevistados, as respostas repartem-se. Assim, com um aluno temos dois professores; com dois há um professor. Outro tem três alunos. Referiram acompanhar quatro alunos três docentes e outros três referiram ter cinco, seis e onze alunos com dislexia.

No que respeita a incidência, os entrevistados consideram ser mais os rapazes com dislexia (n=5) do que as raparigas (n=2). Contudo, três professores mencionam que consideram que há tantos rapazes como raparigas. A incidência é semelhante.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROF.
ALUNOS COM DISLEXIA NA ESCOLA NÃO ABRANGIDOS PELO DECRETO-LEI N.º 3/2008, DE 07 DE JANEIRO	Sim	Prof.2; Prof.5; Prof.6; Prof.9
	Não	Prof.1; Prof.3; Prof.4; Prof.7; Prof.8; Prof.10

Quadro 17: Dados sobre os alunos com dislexia na escola abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro

Ao analisarmos o quadro anterior, podemos observar que grande parte dos professores referiu não haver na escola onde lecionam alunos com dislexia que não estejam abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro (n=6). Não obstante, quatro entrevistados responderam afirmativamente.

### CATEGORIA 3 – INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

Que tipo de apoio é prestado aos alunos com dislexia ou que áreas são intervencionadas, assim como o tempo que os docentes de educação especial disponibilizam por semana a estes alunos, são as informações que trataremos nesta categoria.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROF.
APOIO PRESTADO PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	Trabalhar o vocabulário	Prof.2; Prof.3
	Trabalhar a leitura e a escrita	Prof.1; Prof.2; Prof.4; Prof.5; Prof.8; Prof.9; Prof.10
	Analisar o erro	Prof.3; Prof.4; Prof.6; Prof.7; Prof.8
	Trabalhar a compreensão	Prof.1; Prof.3; Prof.4; Prof.9; Prof.10
	Treinar a velocidade da leitura	Prof.3; Prof.9; Prof.10
	Treinar a consciência fonológica	Prof.3

Quadro 18: Informação relativa ao apoio prestado pelo professor de educação especial

Indo ao encontro do disposto no Quadro 18, verificamos que o apoio prestado pelo professor de educação especial ao aluno com dislexia, segundo os entrevistados, passa por trabalhar essencialmente a leitura e a escrita (n=7), por trabalhar a compreensão (n=5) e o vocabulário (n=2) e por analisar o erro (n=5). Referiram também que é necessário apoiar o discente no treino da velocidade da leitura (n=3) e da consciência fonológica (n=1).

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROF.
--------------	-------------	-------

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROF.
ÁREAS INTERVENZIONADAS	Leitura e a escrita	Prof.2; Prof.4; Prof.5; Prof.7; Prof.9; Prof.10
	Perceção visual	Prof.3; Prof.8; Prof.10
	Perceção auditiva	Prof.3; Prof.8
	Consciência fonológica	Prof.3
	Memória de trabalho	Prof.1; Prof.5
	Concentração	Prof.6
	Psicomotricidade	Prof.1

Quadro 19: Informação relativa às áreas intervenzionadas pelo professor de educação especial

Como se denota da análise do quadro anterior, os entrevistados salientam que intervenzionam fundamentalmente as áreas da leitura e da escrita (n=6), a perceção visual (n=3) e auditiva (n=2) e a memória de trabalho (n=2). Um dos professores referiu intervir na área da consciência fonológica, outro mencionou ser essencial trabalhar a concentração e, por fim, um dos professores afirmou ser importante trabalhar a psicomotricidade.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROF.
TEMPO SEMANAL DEDICADO AOS ALUNOS	45m	Prof.5; Prof.6; Prof.7; Prof.8
	90m	Prof.1; Prof.3
	135m	Prof.2; Prof.4
	180m	Prof.9; Prof.10
CONSIDERA SUFICIENTE	Sim	Prof.9
	Não	Prof.2; Prof.3; Prof.4; Prof.5; Prof.6; Prof.7; Prof.8; Prof.10
	Razoável	Prof.1

Quadro 20: Dados sobre o tempo semanal dedicado aos alunos e se o consideram suficiente

Fazendo a leitura do Quadro 20, e tendo em conta o tempo semanal que os professores de educação especial dedicam aos alunos com a problemática em causa, constatamos que a maioria lhes dedica 45 minutos por semana (n=4). Há professores que estão com os alunos 90 minutos (n=2), 135 minutos (n=2) e dois dos entrevistados mencionam que acompanham os alunos 180 minutos por semana. De referir que um dos professores (Prof.2) não acompanha este ano alunos com dislexia, mas quando o faz, dedica-lhes 135 minutos semanais.

Grande parte dos entrevistados não considera suficiente o tempo que dedica a estes alunos (n=8). Não obstante, um professor considera que sim e outro julga serem razoáveis os 90 minutos que lhes dedica.

#### CATEGORIA 4 – COLABORAÇÃO COM OS PAIS

Analisa-se, nesta categoria, o facto de os pais colaborarem ou não com o professor de educação especial ao nível da intervenção e como se operacionaliza essa colaboração. Pretende-se observar ainda se há obstáculos a essa colaboração, que características

deve valorizar o professor na relação que estabelece com os pais /EE e que atividades/estratégias podem eles fazer em casa com os filhos para os ajudar.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROF.
PAIS COMO ELEMENTOS ATIVOS/PARTICIPATIVOS NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO	Sim	Prof.1;Prof.2; Prof.3; Prof.7; Prof.9; Prof.10
	Não	Prof.5
	Alguns	Prof.4; Prof.6; Prof.8

Quadro 21: Pais como elementos ativos/participativos no processo de intervenção

Aferimos, de acordo com o Quadro 21, que os pais são considerados pela maioria dos professores entrevistados (n=6) elementos ativos/participativos no processo de intervenção. Todavia, um considera que não e três entrevistados afirmam que apenas alguns o são.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROF.
OPERACIONALIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS	Trabalham com os filhos em casa (dão continuidade ao trabalho do professor)	Prof.1; Prof.2; Prof.3; Prof.6; Prof.7; Prof.8; Prof.9
	Articulam/reúnem	Prof.2; Prof.3; Prof.9
	Vão às reuniões	Prof.4; Prof.10

Quadro 22: Operacionalização da participação dos pais

De acordo com o Quadro 22, a maior parte dos professores considera que a participação dos pais se verifica, essencialmente, através do trabalho que fazem com os filhos em casa para dar continuidade ao seu trabalho (n=7). São ainda da opinião que os pais participam quando articulam ou reúnem com os professores (n=3) ou sempre que vão às reuniões (n=2).

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROF.
CARACTERÍSTICAS A VALORIZAR NA RELAÇÃO COM OS PAIS	Articulação/interajuda	Prof.2;Prof.3; Prof.5; Prof.7; Prof.8; Prof.10
	Confiança	Prof.2;Prof.3; Prof.5; Prof.7; Prof.8
	Proximidade	Prof.4; Prof.9
	Compreensão	Prof.1; Prof.6

Quadro 23: Características a valorizar na relação com os pais

Pela observação do quadro anterior, verificamos que grande parte dos entrevistados considera a articulação/interajuda características fundamentais na relação que estabelecem com os pais (n=6). A confiança é também um aspeto a valorizar nesta relação por cinco dos professores ouvidos. Por fim, dois professores mencionam ser importante a proximidade e a compreensão.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROF.
DIFICULDADES NO TRABALHO DESENVOLVIDO COM OS PAIS	Não valorizam a evolução	Prof.3
	Exigentes com os filhos	Prof.4
	Não compreendem/não querem saber	Prof.6; Prof.7
	Que os pais venham à escola	Prof.8; Prof.10
	Querem resultados demasiadamente rápidos	Prof.9
	Não aceitação da problemática	Prof.10
	Nenhuma	Prof.1; Prof.2

Quadro 24: Dificuldades no trabalho desenvolvido com os pais

A análise do Quadro 24 mostra que alguns dos professores entrevistados dizem sentir dificuldades no trabalho que desenvolvem com os pais, uma vez que muitas vezes é difícil que estes venham à escola (n=2), que não compreendem ou não querem saber (n=2). Referem também que ou há pais que não valorizam a evolução que os filhos vão demonstrando (n=1) ou há outros que querem resultados demasiadamente rápidos (n=1). Um entrevistado salientou que há pais muito exigentes com os filhos e outro destacou que há os que não aceitam a problemática. Apesar das dificuldades referenciadas por estes entrevistados, outros há (n=2) que até ao momento não experienciaram qualquer dificuldade com os pais dos seus alunos com dislexia.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROF.
ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS QUE OS PAIS PODEM DESENVOLVER EM CASA	Promover o gosto pela leitura	Prof.1; Prof.4
	Ler com os filhos	Prof.1; Prof.2; Prof.3; Prof.6; Prof.9
	Ler em voz alta	Prof.1; Prof.5; Prof.7; Prof.8
	Jogos de soletração	Prof.1
	Fichas de trabalho	Prof.2; Prof.8
	Reforço positivo	Prof.7
	Correção oral	Prof.6
	Horários de estudo	Prof.10
	Maior vigilância	Prof.10

Quadro 25: Distribuição das atividades/estratégias que os pais podem desenvolver em casa

Observando a distribuição das respostas dadas pelos professores entrevistados quanto às atividades/estratégias que os pais podem fazer em casa para ajudarem os filhos com dislexia, notamos que muitos referem questões relacionadas com a leitura. Neste sentido, alguns consideram que os pais devem promover o gosto pela leitura (n=2), sendo essencial para outros que os pais leiam com os filhos (n=5) ou que façam essa leitura em voz alta (n=4). Dois professores referem que as estratégias passam também pelas fichas de trabalho e um salienta os jogos de soletração. Há estratégias mais informais que são ainda mencionadas. Um entrevistado afirma ser importante o reforço positivo que os pais dão aos filhos, outro assegura que é importante que eles corrijam os erros que os filhos dão oralmente. Um professor (prof.10) referiu como fundamental uma maior vigilância por parte dos pais e a elaboração de um horário de estudo para os educandos.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	PROF.
OUTROS ASSUNTOS RELEVANTES SOBRE A COLABORAÇÃO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PAIS/EE	“às vezes os pais acabam por condicionar a nossa intervenção”	Prof.3
	“deviam acompanhar mais a vida escolar dos filhos”	Prof.4
	É um trabalho em equipa	Prof.1; Prof.8
	“os meninos disléxicos não estão a ter o apoio que deviam”	Prof.9
	Nenhum assunto	Prof.2; Prof.5; Prof.6; Prof.7; Prof.10

Quadro 26: Outros assuntos relevantes sobre a colaboração professor de educação especial – pais/EE

Verificamos, pela observação do quadro anterior, que cinco entrevistados não acrescentaram nenhum aspeto mais a ter em conta na colaboração estabelecida entre professor de educação especial e os pais. Porém, há professores que reforçam a ideia de que o trabalho com estes alunos é um trabalho em equipa (n=2), e que os pais deviam acompanhar mais a vida escolar dos filhos (n=1). Um professor realça ainda o facto de alguns pais condicionarem por vezes a sua intervenção e outro salienta que a escola não está a dar o devido apoio às crianças com dislexia.

### 5.1.2. PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Segue-se a análise das entrevistas efetuadas aos pais, organizadas em três categorias. Identificam-se os educandos e a problemática; verifica-se qual o conhecimento que os EE têm sobre a intervenção em contexto escolar e de que forma eles colaboram com a escola.

#### CATEGORIA 1 – IDENTIFICAÇÃO DO EDUCANDO E DA PROBLEMÁTICA

No quadro que se segue podemos observar os dados relativos ao género e idade dos educandos com dislexia, para uma melhor identificação.

GÉNERO	ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO (EE)
Feminino	EE1; EE4; EE6; EE10
Masculino	EE2; EE3; EE5; EE7; EE8; EE9

Quadro 27: Caracterização dos educandos com dislexia quanto ao género

Podemos verificar, através da análise do Quadro 27, que tendo em conta o género dos educandos com dislexia, a maior parte são do género masculino (n=6) enquanto quatro são do género feminino.

De forma a percebermos a sua idade e o ano de escolaridade que frequentam, consideramos importante a apresentação de um quadro que representasse essas mesmas idades e ano de escolaridade (Quadro 28).

IDADE	EE
9 anos	EE2; EE6; EE9; EE10
10 anos	EE1; EE4; EE8
11 anos	EE3; EE5; EE7
ANO DE ESCOLARIDADE	EE
3º ano	EE9; EE10
4º ano	EE2; EE4; EE6; EE8
5º ano	EE1
6º ano	EE3; EE5; EE7

Quadro 28: Idade e ano de escolaridade dos alunos com dislexia

Verificamos que a maioria dos educandos com dislexia tem agora 9 anos (n=4). Com 10 e 11 anos há três educandos. Assim, frequentam o 3º ano dois educandos; o 4º ano quatro educandos; um educando frequenta o 5º ano de escolaridade e três o sexto.

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	EE
FAMILIARES COM DISLEXIA	Sim	EE3; EE4; EE5; EE9
	Não	EE1; EE2; EE6; EE7; EE8; EE10
GRAU DE PARENTESCO COM O EDUCANDO	Mãe	EE5; EE9
	Pai	EE3
	Tio(a)	EE4; EE9
	Primo	EE4

Quadro 29: Informação sobre familiares com dislexia e grau de parentesco com o educando

Observando o Quadro 29, verificamos que parte dos entrevistados refere que não tem conhecimento de qualquer membro da família com dislexia (n=6). Contudo, quatro EE mencionam haver na família membros com dislexia: mãe (n=2); pai (n=1); tios (n=2) e um referiu um primo.

De forma a elucidar a idade em que foi efetuado o diagnóstico, procedemos, ainda, à elaboração do Quadro 30.

IDADE	EE
7 anos	EE1; EE2; EE6; EE8; EE10
8 anos	EE3; EE4; EE5; EE7; EE9

Quadro 30: Idade dos alunos quando foi efetuado o diagnóstico

Pela observação do quadro anterior, verifica-se que os diagnósticos foram todos efetuados com 7 (n=5) ou 8 anos (n=5), ou seja, no 1º CEB.

No Quadro 31 apresentam-se os resultados sobre os profissionais que procederam ao diagnóstico, assim como quem alertou para a perturbação em causa.

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	EE
QUEM ALERTOU PARA OS PRIMEIROS SINAIS	Professora Amiga Mãe	EE1; EE2; EE3; EE6; EE8; EE10 EE4 EE5; EE7; EE9
QUEM EFETUOU O DIAGNÓSTICO	Psicólogo da escola Psicólogo particular Médico	EE1; EE2; EE9 EE3; EE4; EE5; EE6; EE7; EE10 EE8

Quadro 31: Resultados relativos aos profissionais que efetuaram o diagnóstico da dislexia e de quem alertou para os primeiros sinais

Apuramos, pela análise do Quadro 31, que os primeiros a dar o alerta para a dislexia, foram tanto os professores (n=6) como as mães (n=3). Num caso, os primeiros sinais da problemática foram observados por uma amiga que apoiava a criança.

Quanto à realização do diagnóstico, as respostas dividem-se entre o psicólogo da escola (n=3) e o psicólogo particular (n=6). Houve, no entanto, um diagnóstico efetuado por um médico.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
PREOCUPAÇÕES AQUANDO DO DIAGNÓSTICO	Nenhuma	EE1; EE2
	O sucesso académico	EE3; EE6; EE10
	Um choque/aflição	EE4; EE7
	Um alívio	EE5; EE9
	Falta de meios humanos da escola	EE8

Quadro 32: Resultados relativos às preocupações aquando do diagnóstico

Pela observação do Quadro 32, verificamos que, aquando do diagnóstico, alguns pais entraram em choque (n=2), outros ficaram preocupados com o sucesso académico dos seus filhos (n=3) e com a falta de meios humanos da escola (n=1), enquanto para outros foi um alívio saber o que se passava com os educandos (n=2). Duas mães referiram não ter tido qualquer preocupação na altura do diagnóstico.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
REAÇÃO DO EDUCANDO PERANTE O DIAGNÓSTICO	Nenhuma	EE1; EE2; EE5; EE6; EE9
	Revolta/choro	EE3
	Ideia de era diferente/vergonha	EE4; EE7; EE10
	Introvertido	EE8

Quadro 33: Resultados relativos à reação do educando perante o diagnóstico

Perante o diagnóstico, houve educandos que não demonstraram qualquer reação (n=5). Por sua vez, alguns educandos sentiram vergonha, pensando que eram

diferentes (n=3). Um EE referiu que o seu educando se mostrou revoltado, enquanto outro disse que o filho se tornou ainda mais introvertido.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
PREOCUPAÇÕES ATUAIS	Não é um problema	EE1; EE2; EE4
	Ter um percurso normal nos estudos (futuro escolar)	EE5; EE6; EE9; EE10
	O Inglês	EE7
	A mudança de escola	EE8
	Não estar abrangido pelo DL n.º3/2008, de 07 de janeiro	EE3

Quadro 34: Dados relativos às preocupações atuais

Observando o Quadro 34, verificamos que atualmente os EE não veem a dislexia como um problema (n=3). No entanto, há pais que se preocupam com o futuro escolar dos filhos (n=4). Uma mãe revela-se preocupada com a mudança de escola que o filho vai ter de fazer, outra com o facto de o filho ter dificuldades acrescidas no Inglês e outra pelo seu educando não estar abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
PROCURA DE INFORMAÇÃO/FORMAÇÃO	Sim	EE1; EE2; EE3; EE4; EE5; EE7; EE8; EE9; EE10
	Não	EE6

Quadro 35: Distribuição das respostas sobre a procura de informação/formação

Analisando o Quadro 35, nota-se que todas as mães procuram informação ou formação sobre a problemática da dislexia. Apenas uma EE revelou que não o fazia.

## CATEGORIA 2 – CONHECIMENTO DOS EE SOBRE A INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

Analisando os quadros que se seguem, podemos verificar o conhecimento que os pais mostram relativamente à intervenção que é feita com os seus educandos em contexto escolar.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
ABRANGIDO PELO DECRETO-LEI N.º 3/2008, DE 07 DE JANEIRO	Sim	EE1; EE2; EE5; EE6; EE7; EE8; EE9; EE10
	Não	EE3; EE4

Quadro 36: Informação sobre se o educando está ou não abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro

A maioria dos EE referiu que os educandos estão abrangidos pelo Decreto- Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro (n=8). Apenas dois não se encontram ao abrigo deste normativo.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
ACOMPANHAMENTO POR UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	Usufrui	EE1; EE2; EE5; EE6; EE8; EE9; EE10
	Não usufrui	EE3; EE4; EE7
QUANTO TEMPO POR SEMANA	45 m	EE9; EE10
	90 m	EE1; EE2; EE5; EE6; EE8

Quadro 37: Informação sobre o acompanhamento por um professor de educação especial

Verificamos, a partir da análise do Quadro 37, que a maioria dos alunos é acompanhada por um professor de educação especial (n=7). Há, no entanto, dois alunos que não usufruem deste acompanhamento por não estarem abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro. Um aluno, por opção dos pais não usufrui da intervenção do professor de educação especial.

Os EE que referiram que os educandos usufruíam de acompanhamento, têm-no 45 (n=2) ou 90 minutos por semana (n=5).

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
MEDIDAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	Apoio pedagógico personalizado	EE1
	Não contabilização dos erros ortográficos	EE5; EE7; EE8
	Mais tempo na realização dos testes	EE1; EE5; EE6; EE10
	Leitura dos enunciados dos testes	EE2; EE5; EE6; EE10
	Nenhuma	EE3; EE4; EE9

Quadro 38: Informação relativa às medidas educativas da educação especial que tem o educando

Verificamos que as medidas educativas mais implementadas são: mais tempo na realização dos testes (n=4); leitura dos enunciados (n=4); não contabilização dos erros ortográficos (n=3) e apoio pedagógico personalizado (n=1). Três educandos não têm qualquer medida da educação especial.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
APOIOS ASSEGURADOS DE FORMA SUFICIENTE	Sim	EE1; EE2; EE5; EE6
	Não	EE3; EE4; EE7; EE8; EE9; EE10

Quadro 39: Forma como os apoios são assegurados

Analisando os resultados relativos ao modo como os apoios são assegurados, cinco dos inquiridos afirmaram não serem garantidos de forma suficiente.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
APOIO EDUCATIVO FORA DO CONTEXTO ESCOLAR	Usufrui	EE2; EE3; EE4; EE5; EE7; EE9; EE10
	Não usufrui	EE1; EE6; EE8

Quadro 40: Resultados relativos ao apoio fora do contexto escolar

A partir da observação do Quadro 40, verificamos que sete dos dez educandos beneficiam de apoio educativo fora do contexto escolar.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
CONSEQUÊNCIAS DA DISLEXIA EM TERMOS ACADÉMICOS	“evoluiu bastante”	EE1
	“os resultados poderiam ser melhores”	EE2; EE9; EE10
	“tem de se esforçar muito”	EE4; EE7
	“atrasou tudo uma data de anos”	EE5
	“não é tão bom como os outros”	EE3; EE6
	“desmotiva-se”	EE7; EE8

Quadro 41: Distribuição das respostas relativas às consequências da dislexia

No que diz respeito às consequências da dislexia em termos académicos, as respostas variam. Alguns EE afirmam que os resultados poderiam ser melhores (n=3), que o educando considera que não é tão bom como os outros (n=2) ou que tem de se esforçar muito (n=2).

Alguns dos entrevistados referem que os seus educandos se sentem desmotivados (n=2). Uma mãe destaca que o filho evoluiu bastante, desde que foi diagnosticado, enquanto outra salienta que o educando “atrasou tudo uma data de anos” por não ter sido diagnosticado mais cedo.

### CATEGORIA 3 – COLABORAÇÃO COM A ESCOLA

Pela observação dos quadros que se seguem, podemos verificar de que forma os pais/EE colaboram com a escola, o seu modo de atuação e a sua contribuição em relação à educação dos filhos com dislexia.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
COLABORAÇÃO E PARTICIPAÇÃO ATIVA NA APRENDIZAGEM DOS FILHOS	“... é essencial...”	EE2; EE3; EE4; EE6; EE7; EE9; EE10
	“...devem tentar participar o mínimo...”	EE5
	Promove o sucesso	EE1; EE2; EE3; EE8

Quadro 42: Colaboração e participação ativa na aprendizagem dos filhos

Pelos dados apresentados, podemos verificar que os pais/EE consideram essencial a colaboração e a participação na aprendizagem dos filhos (n=7), uma vez que este comportamento possibilita o sucesso dos seus educandos (n=4). Um dos entrevistados refere que os pais devem tentar participar o mínimo na aprendizagem dos educandos.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
ASSUNTOS A ABORDAR COM O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	A evolução	EE1
	O trabalho desenvolvido	EE1; EE5; EE7
	Atividades/estratégias a realizar em casa	EE2; EE4; EE6; EE9; EE10
	Como minimizar os problemas	EE3; EE8

Quadro 43: Assuntos a abordar com o professor de educação especial

A análise dos resultados do Quadro 43 indica que os pais/EE revelam interesse em conhecer o trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial (n=3) e a evolução do seu educando quanto ao trabalho realizado (n=1). Alguns dos entrevistados gostariam sobretudo que o professor de educação especial os informasse sobre atividades/estratégias a realizar em casa (n=5) ou como minimizar os problemas dos educandos (n=2).

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
QUEM ACOMPANHA AS TAREFAS ESCOLARES EM CASA	Mãe	EE1; EE2; EE3; EE4; EE5; EE7; EE8; EE9; EE10
	Pai	EE2; EE4
	Irmã	EE5; EE6

Quadro 44: Acompanhamento das tarefas escolares em casa

Em relação ao acompanhamento das tarefas escolares em casa, constata-se que a mãe é quem mais ajuda (n=9). Alguns entrevistados referiram que o pai (n=2) e a irmã (n=2) também acompanham nas tarefas escolares.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES POR PARTE DO EDUCANDO	Autonomamente	EE1; EE3; EE4; EE5; EE7; EE8; EE9
	Com ajuda	EE2; EE6; EE10

Quadro 45: Realização das atividades por parte do educando

Como se pode verificar através do Quadro 45, a maioria dos entrevistados afirma que os educandos realizam as atividades autonomamente (n=7), porém outros referem que os educandos precisam de ajuda na sua realização (n=3).

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES UTILIZADAS NO APOIO AO FILHO	Motivar para a leitura	EE1; EE2; EE4; EE5; EE7; EE9
	Treinar a velocidade da leitura	EE2; EE4
	Organizar o caderno diário	EE2
	Realizar os TPC	EE1; EE2; EE3; EE4; EE8
	Fichas	EE3; EE4; EE6; EE10
	Ler a matéria	EE5; EE10
	Local de estudo calmo	EE3; EE8
	Reforço positivo	EE3; EE10

Quadro 46: Estratégias/atividades utilizadas no apoio ao filho

Constata-se pela análise do Quadro 46 que são várias as estratégias/atividades utilizadas pelos pais/EE no apoio aos filhos. Assim, grande parte dos EE motiva-os para a leitura (n=6), treina a velocidade da leitura (n=2), lê a matéria (n=2), ajuda na realização dos TPC (n=5) e faz fichas de trabalho (n=4).

Verifica-se, ainda, que os EE tentam proporcionar um local de estudo calmo (n=2), recorrendo também ao reforço positivo (n=2). Um entrevistado refere ajudar na organização do caderno diário do filho.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
INFORMAÇÃO POR PARTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE ESTRATÉGIAS A DESENVOLVER COM O EDUCANDO EM CASA	Já o faz	EE1; EE2; EE4; EE5; EE6; EE7; EE9
	“...nunca sou chamada...”	EE3; EE8
	“...muito importante...”	EE10

Quadro 47: Informação por parte do professor de educação especial sobre estratégias a desenvolver com o educando em casa

Face ao Quadro 47, verifica-se que os professores de educação especial informam habitualmente os EE acerca de estratégias que podem desenvolver com o educando em casa (n=7). Um dos entrevistados considera esta informação prestada pelo professor de educação especial muito importante, mas duas reforçam nunca terem sido chamadas para falar com o professor de educação especial.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
PERSPETIVAS FUTURAS PERANTE O DIAGNÓSTICO	“...com tranquilidade...”	EE1; EE2; EE5
	Incerto	EE3
	Alcançar os seus objetivos	EE8
	Atribulado	EE4; EE10
	“...vai ter um grande futuro”	EE7
	“...que não seja infeliz...que não abandone...”	EE9
	Não sei	EE6

Quadro 48: Perspetivas futuras perante o diagnóstico

Apuramos, pela observação do Quadro 48, que a maioria dos pais/EE perspetiva o futuro dos filhos com dislexia com tranquilidade (n=3), dois EE veem-no atribulado (n=2) e um incerto. Um considera que o educando vai alcançar os seus objetivos, outro que o filho terá um grande futuro e um EE refere que quer que o filho não seja infeliz e que não abandone os estudos. Por fim, um dos entrevistados afirma que por enquanto não sabe.

SUBCATEGORIA	INDICADORES	EE
OUTROS ASSUNTOS RELEVANTES SOBRE A COLABORAÇÃO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – PAIS/EE	Manter um diálogo bastante aberto/colaboração estreita	EE1; EE6; EE9
	“...na escola é que falta muito...”	EE3; EE4; EE7
	“...é uma luta muito grande.”	
	Informar os pais de formações	EE8
	“...como pais não temos acesso aos professores...”	EE5
	Nenhum assunto	EE2; EE10

Quadro 49: Outros assuntos relevantes sobre a colaboração de professor de educação especial – pais/EE

O Quadro 49 apresenta outros assuntos que os pais/EE consideram fundamentais, tendo em conta a colaboração que se deve estabelecer entre eles e o professor de educação especial.

Assim, procedendo à sua análise, verificamos que para que haja colaboração, os pais referem ser importante manter sempre um diálogo bastante aberto e uma colaboração estreita (n=3). Mencionam também que há ainda muito a fazer por parte da escola (n=3) e que muitas vezes não têm acesso aos professores (n=1). Um entrevistado indica que gostaria de ser informado de ações de formação sobre dislexia, sendo que dois dos entrevistados não acrescentaram qualquer assunto.

## 5.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sendo nossa intenção identificar as estratégias adotadas/a adotar pelos pais/EE de alunos dos 1º e 2º CEB com PAE com défice na leitura, no sentido de dar continuidade ao trabalho dos professores, impõe-se, agora, a apresentação dos aspetos mais relevantes da análise dos dados e que foram emergindo ao longo do seu desenvolvimento, considerando o problema e os objetivos delineados.

Este estudo indagou professores de educação especial e pais/EE sobre a problemática da dislexia, de que forma ambos colaboram e a que estratégias recorrem para ajudarem estas crianças.

Na análise efetuada às entrevistas, começámos por caracterizar os sujeitos, destacando que, quanto ao género, se verifica que a totalidade tanto dos professores como dos pais inquiridos são do género feminino e, no caso dos pais/EE, o grau de parentesco que os liga à criança/aluno com dislexia é o de mãe. Assim, são as mães quem se envolve mais e as principais responsáveis pela educação dos filhos, como afirma Montandon (1991), sendo elas também quem habitualmente acompanha as tarefas escolares em casa. Os pais/EE entrevistados referem que, por vezes, as tarefas são partilhadas pelo pai ou por um irmão. Segundo o que avança Hennig (2003) e como salientámos anteriormente, os irmãos são quem muitas vezes ajuda a

desenvolver estratégias da criança com dislexia e a realizar os trabalhos de casa, sempre que os pais têm menos tempo disponível.

Tendo em conta a categoria 1 das entrevistas realizadas aos pais/EE, identificação do educando e da problemática, verificámos que todos os educandos foram diagnosticados no 1º CEB, sendo que grande parte ainda frequenta este ciclo de escolaridade. Assim, e confirmando a revisão da literatura feita e apresentada na primeira parte do nosso estudo, é essencial que o alerta seja dado durante os primeiros anos de escolaridade. Um diagnóstico precoce e uma intervenção apropriada trarão transformações positivas e evitarão muitas dificuldades e frustrações à criança (Correia, 2005; 2008b; Fonseca, 2008; Lopes et al., 2014; Ramus, 2005; Shaywitz, 2008).

Destacamos, ainda, que quando questionados sobre se existem na família outros casos de dislexia, quatro EE mencionam haver outros membros com a problemática em estudo, o que vem consolidar a hereditariedade da dislexia analisada anteriormente e defendida pela investigação (APA, 2014; Christo et al., 2010; Cruz, 2007; Hulme & Snowling, 2009; Mather & Wendling, 2012; Shaywitz, 2008; Ramus, 2005, 2012).

Neste sentido, torna-se importante que pais e professores estejam atentos aos primeiros sinais. À semelhança do que vimos antes, também o nosso estudo vai ao encontro deste pressuposto. Os pais entrevistados salientaram que foram os professores ou eles próprios a alertar para os primeiros sinais, sendo o psicólogo a efetuar o diagnóstico. Contudo, na maioria dos casos, foi um psicólogo particular a fazê-lo. Relativamente a este assunto, Ribeiro e Baptista (2006) e Fonseca (2008) reforçam a ideia de que o diagnóstico adequado da dislexia cabe a uma equipa multidisciplinar para que não haja erros de avaliação que conduzam a um falso diagnóstico.

Analisando ainda esta categoria, consideramos importante salientar duas reações diferentes dos pais aquando do diagnóstico. Se para uns foi um choque para outros foi um alívio, salientando que a preocupação estava antes em saber o que realmente os educandos tinham. Conhecido o diagnóstico, tornava-se importante “saber como é que poderia ultrapassar o problema. O que é que eu poderia fazer no sentido de o tentar ajudar” (EE9).

Segundo os pais entrevistados, grande parte dos alunos reagiu bem quando soube do diagnóstico. Porém, alguns sentiram vergonha, porque pensavam que perante os colegas tinham “alguma coisa diferente” (EE4) ou que eram “inferiores aos seus colegas” (EE10). Para outros a reação foi de revolta ou o facto de ter conhecimento do problema tornou o aluno ainda mais introvertido.

Atualmente, os pais anseiam sobretudo que os filhos tenham um percurso normal nos estudos. As preocupações passam também pelo facto de os filhos mudarem de escola ou por não estarem ainda abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro.

A este respeito, foram dois os pais que nos disseram não ter os filhos ao abrigo deste normativo, logo não usufruem de qualquer tipo de apoio na escola, nem de nenhuma medida educativa por parte da educação especial. Salientaram que “não o aceitaram na escola” (EE3) ou que na escola “não há vagas” (EE4), como se de um lugar se tratasse. Sabendo que a dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem, permanente, que provoca limitações na atividade e participação do aluno e nas suas aprendizagens, estes alunos deveriam estar ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Este documento, como abordámos na primeira parte do nosso trabalho, advoga no artigo 6º ser da competência do Departamento da Educação Especial e dos Serviços de Psicologia encaminhar os alunos para os apoios disponibilizados pela escola, devendo ser elaborado o PEI do aluno onde devem estar fundamentadas todas as respostas educativas a aplicar.

De referir, ainda, que uma mãe destacou que o seu filho não usufruiu de acompanhamento por parte de um professor de educação especial na escola porque “não quis” (EE7), considerando que não achou “a pessoa capaz...sabia mais de dislexia do que ela...andava a perder tempo”.

Os alunos que são acompanhados pelo professor de educação especial têm apoio 45 ou 90 minutos por semana e usufruem das medidas da educação especial preconizadas pela legislação que supracitámos e que revisámos anteriormente no trabalho.

Como grande parte dos pais questionados consideram que os apoios não são assegurados de forma suficiente pela escola, procuraram apoio educativo fora do contexto escolar. Alguns porque se a escola não o proporcionava e como pais não sabiam lidar com a situação, era importante encontrar esse apoio fora da escola. Outros porque consideram que o apoio nunca é demais, os resultados são bastante significativos e o apoio que é dado na escola nada tem a ver com os “treinos cognitivos que têm fora” (EE5).

No que diz respeito às consequências da dislexia em termos académicos, e pelo que analisámos anteriormente, apercebemo-nos que as crianças com dislexia têm tendência, a nível emocional, a desenvolver uma baixa autoestima e um baixo autoconceito, o que é também corroborado pelos pais entrevistados. Alguns dizem que os educandos consideram que não são tão bons como os outros, ou que se sentem desmotivados, porque sabem que têm de se esforçar muito para que os resultados sejam melhores. É a este nível que os pais devem ter um papel determinante. Inculcar-lhes que com o passar do tempo e a ajuda necessária os problemas vão desvanecendo.

Desta forma, apurámos que a maioria dos pais perspetiva o futuro dos filhos com dislexia com tranquilidade. Não obstante, alguns veem-no atribulado ou mesmo incerto. De salientar que uma mãe considera que “a dislexia é um dom” e que o seu

educando “tem qualidades que outras crianças da mesma idade não têm”, acreditando que o filho “vai ter um grande futuro” (EE7).

A este propósito, Shaywitz (2006) defende que com persistência e o devido apoio a criança com dislexia encarará o futuro com otimismo. Precisa de alguém que acredite nela, pois com auxílio terá sucesso garantido. De igual forma, e como analisámos antes, Hartwig (1984, como citado em Hennig, 2003) aconselha que as crianças com dislexia devem ser incentivadas a frequentarem o ensino secundário e a prosseguirem estudos superiores.

Vimos na parte teórica do nosso trabalho, e confirmámos nas entrevistas efetuadas, que aos professores é pedida formação especializada (Correia, 2008b). Deste modo, a totalidade dos inquiridos referiu que faz formação em áreas temáticas diversas, sendo que a área da dislexia é uma das mais privilegiadas para formação, por ser também das que mais aparece nas salas de aula.

Os professores de educação especial devem possuir um perfil e determinadas características pessoais para lidar com alunos com dislexia. Os entrevistados revelaram que é fundamental estar sensibilizado para a diferença e aprender a lidar com a frustração. Devem mostrar-se também pacientes e persistentes no trabalho com estes alunos, acreditar nas suas capacidades e devolver-lhes a autoconfiança, porque é de uma pessoa persistentemente encorajadora que uma criança com dislexia precisa (Shaywitz, 2008).

À semelhança do que referimos na primeira parte do trabalho e citando Paiva (2014), é fundamental que a dislexia seja trabalhada “com esforço, dedicação, resiliência, paciência” (p. 145). Neste sentido, o trabalho do professor de educação especial é um trabalho de equipa, seja com o professor do ensino regular (Almeida, Ribeiro & Simões, 2011; Madureira & Leite, 2003), seja com outros técnicos e fundamentalmente com os pais, desempenhando muitas vezes o papel de conciliadores/mediadores.

Ao longo da investigação foi também notório que os professores acreditam não estar realmente preparados para intervirem na dislexia, uma vez que é uma área muito vasta e “ninguém está a 100% preparado...ainda falta muita formação específica nessa área.” (prof.4). Afirmam ainda não existirem na escola meios materiais e humanos suficientes para lidar com a problemática em questão, sugerindo que devia ser disponibilizada mais formação aos professores e mais docentes de educação especial, para intervir mais tempo por semana com estes alunos.

Todos os professores entrevistados mencionaram que trabalham ou já trabalharam com alunos com dislexia, referindo que a incidência recai sobretudo nos rapazes. De igual forma, grande parte dos pais questionados referiu que os filhos com dislexia são do sexo masculino. Este aspeto vem ao encontro de estudos realizados sobre a prevalência da dislexia (APA, 2014; Vale, Sucena & Viana, 2011) e citados na primeira

parte do trabalho. Não obstante, os questionados explicaram que os casos de dislexia que seguem são mais graves nos rapazes do que nas raparigas. Shaywitz (2008) afiança que as raparigas passam mais despercebidas por serem mais calmas e sossegadas.

Assim, e procurando clarificar o primeiro objetivo que delineámos, é necessário, na esteira do que Sousa (1998) refere, desenvolver programas de intervenção que vão ao encontro das necessidades do aluno. Assim, o apoio prestado pelo professor de educação especial ao aluno com dislexia, segundo os entrevistados, passa primeiro por uma “avaliação das dificuldades específicas do aluno” (prof.10), partindo também por motivá-lo, de forma a “elevar-lhe a autoestima” (prof.9). É essencial a “reeducação com exercícios específicos que o capacitem com maior rapidez na leitura” (prof.10) e, para além da especificidade que cada um tem, de uma forma geral, é importante trabalhar “a fluência, a precisão da leitura, a compreensão leitora” (prof.1).

A este propósito, Serra (2008) sintetiza que

os professores através de variadas actividades e exercícios específicos, poderão desenvolver nos alunos as diferentes áreas empobrecidas que constituem a génese dos erros de leitura-escrita, ou seja, a consciência fonológica, a percepção e memória visual, a percepção e memória auditiva, a linguagem compreensiva e expressiva, o esquema corporal, a lateralidade e orientação espacial, a orientação temporal, a atenção e memória auditiva e visual, a grafomotricidade (p. 140).

Desta forma, para trabalhar cada uma destas áreas, o tempo disponibilizado pela escola não é suficiente, frisam os professores. Ter 180 minutos por semana seria o ideal, mas não é “o caso na maior parte das escolas” (prof.9). A intervenção, na maior parte dos casos, tem a duração de 45 minutos, sendo que às vezes “são dois ao mesmo tempo” (prof.8; prof.6), porque o horário é difícil de conciliar. Assim, “não se consegue com tão pouco tempo treinar as competências envolvidas” (prof.3), tendo de “dar prioridade a algumas competências” (prof.3).

Neste sentido, e fundamentando o segundo objetivo que nos propusemos clarificar, é fundamental ter os pais/EE como parceiros. Cada vez mais o papel dos pais deverá passar por complementar o trabalho realizado pelos restantes elementos. É crucial a sua presença na escola, pois essa presença é um contributo muito positivo para o trabalho realizado no dia-a-dia e para o aproveitamento escolar dos alunos. Por seu turno, os professores deverão ter um papel relevante na capacidade de escolher e dar respostas aos pais. Pugh (1989, como citado em Correia, 2008b) avança que a relação que se estabelece entre ambos deve ser “uma relação de trabalho que se caracteriza por uma interação partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança” (p. 162).

Referem os docentes entrevistados que os pais são realmente elementos ativos/participativos no processo de intervenção. Essa participação operacionaliza-se, fundamentalmente, no trabalho que realizam em casa, dando continuidade ao

trabalho do professor ou quando articulam ou reúnem com os docentes de educação especial. Salientam que tentam “sempre que haja uma articulação, porque em casa os pais também podem complementar muito do trabalho que nós fazemos” (prof.3), não precisando de “aplicar as nossas estratégias” (prof.3). Os resultados são melhores “quando realmente temos os pais também a colaborarem connosco e estamos todos a remar para o mesmo lado” (prof.8).

Por seu turno, também os pais entrevistados veem como essencial a colaboração e a participação na aprendizagem dos filhos, frisando que tem de “haver uma parceria, um trabalho conjunto com os EE e com a escola, no sentido de promover o sucesso dos alunos” (EE1), salientando, ainda, que “quando há colaboração os resultados só poderão ser melhores” (EE10).

Estes resultados permitem-nos, assim, ir ao encontro das conclusões obtidas em estudos efetuados por Ribeiro (2009) e por Reis (2008) e anteriormente apresentados. Neste último estudo, os pais inquiridos afiançam ser muito importante o seu envolvimento e participação na educação dos filhos sobretudo no primeiro ciclo e quando estes têm dificuldades de aprendizagem. O estudo conclui ainda que os EE tentam contribuir da melhor forma que sabem e que podem para ajudar os educandos. Por sua vez, também os professores garantem benefícios quando os pais se envolvem na educação dos filhos e quando acreditam na escola.

As nossas conclusões e as destes estudos divergem, deste modo, das obtidas por Silva (2003) em que refere não haver o hábito da família colaborar com a escola.

Evidenciam-se algumas mudanças ao longo dos tempos na relação que se vai estabelecendo entre os professores e os pais, uma relação de maior proximidade e colaboração, cujas funções são complementares, como preconiza a parte teórica do nosso trabalho (Azcue, 2012; Diogo, 1998; Marques, 1991).

Referem os pais, que os professores de educação especial dialogam com eles, no sentido de lhes darem a conhecer o trabalho desenvolvido e a evolução que o seu educando vai conseguindo. Todavia, gostariam que abordassem também formas de minimizar os problemas dos educandos, mas sobretudo que o professor de educação especial os informasse mais sobre atividades/estratégias a realizar em casa, uma vez que já o vão fazendo.

Nesta esteira, e indo ao encontro do terceiro objetivo que definimos, os professores envolvidos no nosso estudo enumeram atividades/estratégias que os pais podem realizar em casa para reforçar o trabalho do professor. Os pais devem, à semelhança do que Hennig (2003) e Ribeiro e Baptista (2006) afiançam, promover essencialmente o gosto pela leitura e ler com os filhos, seja a leitura partilhada, em voz alta ou ler a matéria aos filhos (prof.1). Podem ainda recorrer a fichas de trabalho, jogos ou a estratégias informais, “no sentido de promoverem mais responsabilidades pelas atividades escolares (horários de estudo, maior vigilância)” (prof.10).

Os pais mencionam também as atividades que fazem em casa com os filhos ou as estratégias que adotam para os apoiar. Assim, incentivam essencialmente para a leitura, uma vez que é aí que reside a maior dificuldade destes alunos. Destacam também a ajuda que lhes dão com a realização dos TPC, corroborando a opinião de Montandon (1991) de que esta é a atividade que melhor traduz o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos. Se bem que estes possam realizá-los quase sempre autonomamente, como afirmam os pais questionados no nosso estudo, algumas vezes precisam da sua ajuda para os realizar, sendo esta uma das atividades fundamentais para o reforço de conteúdos e competências escolares, segundo autores citados na primeira parte deste trabalho (Estanqueiro, 2013; Marujo, Neto & Perloiro, 2005; Shaywitz, 2008; Zenhas, 2006).

Os pais referem ainda que fazem com os filhos fichas de trabalho, treinam a velocidade da leitura e lhes leem a matéria em voz alta. O apoio que lhes dão passa também por estratégias informais como o reforço positivo, a organização do caderno diário ou a definição de um local de estudo calmo, que vão ao encontro das referidas neste estudo e avançadas por Hennig (2003), Marujo, Neto e Perloiro (2005), Ribeiro e Baptista (2006) e Selikowitz (2010).

Assim, reforçamos o que vimos na parte teórica do nosso trabalho e corroborado por Shaywitz (2008) e por Villas-Boas (2000) em que é importante que professores e pais trabalhem em sintonia para ajudarem a desenvolver as competências de leitura da criança e a partilharem a responsabilidade da aprendizagem. Para isso é essencial estabelecer uma relação de confiança, proximidade, interajuda e compreensão, “nós temos de compreender os pais e era bom que os pais nos compreendessem a nós” (prof.6). Estas são características fundamentais para que se estabeleça uma comunicação produtiva e significativa entre os dois agentes educativos (Correia, 2008; Estanqueiro, 2013; Marujo, Neto & Perloiro, 2005).

Não obstante, colocam-se muitas vezes alguns obstáculos a essa relação. Desta forma, procurando elucidar o quarto objetivo a que nos propusemos, verificámos que algumas das dificuldades, em consonância com o exposto pela investigação e o apresentado no nosso trabalho, prendem-se sobretudo com a dificuldade em trazê-los à escola, a não-aceitação da problemática ou com o facto de “quererem resultados demasiadamente rápidos” (prof.9). Contudo, cada caso é um caso e cada pai/EE tem a sua heterogeneidade e especificidade.

Tendo em conta a colaboração que se deve estabelecer entre os pais/EE e o professor de educação especial, os pais referem ser importante manter sempre um diálogo bastante aberto e uma colaboração estreita. O mesmo defendem os professores ao afirmarem que o trabalho com estes alunos é um trabalho em equipa.

Se por um lado, os pais mencionam que há ainda muito a fazer por parte da escola e que muitas vezes não têm acesso aos professores, por outro os professores dizem que os pais deviam acompanhar mais a vida escolar dos filhos.

Porém, é um professor que salienta o facto de as crianças com dislexia não estarem a ter o devido apoio por parte da escola.

Acreditamos que há cada vez mais a consciência do envolvimento dos pais na escola e que este tem posto em evidência as vantagens de um trabalho de parceria entre pais e professores, salientando-se que ambos têm “funções complementares junto do aluno, não devendo nenhuma delas sobrepor-se à outra, mas antes colaborar” (Azcue, 2012, pp. 31-32). O autor acredita que, ao longo dos últimos anos, a relação estabelecida entre os pais e os professores tem vindo a mudar para uma relação de maior proximidade e colaboração.

Os professores e os pais estão para as crianças e com as crianças. As boas relações que estabeleçam são a melhor fonte da participação e valorização do trabalho que faz o outro (Cano & Casado, 2015). Com boa vontade e alguma disponibilidade, estamos cientes de que esta parceria facilitará o sucesso escolar dos nossos alunos com dislexia.

## CONCLUSÃO

“Os bons pais dão oportunidades, os pais brilhantes nunca desistem”.

(Augusto Cury, 2004, p. 52)

Esta investigação conduziu-nos a uma reflexão sobre a relação que se estabelece entre professores de educação especial e pais/EE de alunos com dislexia, sobre as possíveis barreiras que os impedem de entrar e permanecer dentro de uma dinâmica participativa; sobre o que os professores esperam dos pais e sobre o que os pais esperam dos professores; sobre que estratégias adotam os pais para ajudar os filhos com dislexia, de forma a proporcionar-lhes oportunidades e a nunca desistirem, como expressa a citação em epígrafe.

Em face dos resultados obtidos, conseguimos fundamentar os objetivos que nos propusemos atingir ao longo deste trabalho, através do enquadramento teórico e do estudo empírico que levámos a cabo.

Vimos como as competências de leitura, bem como as de escrita são basilares, pois a sua aquisição e consolidação constituem-se como fundamentais para evitar o fracasso escolar, permitir o acesso à informação e assimilar novos conceitos (Carreiras, 2012). Neste sentido, postula o autor, a leitura torna-se um ingrediente essencial na nossa sociedade em que a maior parte da informação se transmite através da palavra escrita.

Contudo, o caminho até ao domínio desta competência não é fácil e nem todas as crianças o conseguem percorrer com a mesma eficácia, demonstrando dificuldades na sua aquisição.

Cada vez há mais dados empíricos que apoiam a caracterização das dificuldades leitoras como um problema fundamentalmente de índole neurológica, com base genética, que se manifestam de forma diferente em diferentes línguas (APA, 2014; Carreiras, 2012; Citoler, 1996; Coelho, 2013; Cruz, 2007; Hulme & Snowling, 2009; Mather & Wendling, 2012; Ramus, 2005, 2012; Selikowitz, 2010; Shaywitz, 2008; Snowling, 2004; Ramus, 2012).

Desta feita, sendo a dislexia uma perturbação da linguagem que nasce com a criança (Carreiras, 2012; Citoler, 1996; Coelho, 2013; Cruz, 2007; Hulme & Snowling, 2009; Mather & Wendling, 2012; Ramus, 2005, 2012; Selikowitz, 2010; Shaywitz, 2008; Snowling, 2004), revela-se como um obstáculo para o sucesso escolar, devendo, por esta razão, o seu diagnóstico ser efetuado nos primeiros anos de escolaridade.

Serra (2008) afiança que “antes da intervenção específica, importa saber efetuar a avaliação compreensiva do aluno, para situar as dificuldades, definir se se trata de áreas básicas não desenvolvidas, perceber quais são, para que na intervenção se contemplem especificamente” (p. 140). A autora acrescenta que se justifica, assim, “uma intervenção específica, estruturada, sistemática, atempada, com as crianças e seus contextos, devendo ser privilegiada a intervenção o mais precoce possível” (p. 140), de forma a facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento do processo de leitura e de escrita, bem como a ajudar os alunos a ultrapassar as suas perturbações de aprendizagem específicas e a potenciar as suas capacidades.

Corroboramos da opinião de Correia (2008b), Serra (2008) e Teles (2004), que referem que os alunos devem então ficar ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de forma a usufruírem de medidas educativas especiais, consubstanciadas no PEI, que, aplicadas de forma sistemática e permanente, possibilitarão ao aluno com dislexia um percurso escolar menos conturbado, pois as dificuldades não desaparecerão totalmente.

Vimos que estes alunos têm efetivamente necessidades educativas específicas e “se não são em devido tempo identificados e não beneficiam de intervenção diferenciada, a falha é da própria escola (Serra, 2008, p. 143).

Mas como postula Nóvoa (2005), a escola não pode tudo e, por isso, pretende-se que seja efetuado um trabalho conjunto e planeado entre pais e professores, de forma a desenvolver métodos de estudo, capacidade de autonomia, e sentido de responsabilidade e independência destes alunos. Constituem-se ambos como agentes primários da educação, como pilares-base da formação das nossas crianças e em momento algum substitutos uns dos outros (Cano & Casado, 2015).

Não obstante, há ainda muitos casos de dislexia que não usufruem de medidas de educação especial, conseqüentemente, o apoio prestado é manifestamente insuficiente. Neste sentido, para atenuar esta PAE salienta-se a importância de um acompanhamento escolar por parte dos pais/EE. Barros, Pereira e Goes (2008) avançam que é uma tarefa atribuída na nossa sociedade aos pais/EE participar de forma positiva na vida escolar dos seus educandos e no seu próprio processo de aprendizagem.

Verificámos, através da revisão da literatura efetuada e da análise dos resultados obtidos com a investigação empírica realizada, que se evidencia de significativa relevância para o sucesso escolar dos alunos com dislexia a complementaridade que deve existir entre pais e professores de educação especial. Cada vez mais os pais dos alunos com dislexia questionam os professores de educação especial, no sentido de obterem informações sobre a evolução dos seus educandos e as atividades que podem em casa desenvolver de forma a dar continuidade ao trabalho do professor e melhorar o aproveitamento dos filhos.

Tendo em conta o objetivo geral e a questão de partida do estudo a que demos curso, acreditamos ter cumprido o que inicialmente delineámos. Não obstante, podemos verificar ainda algumas limitações que residem no número de sujeitos inquiridos, no facto de termos uma amostra apenas do sexo feminino e na delimitação da zona geográfica dos entrevistados o que dificulta a generalização dos resultados.

Neste sentido, sugerimos, num futuro projeto, a concretização de um estudo similar com uma amostra mais representativa, onde se verifique qual o grau de participação e de envolvimento dos pais/EE de alunos com dislexia à medida que a escolaridade aumenta.

Confirmamos, assim, que os pais/EE estão efetivamente implicados numa participação ativa e desejam caminhar lado a lado com os professores, estabelecendo uma relação cada vez mais próxima, trazendo benefícios para todos. Se bem que estes devam estar atentos e apoiar os pais, proporcionando-lhes algumas atividades para auxiliar os filhos a superar as suas dificuldades, não os devem sobrecarregar.

Pode ainda não ser a participação desejável, mas é a possível. Assim, neste contexto de colaboração conjunta, é fundamental “apetrechar” os professores (Serra, 2008, p. 139) e os pais, sendo necessário que ambos definam atitudes e estratégias, uma vez que a corresponsabilidade entre eles é irrenunciável. Cano e Casado (2015) ressaltam que, se assim não fosse, “poderíamos instruir e até formar, mas nunca educar” (p. 19).



Na educação de nossos filhos  
Todo exagero é negativo.  
Responda-lhe, não o instrua.  
Proteja-o, não o cubra.  
Ajude-o, não o substitua.  
Abrigue-o, não o esconda.  
Ame-o, não o idolatre.  
Acompanhe-o, não o leve.  
Mostre-lhe o perigo, não o atemorize.  
Inclua-o, não o isole.  
Alimente suas esperanças, não as descarte.  
Não exija que seja o melhor, peça-lhe para ser bom e dê  
exemplo.  
Não o mime em demasia, rodeie-o de amor.  
Não o mande estudar, prepare-lhe um clima de estudo.  
Não fabrique um castelo para ele, vivam todos com  
naturalidade.  
Não lhe ensine a ser, seja você como quer que ele seja.  
Não lhe dedique a vida, vivam todos.  
Lembre-se de que seu filho não o escuta, ele o olha.  
E, finalmente, quando a gaiola do canário se quebrar,  
não compre outra...  
Ensina-lhe a viver sem portas!

Eugénia Puebla, 1997



## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Almeida, C., Ribeiro, C., & Simões, C. (2011). Trabalho partilhado entre famílias de alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental e os professores: A pertinência e a Atualidade. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 19, 229-247.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, M. (2011). *A compreensão da leitura em alunos disléxicos. Proposta de intervenção para o 3.º ciclo e para o ensino secundário*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Viseu, Portugal.
- Almeida, M. (2015). *Supervisão, avaliação e educação especial*. Viseu: Edições Esgotadas.
- Associação Americana de Psiquiatria (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (5.ªed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Azcue, J. (2012). *A escola onde se aprende*. Cascais: Princípia Editora.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, X(3), 7-30.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo* (4.ªed.). Lisboa: Edições 70.
- Barros, L., Pereira, A., & Goes, A. (2008). *Educar com sucesso – manual para técnicos e pais* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Burdet, C., & Guillemin, S. (2013). *Les cercles de lecture: un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur*. Forumlecture.ch. Plateforme internet sur la littérature.
- Cano, R., & Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 15-27.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Carreiras, M. (2012). Lectura y Dislexia: Un viaje desde la Neurociencia a la Educación. *Participación Educativa – Revista del Consejo Escolar del Estado*, 1, 19-28.

- Carreteiro, R. (2009). Dislexia: Uma perspectiva psicodinâmica. *Portal dos Psicólogos*. Consultado em 10 de dezembro de 2014, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0481.pdf>.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da Leitura. Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu: Psicossoma Editora.
- Carvalho, L., Reis, A., Fernandes, E., Morais, I., Campos, J., Cruz, L. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: estratégias de Envolvimento parental*. Edição do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Christo, C., Davis, J., & Brock, S. (2010). *Identifying, assessing, and treating dyslexia at school*. New York: Springer Science + Business Media.
- Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Aljibe.
- Citoler, S., & Sanz, R. (1997). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In Rafael Bautista (coord.). *Necessidades Educativas Específicas* (pp. 111-136). Lisboa: Dinalivro.
- Coelho, D. (2013). *Dificuldades de aprendizagem específicas - Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Porto: Areal Editores.
- Condemarin, M., & Blomquist, M. (1986). *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correia, L. (2008a). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem Cognitiva da Leitura*. Porto: Lidel - Edições Técnicas.
- Cruz, V. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos. *Revista Educação Especial*, 24, (41), 329-345. Brasil: Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria. Consultado em 03 de novembro de <http://www.redalyc.org/pdf/3131/313127403002.pdf>.
- Cruz, V., & Fonseca, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, C. (2008). *Ser professor. Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Davies, D., Fernandes, J., Soares, J., Lourenço, L., Costa, L., Villas-Boas, M., Vilhena, M., Oliveira, M., Dias, M., Silva, P., Marques, R., & Lima, R. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal realidade e perspetivas*. Lisboa: Livros.

- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davis, R., & Braun, E. (2010). *O Dom da Dislexia*. Alfragide: Lua de Papel.
- Dehaene, S., Dehaene-Lambertz, G., Gentaz, E., Huron, C., & Sprenger-Charolles, L. (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris: Odile Jacob.
- Deuschle, V., & Cechella, C. (2009). O défice em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *Rev CEFAC*, v.11, Supl2, 194-200.
- Dias, M. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação. A lógica do processo em Ciências Sociais*. Viseu: Psicosoma Editora.
- Dias, M. (2010). *Planos de investigação. Avançando passo a passo*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Domingues, C. (2015). Somos todos diferentes: dificuldades na leitura. *Cadernos da Fucamp*, 14, (20), 74-84.
- Dorneles, B., Corso, L., Costa, A., Pisacco, N., Sperafico, Y., & Rohde, L. (outubro-dezembro, 2014). Impacto do DSM-5 no Diagnóstico de Transtornos de Aprendizagem em Crianças e Adolescentes com TDAH: Um Estudo de Prevalência. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27, (4), 759-767. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre. Consultado em 03 de dezembro de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18832649016>.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., & Van Voorhis, F. (2002). *School, family and community partnerships – your handbook for action* (2.ª ed.) Corwin Press.
- Estanqueiro, A. (2013). *Comunicar com os filhos – o papel dos pais na educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fayol, M., & Morais, J. (2004). La lecture et son apprentissage. In B. Cerquiglini, *L'évolution l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans. Les journées de l'Observatoire* (pp.13-59). Paris: Observatoire National de la Lecture.
- Figueiredo, B., & Sarmiento, T. (2009). (Re)pensar a participação dos pais na escola. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de aprendizagem. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar* (4.ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização* (5.ª ed.). Loures: Lusociência.
- García, J. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.

- Hennigh, K. (2003). *Compreender a Dislexia – um guia para pais e professores*. Coleção Educação e Diversidade. Porto: Porto Editora.
- Henriques, M. (2007). Os trabalhos de casa na escola do 1º ciclo da luz: estudo de caso. In P. Silva (Org.), *Escolas, famílias e lares. Um caleidoscópio de olhares* (pp. 211-230). Porto: Profedições.
- Hulme, C., & Snowling, M. (2013). Learning to Read: What We Know and What We Need to Understand Better. *Child Development Perspectives*, 7 (1), 1-5.
- Hulme, C., & Snowling, M. (2009). Reading Disorders I: Developmental Dyslexia. In C., Hulme & M., Snowling (pp.36-89), *Development Disorders of Language Learning and Cognition*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Landry, R. (2003). A análise do conteúdo. In B. Gauthier (Dir.), *Investigação Social. Da Problemática à colheita de Dados* (pp. 345-372). Loures: Lusociência.
- Lima, J. (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?. In Jorge Ávila de Lima, *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (pp. 133-173). Porto: Edições Asa.
- Lima, J. (2012). *Dislexia. O contributo de estratégias na intervenção do desenvolvimento do défice da consciência fonológica em alunos do 3º ciclo*. Tese de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lima, R., Salgado, C., & Ciasca, S. (Jul-Ago 2011). Associação da dislexia do desenvolvimento com comorbidade emocional: um estudo de caso. *Rev. CEFAC*. 2; 13 (4), 756-762.
- Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., Araújo, L., Zibulsky, J., & Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, M. (2010). Dificuldades de aprendizagem escolar na mestria do código escrito – teste de avaliação da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Machado, A., & Almeida, M. (2014). Modelo RTI – Resposta à Intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. *Rev. Psicopedagogia*, 31 (95), 130-143.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R. (1991). *A Escola e os Pais – Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies, R. Marques, &

- P. Silva (Orgs.). *Os professores e as famílias: a colaboração possível* (pp. 23-48). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1998). *Professores, famílias e projeto educativo*. Coleção Perspetivas Atuais / Educação. Porto: Edições ASA.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M. (1985). *O que é a leitura*. São Paulo: Brasiliense.
- Martins, M., & Silva, A. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17 (1), pp.49-63. Consultado a 11 de novembro de 2014, de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a07.pdf>.
- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2005). *A família e o sucesso escolar* (4ª ed.). Lisboa: Edições Científica Editorial Presença.
- Mather, N. & Wendling, B. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. New Jersey: Hoboken.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Revue internationale d'action communautaire*, 35, pp.63-73.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente - Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- OECD (2014), "Does Homework Perpetuate Inequities in Education?", *PISA in Focus*, N.º 46, OECD Publishing, Paris.
- Paiva, R. (2012). *Ensina o teu filho a estudar*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Paiva, R. (2014). *O segredo para alcançar o sucesso na escola*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Patton, J. (1994). Practical Recommendations for Using Homework with Students with Learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 27 (9), 570-578.
- Pereira, F. (1996). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. 8, S.N.R.
- Pereira, R. (2011). *Programa de Neurociência: intervenção em leitura e escrita*. Viseu: PsicoSoma Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, pp. 15-21.

- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *Lancet*, 379, 1997-2007. Consultado em 12 de novembro de 2014, de <http://pediatrics.uchicago.edu/chiefs/DBP/documents/reading%20pdf/Dyslexia.Peterson.pdf>
- Puebla, E. (1997). *Educar com o coração*. São Paulo: Peiropólis.
- Puente, A. (2002). *Dislexia y disgrafia*. Sevilla: Fundación Verbun para el Lenguaje y la Comunicación.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramus, F. (2008). Génétique de la dyslexie développementale. *A.N.A.E.*, 96-97 ; 9-14.
- Ramus, F. (2012). Les troubles spécifiques de la lecture. *L'Information Grammaticale*, 133, 34-40. Consultado em 13 de novembro de 2014, de <http://www.lscp.net/persons/ramus/docs/IG12.pdf>.
- Ramus, F. (fevereiro 2005). Aux origines cognitives, neurobiologiques et génétiques de la dyslexie. Les journées de l'ONL, *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*, 21-43.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de doutoramento, Universidade de Málaga: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Málaga, Espanha.
- Ribeiro, A., & Baptista, A. (2006). *Dislexia: compreensão, avaliação e estratégias educativas*. Coimbra: Quarteto.
- Ribeiro, C. (2009). *A relação escola/família*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra.
- Rief, S., & Stern, J. (2010). *The Dyslexia Checklist: A Practical Reference for Parents and Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rønning, M. (2011). "Who benefits from homework assignments?". *Economics of Education Review*, 30 (1), 55-64.
- Sampaio, D. (1996). *Inventem-se novos Pais* (8ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias da vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, T., & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. In F. Teixeira & J. Nascimento (Orgs.), *A cidadania e a democracia nas escolas* (pp. 37-49). Guimarães: Elo 18, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Savoie-Zajc, L. (2003). A entrevista semidirigida. In B. Gauthier (Dir.), *Investigação Social. Da Problemática à colheita de Dados* (pp. 279-301). Loures: Lusociência.

- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia - os factos*. Alfragide: Texto Editores.
- Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Saber (e) Educar*, 13.
- Serra, H., & Alves, T. (2010). *Dislexia: cadernos de reeducação pedagógica*. Porto: Porto Editora.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia: Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2010). *Comparação dos desempenhos de crianças com dislexia e crianças com progressão normal em leitura em diferentes domínios do conhecimento aritmético*. Dissertação de mestrado. Vila Real. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Consultado em 17 de dezembro de 2014, de [https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/653/1/MsC\\_arcsilva.pdf](https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/653/1/MsC_arcsilva.pdf)
- Silva, F. (2007). *Lado a lado – experiências com a dislexia*. Lisboa: Texto Editores.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada - Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In Inês Sim-Sim (org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Formação de Professores, 2*, 51-64. Porto Editora
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Dias de Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 197-226), Col. Educação, n.º 8. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. (2007). *Para a avaliação do desempenho da leitura*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Snowling, M. (2004). Dislexia desenvolvimental: uma introdução e visão teórica geral. In M. Snowling, J. Stackhouse & cols. (Orgs.), *Dislexia, fala e Linguagem: um manual do profissional* (M. F. Lopes, Trad., pp. 11-21). Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (Con)Fundidas entre a escola e a família. Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola - família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.

- Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. (2ª ed.) Paris: Dunod. <http://issuu.com/hcerise/docs/apprendrealire>
- Sucena, A., & Castro, S. (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura*. Coimbra: Almedina.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, 713-30.
- Teles, P., & Machado, M. (2006). *Dislexia - da teoria à prática*. Lisboa: Distema Editora.
- Torres, R., & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Vale, A., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56. Consultado em 09 de novembro de 2014, de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2562>.
- Viana, F. (2005). Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. In M. C. Taveira (Coord.), *Psicologia Escolar - Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 61-86). Coimbra: Quarteto.
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, F., Ribeiro, I., & Santos, V. (2007). Desempenho em leitura em função do método. In *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, pp.261-270. Braga: Universidade Do Minho.
- Viana, L. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Villas-Boas, M. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade – Trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Avaliação Prospetiva e Planeamento, PRODEP.
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola e Família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Villas-Boas, M., São Pedro, M., & Fonseca, M. (2000). *Uma visão prospectiva da relação escola/família/comunidade: Criando parcerias para uma aprendizagem de sucesso*. Lisboa: DAPT-ME.
- Wolfe, P. (2004). *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Wolffenbüttel, P. (2005). *Psicopedagogia: Teoria e Prática em discussão*. Novo Hamburgo: Feevale.
- Zenhas, A. (2006). *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola – Família*. Porto: Porto Editora.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Constituição da República Portuguesa, consultado a 12 de fevereiro de 2015, em [http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Portugal/Sistema\\_Politico/Constituicao/constituicao\\_p08.htm](http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Portugal/Sistema_Politico/Constituicao/constituicao_p08.htm).

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril.

Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

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

Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Despacho n.º 239/ME/93, de 20 de dezembro

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro

Despacho conjunto n.º 60/SERE/SEAM/90, de 14 de setembro

Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro

Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho

Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de setembro

Decreto-Lei n.º 125/84, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro

Despacho normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho

Despacho normativo n.º 27/97, de 2 de junho

Despacho normativo n.º 122/79, de 1 de junho

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro

Lei n.º 24/99, de 22 de abril

Lei n.º 53/90, de 4 de setembro

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro



## **ANEXOS**

OBS: PARTE DOS ANEXOS ENCONTRA-SE EM SUPORTE DIGITAL (TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS)



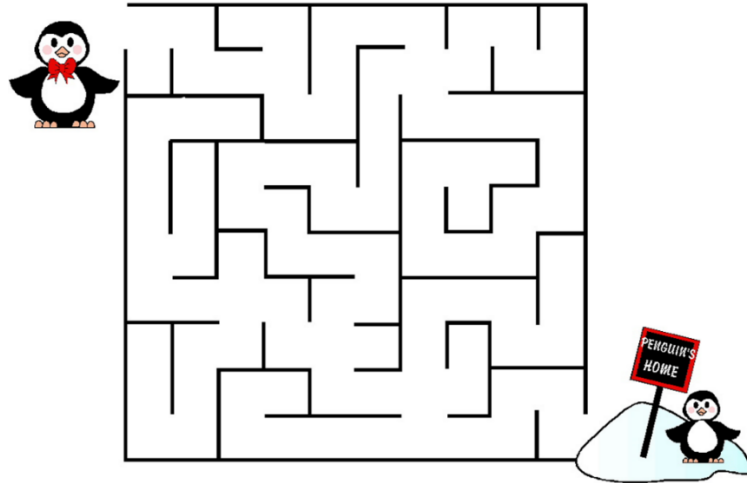
## **ANEXO 1**

ATIVIDADES DE PSICOMOTRICIDADE

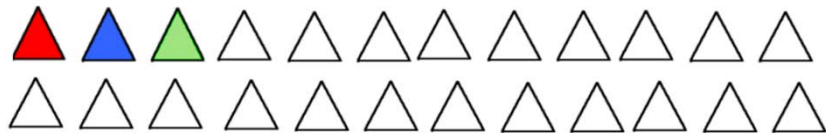
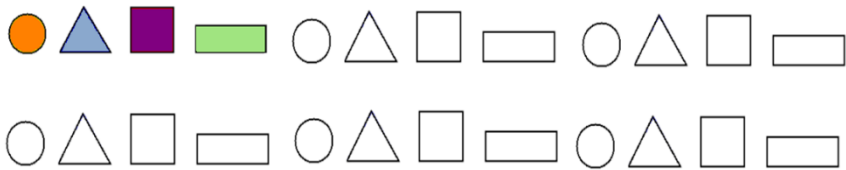


**ATIVIDADES QUE PERMITEM DESENVOLVER A PSICOMOTRICIDADE  
(LATERALIDADE E ORIENTAÇÃO ESPACIAL)**

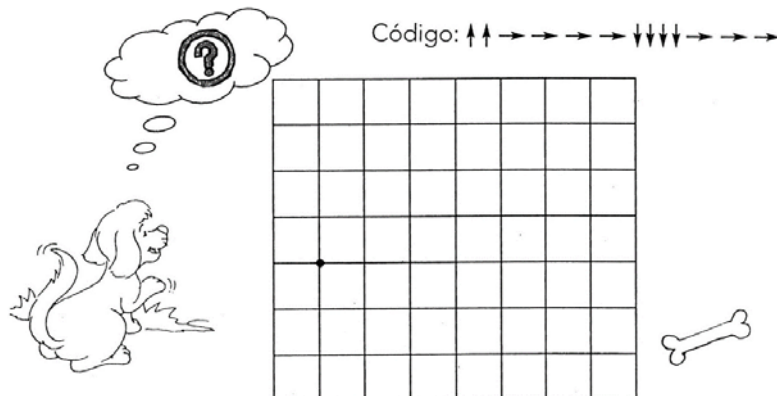
1. Descobre o caminho do pinguim até casa.



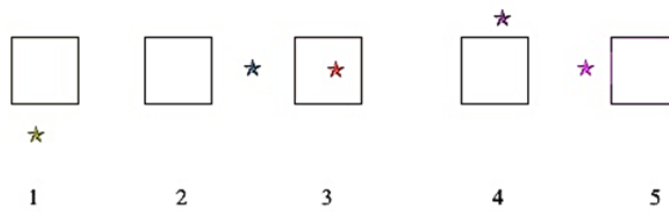
2. Completa as sequências.



3. Traça o itinerário indicado e ajuda o cão a chegar ao osso.



4. Observa as seguintes formas e responde às questões:



1 - Em que imagem o quadrado tem a estrela no lado direito? \_\_\_\_\_

2 - Em que imagem a estrela está por baixo do quadrado? \_\_\_\_\_

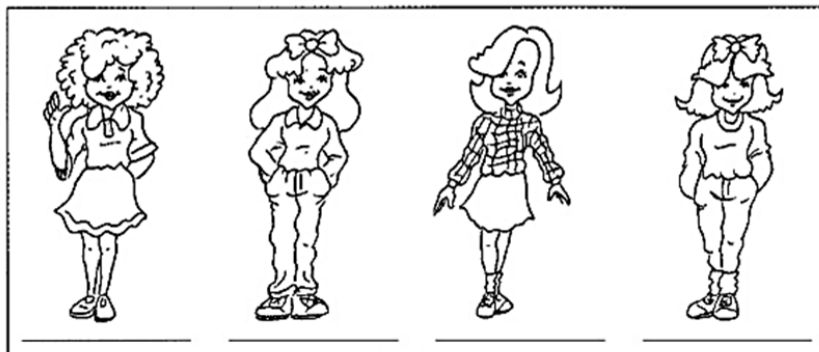
3 - Em que imagem a estrela está à esquerda do quadrado? \_\_\_\_\_

4 - Em que imagem a estrela está dentro do quadrado? \_\_\_\_\_

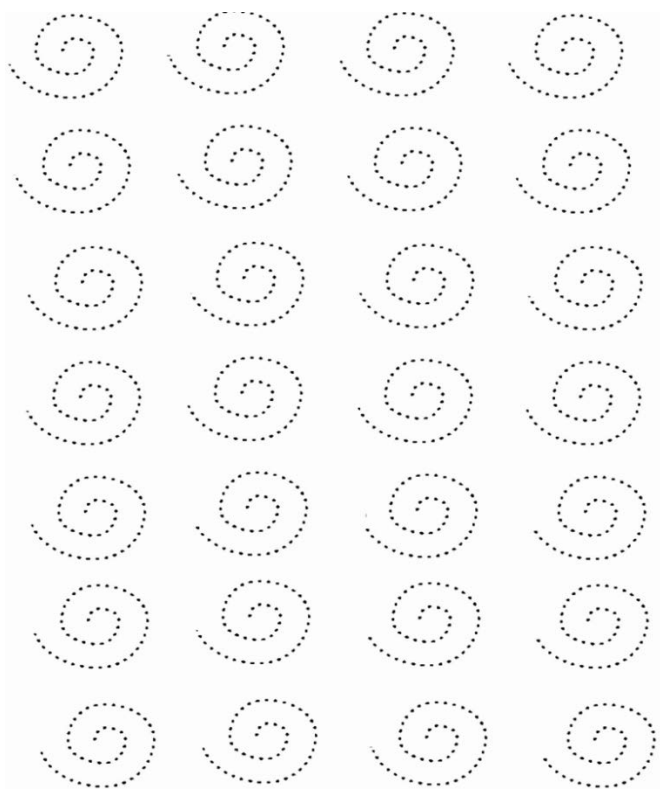
5 - Em que imagem a estrela está em cima do quadrado? \_\_\_\_\_

5. Observa as imagens e descobre o nome de cada uma das meninas.

- A Ana e a Sofia têm um laço na cabeça.
- A Sara tem uma camisola aos quadrados.
- A Raquel tem o cabelo encaracolado.
- A Sara está ao lado esquerdo da Ana.

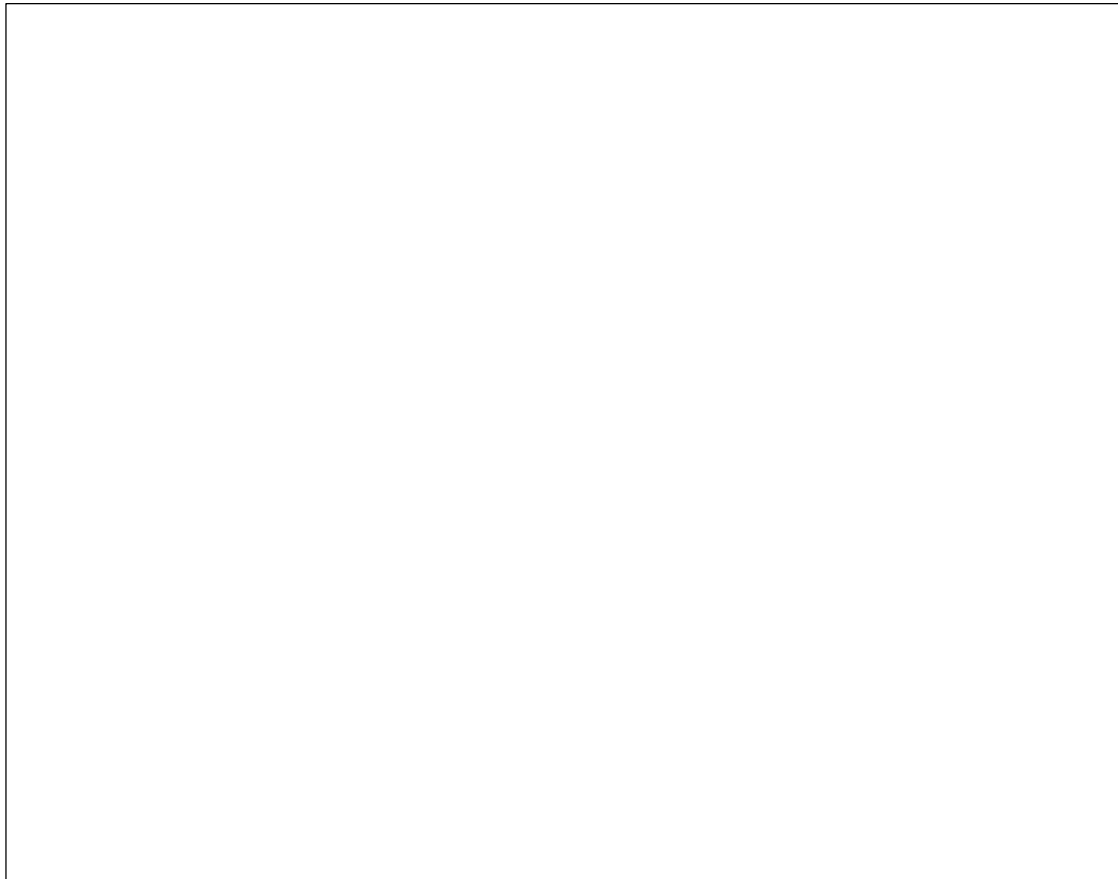


6. Segue o tracejado.



7. Segue as ordens e faz um desenho.

- No canto superior direito faz um quadrado amarelo.
- Ao meio escreve o teu primeiro nome.
- No canto inferior direito faz um retângulo azul.
- Do lado direito do teu nome desenha uma bola de futebol.
- No canto inferior esquerdo faz um círculo vermelho.
- Por cima do teu nome desenha um sol.
- No canto superior esquerdo escreve a data de hoje.
- Do lado esquerdo do teu nome desenha uma nuvem.
- Por baixo do teu nome desenha uma baliza.



## **ANEXO 2**

ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA



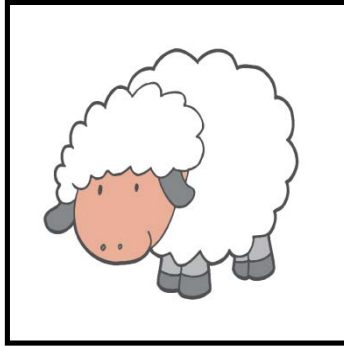
## ATIVIDADES QUE PERMITEM AJUDAR NA LEITURA E ESCRITA

### 1. As rimas

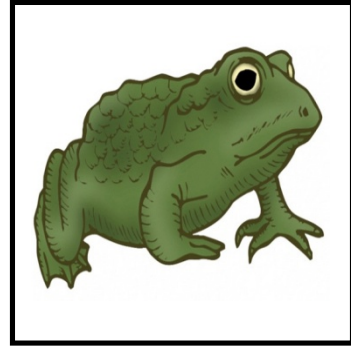
Identifica o intruso



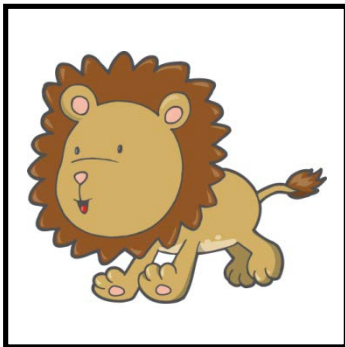
Abelha



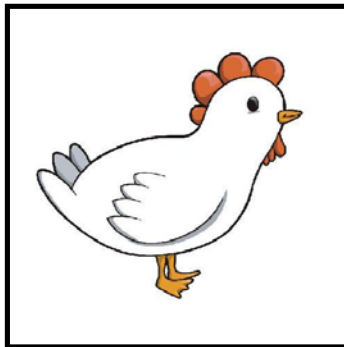
Ovelha



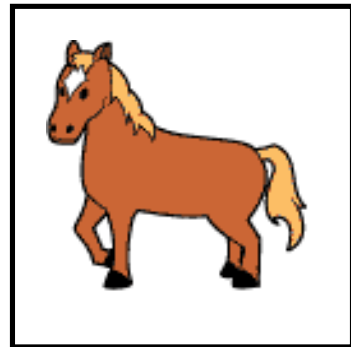
Sapo



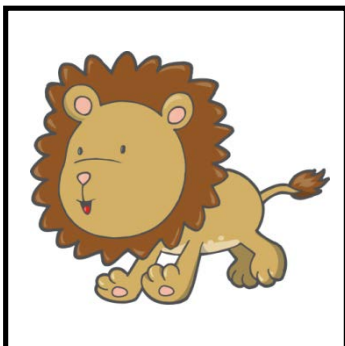
Cavalo



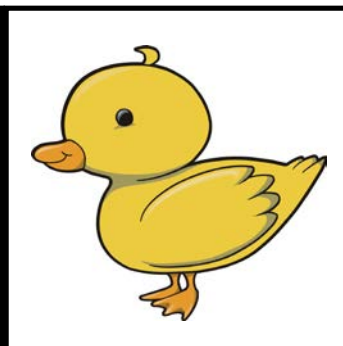
Galo



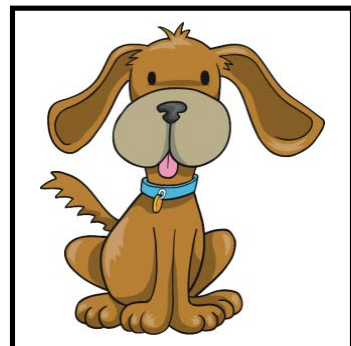
Leão



Leão



Cão



Pato

2. Observa as imagens e escreve uma palavra que rime com elas.



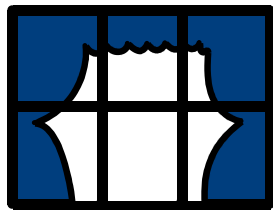
---



---



---



---

3. Faz um círculo nos conjuntos de letras que são iguais em cada fila.

dgp gdp pdg dpg gpd dgp pgd

aeo eoa oea oae aoe oae eao

uvw vuw wvu wuv vuw uvw vwu

ppg pgq qgp gpq pgq qpg gpq

tlf lft ftl flt tfl lft ftl

mnw mwn nmw wnm nwm wmn wnm

xyz zyx xzy yxz yzx zxy xzy

ace aec cea eac eca eac cae

4. Assinala com um círculo as letras b, d, p e g.

Faz um círculo em todas as letras b

D b g B p G q d ß b d g P q Q d  
b p D q P p d g b g d p p q b b

Faz um círculo em todas as letras d

g b d g P q Q d b g d p p q b p  
D q B p D b q d ß P p G d g b b

Faz um círculo em todas as letras p

q d ß b d g P q Q d b p D q d p  
G D b g B p g b P p g d p q b b

Faz um círculo em todas as letras g

g d p p q ß b d g D p d g b P q  
Q d b p D b B p G q q P g d b b

5. Procura e rodeia os nomes das flores

R S B O L B P R O Z A C R Z T	CRAVO
O P K V K Y M S X Y E Y V Y N	DALIA
U U O A J N O N G O D X G X D	GIRASSOL
Q H U R F Q F C F P I L A S Z	HORTENCIA
V U L C Y F T F Y A U O P Q P	LIRIO
L N L H Q K V E K I Q S I N B	MAGNOLIA
L A M P M R E O E C R S L D S	MARGARIDA
Z R A V A I E S S N O A U U G	NARCISO
A C G Y R H N N U E A R T Q K	ORQUIDEA
L I N E G J T B X T T I P M W	ROSA
H S O X A N A S O R E G T D T	TULIPA
Q O L R R W E Q T O L G A H K	VIOLETA
N R I R I N M L Y H O L B L G	
Y Q A A D D D R C O I R I L V	
J G O I A G F E C A V C O E Y	

6. Escreve o antónimo (o contrário) de:

- Alta \_\_\_\_\_
- Verdade \_\_\_\_\_
- Aparecer \_\_\_\_\_
- Pequeno \_\_\_\_\_
- Escuro \_\_\_\_\_
- Branco \_\_\_\_\_
- Bom \_\_\_\_\_

7. Escreve a frase substituindo as palavras destacadas pelo seu sinónimo (palavras com o mesmo significado).

A galinha-do-mato era bonita com as suas penas pretas.

\_\_\_\_\_



O Bruno iniciou o seu trabalho.

\_\_\_\_\_

A nossa maior fortuna é a saúde.

\_\_\_\_\_



O meu gato é negro.

\_\_\_\_\_

8. Escreve as seguintes frases no plural

O menino brinca no jardim.

\_\_\_\_\_

A rapariga brincou no monte.

\_\_\_\_\_

O ovo que o menino comprou tinha surpresa.

\_\_\_\_\_

O menino chamou o pai e ficou zangado.

\_\_\_\_\_

9. Escreve as seguintes frases no singular.

As crianças saltavam nos montes coloridos.

---

Os cisnes deslizam silenciosamente nas águas dos lagos.

---

As folhas das árvores estão a cair

---

Nos recreios das escolas os alunos estão a brincar.

---

10. Coloca nos  os sinais de pontuação adequados.



Um pouco mais adiante  o urso encontrou um seu companheiro de floresta

Disse-lhe então

Ainda dizem que nós, os animais é que somos estúpidos

Porquê  perguntou o amigo

Vê lá tu que encontrei dois rapazes que  ao verem-me  se portaram como tu  
nem calculas

Sim

Tiveram tanto  tanto medo que um deles subiu a uma árvore e o outro fingiu  
estar morto

Tens razão  Que medrosos

11. Escreve na forma negativa as seguintes frases.

Eu vou à escola.

---

Tu gostas de gelados.

---

A tua mãe vai às compras.

---

Os teus pais querem ir à missa.

---

12. Escreve na forma afirmativa as seguintes frases.

Tu não gostas de gelado.

---

Eles não vão ao futebol.

---

Nós não vamos ao mercado.

---

Tu não vais ao cinema.

---

13. Coloca as palavras nos respetivos lugares como no exemplo.

boi, gata, mãe, rainha, ovelha, padrinho, rapariga, rapaz, cadela, avô, homem, avó, pai, vaca, rei, madrinha, cão, carneiro, gato

FEMININO	MASCULINO
Galinha	Galo
	Cão
madrinha	
	carneiro
rapariga	

14. Rodeia, em cada linha horizontal, a palavras igual aos modelos.

Modelos				
bebé	bebe	debé	bedé	bebé
dente	pente	dente	bente	dente
banana	bamana	danana	damana	banana
dormir	bormir	dornir	dormir	bonir
dedo	bebo	dedo	bedo	debo
borboleta	borboleta	dorboleta	bordoleta	dordoleta
Bernardo	Bernarbo	Bernardo	Dornardo	Dornarbo
moldura	molbura	noldura	modura	moldura

15. Completa com x, z ou s.

te__ouro	a__evinho	e__acto	e__trela
juí__o	e__ercício	ga__óleo	bru__a
ca__a	__ebra	me__a	an__ol
pre__o	__apato	co__er	lu__
ve__tir	gi__	e__cepção	__aile

16. Completa com x ou ch.

Me__er	__aile	en__aguar	pró__ima
__egar	cai__a	__eiro	fe__adura
__amar	li__o	fle__a	li__eira
Fi__as	en__er	pu__ar	debai__o
Bru__a	mo__ila	bai__o	__arope
Com__as	__umbar	pei__e	quei__ar

17. Completa as seguintes palavras com lh, nh ou ch.

estra__o	__orão	o__o	__uva
joe__o	coe__o	gafa__oto	__ávena
co__er	ca__oto	ama__ã	mu__er
__ave	a__o	sapati__a	verme__o

18. Completa as palavras com p ou b.

__ássaro	__orta	__oze	__a__agaio
__omingo	__e__ino	__ia	__dinheiro
__rácua	__roblema	__ombal	__inossauro
__ança	__érola	__ómino	__e__ra

19. Escreve-se com “gui” ou com “gi”? Completa.

- A \_\_\_\_sela vai à cozinha verificar o \_\_\_\_sado que deixou na frigideira.
- Na festa tocou \_\_\_\_tarra e recebeu um ramo de \_\_\_\_rassóis.
- À noite o \_\_\_\_ra-discos avariou.
- A \_\_\_\_sela teve de \_\_\_\_ar o carro para entrar na garagem.

20. Escreve-se com “v” ou com “f”? Completa.

- A \_\_aca está a pastar.
- Hoje à noite a \_\_anda \_\_ai à \_\_esta.
- O Hugo não \_\_ai à \_\_iagem.
- O meu pai ontem \_\_oi a \_\_rança com o \_\_ilipe.
- Cuidado, a minha mãe está com a \_\_assoura na mão!

21. Escreve-se com “d” ou com “b”? Completa.

- A \_\_anda já não está a tocar.
- O \_\_aniel não gosta de comer \_\_ananas nem maçãs.
- Hoje é Sá\_\_a\_\_o e amanhã será \_\_omingo.
- A \_\_anda está no recrio \_\_a escola a jogar berlin\_\_es.

22. Completa as palavras com m, n, l, h, p, q, d e b.

O mari\_\_eiro vai \_\_o navio.

Parti a mi\_\_a u\_\_a.

A mi\_\_a amiga \_\_eatriz é sim\_\_ática.

O casaco verme\_\_o é \_\_uente.

Um \_\_uadrado é u\_\_a figura geo\_\_étrica.

O \_\_ai foi tra\_\_a\_\_ar e eu fui com ele.

Eu sei jogar com as ra\_\_uetas.

O \_\_aniel não gosta \_\_e jogar \_\_ominó.



24. Separa as palavras, ordena-as e copia as frases.

**calor à convida a abraçar o pai.**

O calor \_\_\_\_\_

○ Nesta frase há: \_\_\_\_\_ consoantes e \_\_\_\_\_ vogais.

**alegram coloridas a primavera o ambiente borboletas.**

\_\_\_\_\_

○ Nesta frase há: \_\_\_\_\_ consoantes e \_\_\_\_\_ vogais.

25. Completa com -ão ou -ao. Lê as palavras e regista no quadrado em baixo o tempo que demoraste.

- Esta refeição está uma delícia.
- O Luís vai \_\_\_\_\_ médico?
- O pai está \_\_\_\_\_ volante do automóvel.
- O Peão atravessa a rua na passadeira.
- O João \_\_\_\_\_ está com atenção.
- \_\_\_\_\_ descer as escadas tropecei e caí.
- Tu vais \_\_\_\_\_ passeio?
- O camião avariou na estrada.
- Ontem fui \_\_\_\_\_ teatro.
- \_\_\_\_\_ meio-dia vou almoçar.

Tempo

Adaptado de Serra, H., e Alves, T. (2010)



## **ANEXO 3**

ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DA LEITURA

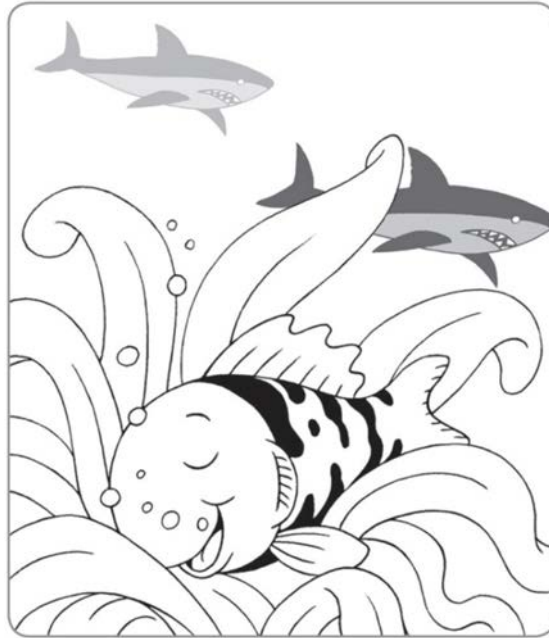


## ATIVIDADES QUE PERMITEM AJUDAR NA COMPREENSÃO DA LEITURA

Lê o texto

### O PEIXINHO

Vivia no mar largo  
e era feliz  
feliz.  
Sabia os sítios seguros  
onde os maiores e os mais duros  
não o podiam atacar  
não o podiam caçar  
não o podiam comer.  
E continuava a viver.  
Quando nadar o cansava  
uma alga procurava  
e dormia um bocadinho  
e a onda que o embalava  
era amiga do peixinho.



(Alice Gomes, in Catarina Ferreira, Brincar também é poesia, Plátano Editora, 1987)

1. Completa as frases de acordo com o texto.

O \_\_\_\_\_ que vivia no mar largo era \_\_\_\_\_.

Ele sabia os \_\_\_\_\_.

Quando estava cansado o \_\_\_\_\_ procurava uma \_\_\_\_\_.

A \_\_\_\_\_ em que o peixinho dormia era sua \_\_\_\_\_.

2. Escreve m ou n nos espaços para formares as palavras.

pi\_\_tura

ca\_\_pismo

serpe\_\_te

jasmi\_\_

ta\_\_bor

vage\_\_

atu\_\_

po\_\_te

3. Ordena as palavras para formares frases.

morno. No o sol outono fica

crianças pisam as As macias. Folhas



à Verão vamos No férias praia. de até

Mãe um A bolo minha chocolate. fez de



4. Lê atentamente o poema e responde.

### Duas Estrelas



A estrela que está no céu  
Pôs-se um dia a voar.  
Viu outra estrela nas ondas  
Era a estrela-do-mar.

As duas estrelas se olharam  
E ficaram encantadas.  
Juntas nadaram, voaram  
Duas estrelas apaixonadas.



E ao darem o primeiro beijo  
Tornaram-se uma estrela cadente.  
Se a vires, pede um desejo  
Como faz tanta gente.



Pedro Farinha

O poema fala de duas estrelas. Quais são?

---

O que sentiram as duas estrelas quando se encontraram?

---

Se visses a estrela cadente que desejo pedias?

---

5. Completa:

O título desta poesia é \_\_\_\_\_. Foi escrita por \_\_\_\_\_. Esta  
poesia tem \_\_\_\_\_ quadras e \_\_\_\_\_ versos.

6. Copia do poema palavras com:

uma sílaba	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
duas sílabas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
três sílabas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

7. Coloca as palavras seguintes por ordem alfabética, numerando-as de 1 a 8.

ondas	<input type="text"/>	estrela	<input type="text"/>	céu	<input type="text"/>	beijo	<input type="text"/>
desejo	<input type="text"/>	apaixonadas	<input type="text" value="1"/>	gente	<input type="text"/>	cadente	<input type="text"/>

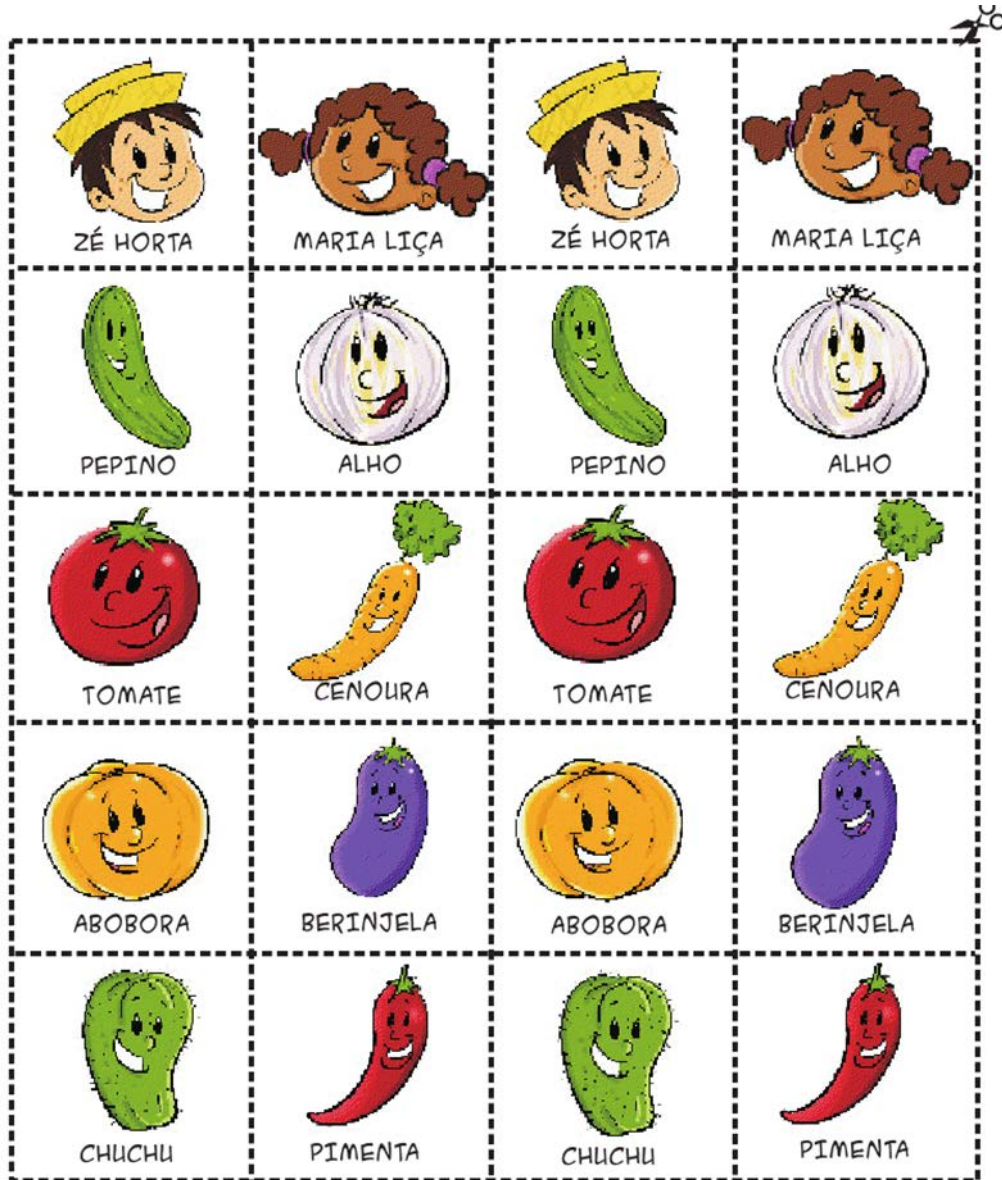
## **ANEXO 4**

### ATIVIDADES DE MEMÓRIA



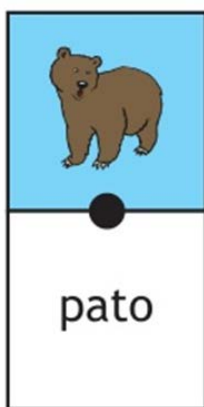
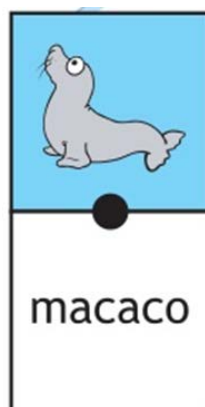
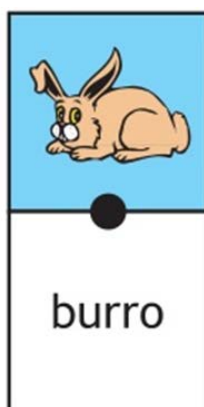
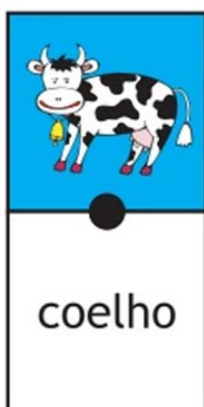
## ATIVIDADES QUE PERMITEM DESENVOLVER A MEMÓRIA

1. Recorta as personagens e joga o jogo da memória.



2. Recorta as peças e joga à semelhança do jogo do dominó.







## **ANEXO 5**

ATIVIDADES DE MEMÓRIA AUDITIVA



## ATIVIDADES QUE PERMITEM DESENVOLVER MEMÓRIA AUDITIVA

1. Qual destas quatro palavras que vou dizer, começa com sons diferentes? (um dos grupos serve de exemplo)
2. Qual das palavras que vou dizer, é que não rima com as outras? (um dos grupos serve de exemplo)

casa    canteiro    Paulo    bloco    pato    régua    prato    manta  
calo    carvão    parvo    belo    pago    relva    preta    manga  
capa    porteiro    pargo    blusa    peta    rola    praça    minta  
mala    cartão    parque    bloqueio    pala    reta    prata    manjerico

droga    falcão    frade    mesa    nada    fita    caldo  
dragão    fel    fresco    medo    neta    fila    cola  
doutor    falso    fralda    mata    nata    fisga    calo  
drama    falta    ferramenta    menos    nave    fala    calvo

pão    gato    nabo    jardim    laranjal    tigela    amor  
cão    pato    cabo    fim    batatal    gela    amar  
mão    rato    rabo    botim    toranja    melga    horror  
mano    rabo    calo    motim    matagal    beringela    andor

3. Separa as palavras e escreve a frase corretamente.

AMariaviuareceitadobolodelaranjanarevista.

---

AmãedaJoanafoiàpadariacomprarpão.

---



4. Separa as palavras para formares os provérbios.

Muitasvezesseperdeporpreguiçaoqueseganhaporjustiça.

---

Agalinhadavizinhaésempremelhorqueaminha.

---



5. Divide as palavras em sílabas.

pescoço	
ultrapassava	
pretas	
mãe	
castanheiro	
janela	
professor	
primeiro	
cão	
escada	
amigo	
matemática	

6. Forma palavras com as sílabas.

mas	vin	di	
no	ou	to	
des	fo	das	lha
ca	dei	ra	

7. Memoriza e reproduz as seguintes lengalengas.

**O Frio Do Inverno**

O frio do Inverno  
Tem uma solução:  
O gorro, as botas  
E o casacão.



O que está na varanda?  
Uma fita de ganga  
O que está na panela?  
Uma fita amarela  
O que está no poço?  
Uma casca de tremçoço  
O que está no telhado?  
Um gato malhado  
O que está na chaminé?  
Uma caixa de rapé  
O que está na rua?  
Uma espada nua  
O que está atrás da porta  
Uma vara torta  
O que está no ninho?  
Um passarinho  
Deixa-o no morno  
Dá-lhe pãozinho.

*Lúisa Ducla Soares*

**Mão**

Esta é a mão direita  
A esquerda é esta mão  
Com esta digo sim  
Com esta digo não  
Levanto a direita ao céu  
Apanho a esquerda ao chão  
Agora já conheço  
Já não faço confusão





## **ANEXO 6**

ATIVIDADES DE PERCEÇÃO VISUAL




## ATIVIDADES QUE PERMITEM DESENVOLVER A PERCEÇÃO VISUAL

1. Procura as 6 diferenças e assinala com um X.



2. Na grelha que se segue, encontra a palavra indicada.

TELEVISÃO



A	D	T	I	O	P	N	I	H	O	A
B	U	L	X	O	B	Ã	L	U	U	E
I	I	O	I	U	N	L	G	L	J	A
L	A	X	L	J	M	I	U	B	H	R
X	E	Ã	O	Ã	S	I	V	Ã	E	T
F	A	C	D	L	I	O	N	N	S	I
D	R	T	E	L	E	V	A	M	A	L
Ã	U	T	B	A	B	X	E	L	A	J
P	R	E	N	Z	I	O	A	J	O	A
G	B	N	Z	U	L	U	R	G	A	O
U	I	M	X	L	L	Ã	G	S	O	F
L	L	Ã	U	E	A	H	Ã	A	I	X
N	J	B	T	L	E	V	I	S	A	O
B	A	Ã	Z	X	F	S	N	A	B	B
N	F	D	T	I	O	P	N	R	Z	N

3. Observa as imagens e rodeia com cores diferentes os pares.

4. Descobre novas palavras a partir das palavras indicadas. Segue as instruções.

Se retirarmos a <b>primeira</b> sílaba de sapato...	Se retirarmos a <b>primeira</b> sílaba de fivela...	Se retirarmos a <b>última</b> sílaba de irmão...	Se retirarmos a <b>última</b> sílaba de bolacha...
como fica?	como fica?	como fica?	como fica?

5. Continua a descobrir palavras. Segue as novas instruções.

Se retirarmos a sílaba do meio de boneca...	Se retirarmos a sílaba do meio de mochila...	Se retirarmos a sílaba do meio de charuto...	Se retirarmos a sílaba do meio de cabeça...
como fica?	como fica?	como fica?	como fica?
_____	_____	_____	_____

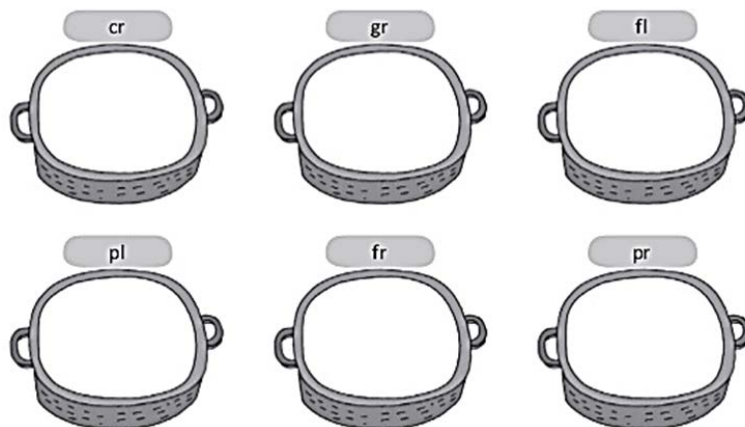
6. Continua a descobrir palavras. Observa o exemplo.

vaca	va   ca	→	cava
boca	bo   ca	→	_____
roca	ro   ca	→	_____
mala	ma   la	→	_____

7. A estrela foi tirar a roupa do estendal mas não era uma roupa qualquer. Repara.

lucro	atletismo	vinagre
fraco	tratar	plural
crocodilo	incluído	drenar
claridade	atlas	influência
prova	entrada	padrinho
grão	madrugada	planeta
fresca	trovão	neblina
complicada	pobreza	astro
promessa	inglês	público

8. Agora que já leste as palavras, Ajuda a Estrela a colocá-las no cesto correto.



9. A estrela percebeu que afinal as palavras não estavam secas. Ela precisa que a ajudes a colocá-las no novo estendal, mas desta vez com alguma ordem.

cl	dr	tr	bl	tl

## **ANEXO 7**

MATRIZ DO GUIÃO DE ENTREVISTA AO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL





## UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA – VISEU

Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial

Matriz do guião de entrevista ao docente de educação especial

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS	OBSERVAÇÕES/QUESTÕES
<p><b>BLOCO I</b></p> <p>LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar o entrevistador;</li> <li>▪ Informar dos objetivos da entrevista;</li> <li>▪ Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos;</li> <li>▪ Motivar o entrevistado;</li> <li>▪ Fomentar o seu envolvimento no trabalho a realizar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação</li> <li>▪ Objetivos da entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informar sobre o tema e os objetivos da investigação</li> <li>▪ Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado</li> <li>▪ Explicar a importância da sua colaboração para o trabalho</li> <li>▪ Assegurar o anonimato dos dados recolhidos</li> <li>▪ Solicitar a autorização para a gravação áudio da entrevista</li> </ul>
<p><b>BLOCO II</b></p> <p>CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caracterizar o entrevistado a nível pessoal e profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sexo</li> <li>▪ Idade</li> <li>▪ Situação profissional</li> <li>▪ Tempo de serviço</li> <li>▪ Tempo de serviço na Educação Especial</li> <li>▪ Anos na escola onde leciona</li> <li>▪ Formação inicial</li> <li>▪ Formação especializada e/ou contínua na educação especial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sexo</li> <li>▪ Idade</li> <li>▪ Situação profissional</li> <li>▪ Tempo serviço</li> <li>▪ Tempo de serviço na educação especial</li> <li>▪ Anos na escola onde leciona</li> <li>▪ Formação inicial</li> <li>▪ Formação especializada e/ou contínua na educação especial</li> </ul>

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS	OBSERVAÇÕES/QUESTÕES
<b>BLOCO III</b> PERFIL DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colher opiniões sobre a pertinência de formação para o trabalho com as necessidades educativas especiais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Importância da formação especializada/contínua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Porque é que se especializou em educação especial?</li> <li>▪ Procura formação na área da educação especial? Em que áreas temáticas?</li> <li>▪ Quais as características pessoais que considera importantes no profissional de educação especial?</li> </ul>
<b>BLOCO IV</b> A PROBLEMÁTICA DA DISLEXIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer a perceção que os professores de educação especial têm da legislação referente à educação especial;</li> <li>▪ Aferir os recursos humanos e materiais oferecidos pela escola para assegurar o apoio a alunos com dislexia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Legislação referente à educação especial.</li> <li>▪ Recursos humanos e materiais.</li> <li>▪ Medidas educativas/apoios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Considera que os professores de educação especial estão, em geral, bem preparados para intervirem na reabilitação da dislexia?</li> <li>▪ Considera que o sistema educativo e as escolas em particular dispõem de meios materiais e humanos para enfrentar esta problemática? O que sugere?</li> <li>▪ Quantos alunos acompanha com dislexia? Pensa que essa incidência é maior nos rapazes ou nas raparigas?</li> <li>▪ Há outros alunos na escola que não estão abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, depois de sabermos que este exclui muitos dos alunos com dislexia?</li> </ul>
<b>BLOCO V</b> INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verificar que estratégias/práticas aplica o professor de educação especial, junto de alunos com dislexia;</li> <li>▪ Caracterizar a frequência, duração e tipologia dos apoios prestados a alunos com dislexia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tempo de trabalho com o aluno.</li> <li>▪ Estratégias utilizadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em que consiste o apoio prestado pelo professor de educação especial aos alunos com dislexia?</li> <li>▪ Quais as áreas intervencionadas?</li> <li>▪ Quanto tempo por semana dedica a estes alunos? Considera esse tempo suficiente?</li> </ul>
<b>BLOCO VI</b> COLABORAÇÃO COM OS PAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aferir como interagem professores e pais/EE;</li> <li>▪ Conhecer possíveis obstáculos/equívocos que se colocam à interação entre pais e professores de EE;</li> <li>▪ Conhecer as estratégias/atividades sugeridas aos pais/EE pelo professor de educação especial para apoiar os filhos na dislexia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colaboração professor de educação especial/pais/EE.</li> <li>▪ Estratégias/atividades sugeridas aos pais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No seu trabalho, os pais/EE são um elemento ativo e participativo no processo de intervenção/apoio? De que modo é que operacionaliza essa participação?</li> <li>▪ Como professor de educação especial, que aspetos/características mais valoriza na relação que estabelece com os pais/EE?</li> <li>▪ Que dificuldades experiencia no trabalho que desenvolve com os pais/EE?</li> <li>▪ Que atividades/estratégias considera que os pais/EE podem desenvolver com os filhos em casa, de forma a dar continuidade ao apoio prestado na escola?</li> <li>▪ Quer referir algum aspeto que considere relevante e que não lhe tenha sido perguntado sobre a colaboração estabelecida entre o professor de educação especial e os pais/EE?</li> </ul>

## **ANEXO 8**

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL





## UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA – VISEU

Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial

A presente entrevista insere-se no âmbito de um projeto de investigação, integrado numa dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial e pretende conhecer que estratégias adotam os pais a fim de dar continuidade ao trabalho dos professores de educação especial a nível da dislexia.

Os dados apurados apenas serão utilizados para fins científicos, sendo garantido o anonimato e a total confidencialidade das respostas.

A sua colaboração, assim como a sinceridade das respostas a esta entrevista, é imprescindível para a conclusão e o êxito deste projeto.

**Agradecemos a atenção e a disponibilidade.**

*Alexandra Gonçalves*

### GUIÃO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

#### Bloco I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

#### Bloco II - Caracterização sociodemográfica e profissional do professor de educação especial

Sexo \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Situação profissional \_\_\_\_\_ Tempo serviço \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na educação especial

Anos na escola onde leciona

Formação inicial \_\_\_\_\_  
Formação especializada e/ou contínua na EE \_\_\_\_\_

### **Bloco III- Perfil do docente de educação especial**

1. Porque é que se especializou em educação especial?
2. Procura formação na área da educação especial? Em que áreas temáticas?
3. Quais as características pessoais que considera importantes no profissional de educação especial?

### **Bloco IV - A problemática da dislexia**

1. Considera que os professores de educação especial estão, em geral, bem preparados para intervirem na dislexia?
2. Considera que o sistema educativo e as escolas em particular dispõem de meios materiais e humanos para lidarem com esta problemática? O que sugere?
3. Quantos alunos acompanha com dislexia? Pensa que essa incidência é maior nos rapazes ou nas raparigas?
4. Há outros alunos com este transtorno na escola que não estão abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, depois de sabermos que este exclui muitos dos alunos com dislexia?

### **Bloco V - Intervenção em contexto escolar**

1. Em que consiste o apoio prestado pelo professor de educação especial aos alunos com dislexia?
2. Quais as áreas intervencionadas?
3. Quanto tempo por semana dedica a estes alunos? Considera esse tempo suficiente?

### **Bloco VI - Colaboração com os pais**

1. No seu trabalho, os pais/EE são um elemento ativo e participativo no processo de intervenção/apoio? De que modo é que operacionaliza essa participação?
2. Como professor de educação especial, que aspetos/características mais valoriza na relação que estabelece com os pais/EE?
3. Que dificuldades experiencia no trabalho que desenvolve com os pais/EE?
4. Que atividades/estratégias considera que os pais/EE podem desenvolver com os filhos em casa, de forma a dar continuidade ao apoio prestado na escola?

5. Quer referir algum aspeto que considere relevante e que não lhe tenha sido questionado sobre a colaboração estabelecida entre o professor de educação especial e os pais/EE?

Muito Obrigada!



## **ANEXO 9**

MATRIZ DO GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS/EE





## UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA – VISEU

Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial

Matriz do guião de entrevista para os pais/EE

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS	OBSERVAÇÕES/QUESTÕES
<p><b>BLOCO I</b></p> <p>LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar o entrevistador;</li> <li>▪ Informar dos objetivos da entrevista;</li> <li>▪ Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos;</li> <li>▪ Motivar o entrevistado;</li> <li>▪ Fomentar o seu envolvimento no trabalho a realizar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação</li> <li>▪ Objetivos da entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informar sobre o tema e os objetivos da investigação</li> <li>▪ Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado</li> <li>▪ Explicar a importância da sua colaboração para o trabalho</li> <li>▪ Assegurar o anonimato dos dados recolhidos</li> <li>▪ Solicitar a autorização para a gravação áudio da entrevista</li> </ul>
<p><b>BLOCO II</b></p> <p>DADOS DO(A) ENCARREGADO(A) DE EDUCAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caracterizar o entrevistado a nível pessoal e profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grau de Parentesco</li> <li>▪ Sexo</li> <li>▪ Idade</li> <li>▪ Estado civil</li> <li>▪ Habilitações Literárias</li> <li>▪ Profissão</li> <li>▪ Número de filhos</li> <li>▪ Idade dos filhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grau de Parentesco</li> <li>▪ Sexo</li> <li>▪ Idade</li> <li>▪ Estado civil</li> <li>▪ Habilitações Literárias</li> <li>▪ Profissão</li> <li>▪ Número de filhos</li> <li>▪ Idade dos filhos</li> </ul>

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS	OBSERVAÇÕES/QUESTÕES
<p><b>BLOCO III</b></p> <p>IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender a perceção dos pais/EE face à dislexia.</li> <li>▪ Percecionar a necessidade de informação/formação dos pais/EE de alunos com dislexia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A problemática: dislexia.</li> <li>▪ Preocupações face à dislexia.</li> <li>▪ Procura de informação/formação para se inteirar do problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tem alguém na família com dislexia? Qual o grau de parentesco?</li> <li>▪ Que idade tinha o seu educando quando foi efetuado o diagnóstico da dislexia?</li> <li>▪ Quem alertou para os primeiros sinais desta problemática?</li> <li>▪ Quem efetuou o diagnóstico?</li> <li>▪ Quais foram as suas maiores preocupações na altura (quando foi diagnosticada dislexia ao seu educando?)</li> <li>▪ Considera que o facto de o seu educando ter conhecimento do diagnóstico de dislexia o abalou em termos emocionais? De que forma?</li> <li>▪ Existem preocupações atualmente?</li> <li>▪ Costuma procurar informação/formação sobre esta temática?</li> </ul>
<p><b>BLOCO IV</b></p> <p>CONHECIMENTO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE A INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer a perceção que os pais têm da legislação referente à educação especial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Legislação referente à educação especial.</li> <li>▪ Medidas educativas/apoios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O seu educando está abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro? Sim – Questão 10 Não – Questão 11</li> <li>▪ Tem acompanhamento por parte de um professor de educação especial? Durante quanto tempo por semana?</li> <li>▪ Usufrui de algum tipo de apoio na escola?</li> <li>▪ O seu educando usufrui de medidas educativas da educação especial? Quais? (Testes diferentes, mais tempo para realizar os testes...)</li> <li>▪ Os apoios são assegurados de forma suficiente?</li> <li>▪ Obtém apoio educativo fora do contexto escolar? Porquê?</li> <li>▪ Em termos académicos considera que a dislexia o tem prejudicado? Especifique.</li> </ul>
<p><b>BLOCO V</b></p> <p>COLABORAÇÃO COM A ESCOLA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aferir como interagem professores e pais/EE;</li> <li>▪ Conhecer possíveis obstáculos/equívocos que se colocam à interação entre pais e professores de EE;</li> <li>▪ Conhecer as estratégias/práticas utilizadas pelos pais para apoiar os filhos na dislexia;</li> <li>▪ Conhecer as expectativas futuras em relação ao educando.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participação no processo educativo.</li> <li>▪ Colaboração professor de Educação Especial /pais/EE.</li> <li>▪ Estratégias/práticas utilizadas pelos pais.</li> <li>▪ Expectativas face ao futuro do educando.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No seu entender, os pais/EE devem colaborar e participar ativamente na aprendizagem do filho, em consonância com as estratégias levadas a cabo na escola?</li> <li>▪ Que assuntos, relativos à problemática do seu educando, gostaria de poder abordar com o professor de educação especial/apoio?</li> <li>▪ Em casa, quem acompanha as tarefas escolares do seu educando?</li> <li>▪ Motiva-o para realizar as atividades autonomamente, ou tenta ajudá-lo quando tem dificuldades?</li> <li>▪ Que estratégias/atividades utiliza para o apoiar?</li> <li>▪ Gostaria que o professor de educação especial/apoio o informasse sobre estratégias/atividades a desenvolver com o seu educando em casa?</li> <li>▪ Como perspectiva o futuro do seu educando, perante o diagnóstico de dislexia?</li> <li>▪ Quer referir algum aspeto que considere relevante e que não lhe tenha sido perguntado sobre a colaboração estabelecida entre o professor de educação especial e os pais/EE?</li> </ul>

## **ANEXO 10**

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS/EE





## UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA – VISEU

Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial

A presente entrevista insere-se no âmbito de um projeto de investigação, integrado numa dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial e pretende conhecer que estratégias adotam os pais a fim de dar continuidade ao trabalho dos professores de educação especial a nível da dislexia.

Os dados apurados apenas serão utilizados para fins científicos, sendo garantido o anonimato e a total confidencialidade das respostas.

A sua colaboração, assim como a sinceridade das respostas a esta entrevista, é imprescindível para a conclusão e o êxito deste projeto.

**Agradecemos a atenção e a disponibilidade.**

*Alexandra Gonçalves*

### GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS/EE

#### Bloco I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

#### Bloco II - Dados do(a) encarregado(a) de educação

Grau de Parentesco \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Estado Civil \_\_\_\_\_ Habilitações Literárias \_\_\_\_\_

Profissão \_\_\_\_\_ Número de filhos \_\_\_\_\_ Idades \_\_\_\_\_

#### Bloco III - Identificação do educando e da problemática

Idade do educando \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade \_\_\_\_\_



11. Quer referir algum aspeto que considere relevante e que não lhe tenha sido questionado sobre a colaboração estabelecida entre o professor de educação especial e os pais/EE?

Muito Obrigada!



## **ANEXO 11**

MATRIZES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL





CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
		Dislexia	Prof.1 Prof.2 Prof.3 Prof.5 Prof.6 Prof.7 Prof.9 Prof.10
		Autismo	Prof.2 Prof.4
		Défice cognitivo	Prof.2 Prof.6
	Áreas temáticas	Legislação (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro)	Prof.2 Prof.6 Prof.7
		Trissomia	Prof.9
		PHDA	Prof.7 Prof.10
		Multideficiência	Prof.9
		Currículos específicos individuais	Prof.5
		Sobredotação	Prof.10
		Todas as áreas temáticas	Prof.1 Prof.4 Prof.8

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
		Paciente/compreensivo	Prof.2 Prof.6
		Persistente	Prof.2 Prof.3 Prof.6
		“estar constantemente em atualização”	Prof.1 Prof.3 Prof.10
		Sensibilidade para a diferença	Prof.1 Prof.4 Prof.7 Prof.8 Prof.9 Prof.10
	Características pessoais importantes no professor de Educação Especial	“aprender a lidar com a frustração”	Prof.4 Prof.9
		Espírito de resiliência	Prof.5
		Espírito de equipa	Prof.1 Prof.5
		Ser conciliadora/mediadora	Prof.5
		Dinâmicos	Prof.1 Prof.7

## A PROBLEMÁTICA DA PAE COM DÉFICE NA LEITURA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
A PROBLEMÁTICA DA PAE COM DÉFICE NA LEITURA	Preparação do professor de Educação Especial para intervir na dislexia	Sim	Prof.8 Prof.9
		Não	Prof.1 Prof.2 Prof.3 Prof.4 Prof.5 Prof.6 Prof.7 Prof.10
	Meios materiais e humanos disponibilizados pela escola para lidar com a dislexia	Existentes	Prof.4 Prof.9
		Inexistentes	Prof.1 Prof.2 Prof.3 Prof.5 Prof.6 Prof.7 Prof.8 Prof.10
	Sugestões	Fazer intervenção mais tempo por semana	Prof.2 Prof.7 Prof.10
		Disponibilizar formação	Prof.1 Prof.3 Prof.5 Prof.6 Prof.8
Gerir melhor os recursos que se têm		Prof.4	
Trabalho colaborativo		Prof.5 Prof.7	
	Mais professores de Educação Especial	Prof.7 Prof.9 Prof.10	

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
	Número de alunos que o professor acompanha	Nenhum	Prof.2
		Um	Prof.3 Prof.9
		Dois	Prof.10
		Três	Prof.7
		Quatro	Prof.1 Prof.4
		Cinco	Prof.8
		Seis	Prof.5
		Onze	Prof.6
	Opinião sobre a incidência	Rapazes	Prof.1 Prof.4 Prof.7 Prof.8 Prof.10
		Raparigas	Prof.2 Prof.6
		Semelhante	Prof.3 Prof.5 Prof.9
	Alunos com dislexia na escola não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro	Sim	Prof.2 Prof.5 Prof.6 Prof.9
		Não	Prof.1 Prof.3 Prof.4 Prof.7 Prof.8 Prof.10

## INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR	Apoio prestado pelo professor de Educação Especial	Trabalhar o vocabulário	Prof.2 Prof.3
		Trabalhar a leitura e a escrita	Prof.1 Prof.2 Prof.4 Prof.5 Prof.8 Prof.9 Prof.10
		Analisar o erro	Prof.3 Prof.4 Prof.6 Prof.7 Prof.8
		Trabalhar a compreensão	Prof.1 Prof.3 Prof.4 Prof.9 Prof.10
		Treinar a velocidade da leitura	Prof.3 Prof.9 Prof.10
		Treinar a consciência fonológica	Prof.3

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
	Áreas intervencionadas	Leitura e escrita	Prof.2 Prof.4 Prof.5 Prof.7 Prof.9 Prof.10
		Perceção visual	Prof.3 Prof.8 Prof.10
		Perceção auditiva	Prof.3 Prof.8
		Consciência fonológica	Prof.3
		Memória de trabalho	Prof.1 Prof.5
		Concentração	Prof.6
		Psicomotricidade	Prof.1
	Tempo semanal dedicado aos alunos	45 m	Prof.5 Prof.6 Prof.7 Prof.8
		90 m	Prof.1 Prof.3
		135 m	Prof.4
		180 m	Prof.9 Prof.10
	Considera suficiente	Sim	Prof.9
		Não	Prof.2 Prof.3 Prof.4 Prof.5 Prof.6 Prof.7 Prof.8 Prof.10
		Razoável	Prof.1

## COLABORAÇÃO COM OS PAIS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
COLABORAÇÃO COM OS PAIS	Pais como elemento ativo/participativo no processo de intervenção	Sim	Prof.1 Prof.2 Prof.3 Prof.7 Prof.9 Prof.10
		Não	Prof.5
		Alguns	Prof.4 Prof.6 Prof.8
	Operacionalização da participação dos pais	Trabalham com os filhos em casa (colaboram com o professor)	Prof.1 Prof.2 Prof.3 Prof.6 Prof.7 Prof.8 Prof.9
		Articulam/reúnem	Prof.2 Prof.3 Prof.9
		Vão às reuniões	Prof.4 Prof.10
	Características a valorizar na relação com os pais	Articulação/interajuda	Prof.2 Prof.3 Prof.5 Prof.7 Prof.8 Prof.10
		Confiança	Prof.2 Prof.3 Prof.5 Prof.7 Prof.8
		Proximidade	Prof.4 Prof.9
Compreensão		Prof.1 Prof.6	

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
	Dificuldades no trabalho desenvolvido com os pais	Não valorizam a evolução	Prof.3
		Exigentes com os filhos	Prof.4
		Não compreendem/não querem saber	Prof.6 Prof.7
		Que os pais venham à escola	Prof.8 Prof.10
		Querem resultados demasiadamente rápidos	Prof.9
		Não aceitação da problemática	Prof.10
		Nenhuma	Prof.1 Prof.2
	Atividades/estratégias que os pais podem desenvolver em casa	Promover o gosto pela leitura	Prof.1 Prof.4
		Ler com os filhos	Prof.1 Prof.2 Prof.3 Prof.6 Prof.9
		Ler em voz alta	Prof.1 Prof.5 Prof.7 Prof.8
		Fichas de trabalho	Prof.2 Prof.8
		Reforço positivo	Prof.7
		Correção oral	Prof.6
		Horários de estudo	Prof.10
		Maior vigilância	Prof.10

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
		“às vezes os pais acabam por condicionar a nossa intervenção”	Prof.3
		“deviam acompanhar mais a vida escolar dos filhos”	Prof.4
	Outros assuntos relevantes sobre a colaboração professor de Educação Especial pais/EE	É um trabalho é equipa	Prof.1 Prof.8
		“os meninos disléxicos não estão a ter o apoio que deviam”	Prof.9
		Nenhum assunto	Prof.2 Prof.5 Prof.6 Prof.7 Prof.10

## **ANEXO 12**

MATRIZES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS DOS PAIS/EE



## IDENTIFICAÇÃO DO EDUCANDO E DA PROBLEMÁTICA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
IDENTIFICAÇÃO DO EDUCANDO E DA PROBLEMÁTICA	Familiares com dislexia	Sim	EE3 EE4 EE5 EE9
		Não	EE1 EE2 EE6 EE7 EE8 EE10
	Grau de parentesco com o educando	Mãe	EE5 EE9
		Pai	EE3
		Tio(a)	EE4 EE9
		Primo	EE4
	Idade em que foi efetuado o diagnóstico	8 anos	EE1 EE2 EE6 EE8 EE10
		7 anos	EE3 EE4 EE5 EE7 EE9
	Quem alertou para os primeiros sinais	Professora	EE1 EE2 EE3 EE6 EE8 EE10
		Amiga (professora)	EE4
Mãe		EE5 EE7 EE9	

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
	Quem efetuou o diagnóstico	Psicólogo da escola	EE1 EE2 EE9
		Psicólogo particular	EE3 EE4 EE5 EE6 EE7 EE10
		Médico	EE8
	Preocupações aquando do diagnóstico	Nenhuma	EE1 EE2
		O sucesso académico	EE3 EE6 EE10
		Um choque/aflita	EE4 EE7
		Um alívio	EE5 EE9
		Falta de meios humanos da escola	EE8
	Reação do educando perante o diagnóstico	Nenhuma	EE1 EE2 EE5 EE6 EE9
Revolta, choro		EE3	
Ideia de que era diferente/vergonha		EE4 EE7 EE10	
Introvertido		EE8	

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
	Preocupações atuais	Não é um problema	EE1 EE2 EE4
		Não estar abrangido pelo DL 3/2008, de 07 de janeiro	EE3
		Ter um percurso normal nos estudos (futuro escolar)	EE5 EE6 EE9 EE10
		O Inglês	EE7
		A mudança de escola	EE8
	Procura de informação/formação	Sim	EE1 EE2 EE3 EE4 EE5 EE7 EE8 EE9 EE10
		Não	EE6

## CONHECIMENTO DOS EE SOBRE A INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
CONHECIMENTO DOS EE SOBRE A INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR	Abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro	Sim	EE1 EE2 EE5 EE6 EE7 EE8 EE9 EE10
		Não	EE3 EE4
	Acompanhamento por um professor de Educação Especial	Usufrui	EE1 EE2 EE5 EE6 EE8 EE9 EE10
		Não usufrui	EE3 EE4 EE7
	Quanto tempo por semana	45 m	EE10 EE9
		90 m	EE1 EE2 EE5 EE6 EE8

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
	Medidas educativas da Educação Especial	Apoio pedagógico personalizado	EE1
		Não contabilização dos erros ortográficos	EE5 EE7 EE8
		Mais tempo na realização dos testes	EE1 EE5 EE6 EE10
		Leitura do enunciado dos testes	EE2 EE5 EE6 EE10
		Nenhuma	EE3 EE4 EE9
	Apoios assegurados de forma suficiente	Sim	EE1 EE2 EE5 EE6
		Não	EE3 EE4 EE7 EE8 EE9 EE10
	Apoio educativo fora do contexto escolar	Usufrui	EE2 EE3 EE4 EE5 EE7 EE9 EE10
		Não usufrui	EE1 EE6 EE8

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
		“...evoluiu bastante.”	EE1
		“...os resultados poderiam ser melhores.”	EE2 EE9 EE10
	Consequências da dislexia em termos académicos	“...tem de se esforçar muito.”	EE4 EE7
		“...atrasou tudo uma data de anos...”	EE5
		“...não é tão bom como os outros...”	EE6 EE3
		“...desmotiva-se...”	EE7 EE8

## COLABORAÇÃO COM A ESCOLA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º	
COLABORAÇÃO COM A ESCOLA	Colaboração e participação ativa na aprendizagem dos filhos	“...é essencial...”	EE2 EE3 EE4 EE6 EE7 EE9 EE10	
		“...devem tentar participar o mínimo...”	EE5	
		Promove o sucesso	EE1 EE2 EE3 EE8	
		Assuntos a abordar com o professor de Educação Especial	A evolução	EE1
	O trabalho desenvolvido		EE1 EE5 EE7	
	Atividades/estratégias a realizar em casa		EE2 EE4 EE6 EE9 EE10	
	Como minimizar os problemas		EE3 EE8	
	Quem acompanha as tarefas escolares em casa	Mãe	EE1 EE2 EE3 EE4 EE5 EE7 EE8 EE9 EE10	
Pai		EE2 EE4		
Irmã		EE5 EE6		

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
	Realização das atividades por parte do educando	Autonomamente	EE1 EE3 EE4 EE5 EE7 EE8 EE9
		Com ajuda	EE2 EE6 EE10
	Estratégias/atividades utilizadas no apoio ao filho	Motivar para a leitura	EE1 EE2 EE4 EE5 EE7 EE9
		Treinar a velocidade da leitura	EE2 EE4
		Organizar o caderno diário	EE2
		Realizar os TPC	EE1 EE2 EE3 EE4 EE8
		Fichas	EE3 EE4 EE6 EE10
		Ler a matéria	EE5 EE10
		Local de estudo calmo	EE3 EE8
		Reforço positivo	EE3 EE10

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	N.º
	Informação por parte do professor de Educação Especial sobre estratégias a desenvolver com o educando em casa	Já o faz.  “...nunca sou chamada...”  “...muito importante...”	EE1 EE2 EE4 EE5 EE6 EE7 EE9  EE3 EE8  EE10
	Perspetivas futuras perante o diagnóstico	“...com tranquilidade.”  Incerto  Alcançar os seus objetivos  Atribulado  Não sei  “...a dislexia é um dom...tem qualidades que outras crianças não têm...vai ter um grande futuro”  “...que não seja infeliz...que não abandone...”	EE1 EE2 EE5  EE3  EE8  EE4 EE10  EE6  EE7  EE9
	Outros assuntos relevantes sobre a colaboração professor de Educação Especial pais/EE	Manter um diálogo bastante aberto/colaboração estreita  “...na escola é que falta muito...” “...é uma luta muito grande.”  Informar os pais de formações  “...como pais não temos acesso aos professores...”  Nenhum assunto	EE1 EE6 EE9  EE3 EE4 EE7  EE8  EE5  EE2 EE10