

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Raquel Grilo Oliveira Fernandes

Escola inclusiva: Perceções de professores sobre
dislexia, inclusão e estratégias pedagógicas



Viseu, novembro de 2016

Raquel Grilo Oliveira Fernandes

Escola inclusiva: Perceções de professores sobre dislexia, inclusão e estratégias pedagógicas

Trabalho de Projeto em Educação Especial

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Esperança Ribeiro e coorientação da Professora Doutora Rosina Fernandes



Viseu, novembro de 2016

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Raquel Grilo de Oliveira Fernandes, n.º11823 do curso Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto em Educação Especial é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 14 de novembro de 2016

O(A) aluno(a), _____

Agradecimentos

O presente trabalho só foi exequível com o apoio das pessoas que me acompanharam ao longo destes últimos meses, contribuindo para a chegada a bom porto de mais uma etapa da minha formação profissional.

Por isso, agradeço especialmente à Escola Superior de Educação de Viseu - IPV, por ter possibilitado a realização do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.

Às Professoras Doutoradas Esperança Ribeiro e Rosina Fernandes que, com a sua paciência e o seu saber, me orientaram na realização deste projeto.

Aos colegas e amigos que contribuíram com afinco para a superação dos maiores momentos de angústia.

À minha família pela disponibilidade, compreensão e apoio incondicional.

A todos, os meus mais profundos agradecimentos.

Resumo

A escola atual destaca-se pelo trabalho desenvolvido no âmbito da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos de todas as crianças, defendendo a inclusão de alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE) no sistema regular de ensino, uma preocupação que instiga à criação de condições necessárias à sua plena inclusão. De entre essa diversidade, prevalecem os alunos com Perturbações da Aprendizagem Específicas (PAE), cujas dificuldades condicionam a aquisição de competências académicas e uma participação ativa na vida escolar e social. A nossa investigação prende-se, em particular, com a dislexia. Centramos a nossa análise nas perceções por parte dos professores sobre a perturbação, estratégias pedagógicas e inclusão destes alunos, procurando explorar a relação entre estas dimensões e como se comportam estas variáveis em função de aspetos de natureza sociodemográfica, formativa e profissional dos docentes. Para tal, optou-se por um estudo exploratório e uma metodologia quantitativa, recorrendo-se ao inquérito por questionário para a recolha de dados, junto de uma amostra de 77 participantes representativa da população docente de escolas da região centro de Portugal. Os resultados obtidos permitiram confirmar que existe uma perceção favorável face à presença de alunos com dislexia nas turmas de ensino regular e uma perceção adequada da problemática da dislexia. Contudo, existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos professores sobre a dislexia e inclusão destes alunos na sala de aula em função da formação dos docentes e do nível de ensino. No domínio das estratégias pedagógicas e em função de variáveis sociodemográficas, profissionais e de formação, concluiu-se que as variáveis em questão não influenciam a perceção dos docentes sobre as estratégias pedagógicas adotadas, destacando-se uma prática docente assente em estratégias educativas inclusivas e diferenciadas. Este estudo constitui-se como mais um contributo para o aumento do conhecimento sobre a perceção que os professores têm em relação à inclusão e à dislexia e para uma reflexão sobre as estratégias pedagógicas adotadas num contexto de escola inclusiva.

Palavras-chave: Perturbações de Aprendizagem Específicas; Dislexia; Inclusão; Perceções de Professores; Estratégias Pedagógicas.

Abstract

The current school stands out for its work in the field of equal opportunities in the access and educational success of all children, defending the inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) in the regular education system, a concern that instigates the creation of conditions for their full inclusion. Among this diversity, students with Specific Learning Disorders (AEDs) prevail, whose difficulties condition the acquisition of academic skills and an active participation in school and social life. Our research focuses in particular on dyslexia, addressing concepts such as integration and inclusion, SEN and dyslexia. We focused our analysis on teacher's perceptions of this disorder, strategies and inclusion of these students, exploring the relationship between these dimensions and how these variables are related to sociodemographic, formative and professional aspects. For this, an exploratory study and a quantitative methodology were chosen, using a questionnaire survey to collect data, in a representative sample (77 participants) of the teaching population of schools in the central region of Portugal. The results obtained allowed us to confirm that there is a favorable perception regarding the presence of students with dyslexia in the regular classes and an adequate perception of dyslexia problems. However, there are statistically significant differences in teacher perceptions of dyslexia and inclusion of these students in the classroom due to teacher training and level of education. In the domain of pedagogical strategies and in relation to sociodemographic, professional and training variables, it was concluded that the variables in question do not influence the teacher's perception of the pedagogical strategies adopted, especially a teaching practice based on inclusive and differentiated educational strategies. This study constitutes a further contribution to the increase of the knowledge about teachers' perception of inclusion and dyslexia and to a reflection on the pedagogical strategies adopted in an inclusive school context.

Key words: Specific Learning Disorders; Dyslexia; Inclusion; Teacher's Perceptions; Pedagogical Strategies.

Índice Geral

Agradecimentos.....	iv
Resumo/abstract.....	v
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento teórico da investigação.....	3
Capítulo 1. Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a escola inclusiva.....	4
1.1. NEE: da integração à inclusão.....	4
1.2. A escola inclusiva no contexto da Educação Especial.....	9
1.3. A escola inclusiva em Portugal.....	14
1.4. Como construir uma sala de aula inclusiva?.....	20
1.4.1. O professor inclusivo.....	20
1.4.2. O Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD).....	24
1.4.3. Diferenciar o trabalho educativo.....	26
1.4.3.1. Diferenciação curricular inclusiva.....	28
1.4.3.2. Estratégias de diferenciação na sala de aula inclusiva.....	31
Capítulo 2. A dislexia enquanto perturbação da aprendizagem específica	37
2.1. As perturbações da aprendizagem específicas no contexto das NEE.....	37
2.2. A dislexia enquanto perturbação da aprendizagem.....	43
2.2.1. Conceito e etiologia.....	43
2.2.2. Características mais comuns dos alunos com dislexia.....	48
2.2.3. Diagnóstico e intervenção na dislexia.....	49
2.2.4. Práticas de ensino diferenciadoras para alunos com dislexia.....	53

2.2.5. Perceção dos professores face à dislexia: o que aponta a investigação?	59
Parte II. Enquadramento Empírico.....	63
Capítulo 1. Plano de investigação.....	64
1.1. Explicitação e relevância do estudo.....	64
1.2. Definição do problema de investigação.....	66
1.3. Formulação das hipóteses de investigação.....	66
1.4. Metodologia.....	67
1.4.1. Variáveis.....	67
1.4.2. População e amostra.....	68
1.4.3. Instrumento.....	72
1.4.4. Procedimentos de recolha de dados.....	74
1.4.5. Técnicas de análise de dados.....	75
Capítulo 2. Apresentação e discussão dos resultados.....	76
2.1. Perceções sobre dislexia, inclusão e estratégias pedagógicas: resultados descritivos.....	76
2.2. Perceções sobre dislexia, inclusão e estratégias pedagógicas: resultados inferenciais.....	93
Conclusão.....	105
Bibliografia.....	109
Anexos.....	119
Anexo A - Etapas da investigação.....	120
Anexo B - Pedido de autorização ao autor do instrumento.....	121
Anexo C - Instrumento.....	122

Anexo D - Pedido de colaboração no preenchimento do inquérito.....128

Índice de Figuras

Figura 1. Representação esquemática do processo evolutivo da inclusão, retirado de “Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All”, Unesco, 2005, p.24.....8

Figura 2. Modelo de Atendimento à Diversidade, retirado de “Actas do 1º Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva”, de L. Correia, 2014, p.2026

Índice de tabelas

Tabela 1 - Síntese sobre a dislexia proposta pela AID (2003), adaptada de “Indicadores precoces da dislexia do desenvolvimento”, de A. Carvalho, 2014, p.45.....	45
Tabela 2 - Indicadores primários/sinais de alerta de dislexia nos diferentes níveis de ensino, adaptada de dificuldades de aprendizagem específicas: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia”, de D. Coelho, 2014, p.19	51
Tabela 3 - Problemáticas em sala de aula.....	69
Tabela 4 - Caracterização profissional da amostra.....	69
Tabela 5 - Caracterização da formação da amostra.....	71
Tabela 6 - Problemáticas em sala de aula.....	77
Tabela 7 - Perceções sobre a dislexia.....	78
Tabela 8 - Persistência dos problemas associados à dislexia na idade adulta.....	78
Tabela 9 - Características de um aluno com dislexia.....	79
Tabela 10 - Principais dificuldades associadas à dislexia.....	81
Tabela 11 - Perceção da inclusão dos alunos com dislexia.....	82
Tabela 12 - Estratégias educativas.....	84
Tabela 13 - Estratégias a utilizar junto de alunos com dislexia.....	86
Tabela 14 - Indicadores de Inclusão de Blooth e Ainscow (2002).....	90
Tabela 15 - Preparação dos docentes para trabalhar com alunos com dislexia.....	92
Tabela 16 - Maiores dificuldades numa situação de ensino-aprendizagem de um aluno com dislexia.....	92
Tabela 17 - Interesse em frequentar formação sobre dislexia	93
Tabela 18 - Matriz de correlações entre variáveis.....	94
Tabela 19 - Teste U de Mann-Whitney para o estudo da perceção dos docentes sobre a inclusão com base no índice de inclusão e em função do género.....	94
Tabela 20 - T-Teste para o estudo da perceção dos docentes sobre a inclusão com base no índice de inclusão e em função da idade.....	95
Tabela 21 - T-Teste para o estudo da perceção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão em função das habilitações	96
Tabela 22 - T-Teste para o estudo da perceção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão em função da formação prévia em dislexia.....	96
Tabela 23 - T-Teste para o estudo da perceção dos docentes sobre a inclusão com base no índice de inclusão e em função da formação prévia em dislexia.....	97

Tabela 24 - Teste U de Mann-Whitney para o estudo da percepção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão em função da especialização em EE.....	98
Tabela 25 - Teste U de Mann-Whitney para o estudo da percepção dos docentes sobre a dislexia em função da especialização em EE.....	98
Tabela 26 - T-Teste para o estudo da percepção dos docentes sobre a dislexia em função do tempo de serviço docente.....	99
Tabela 27 - Teste U de Mann-Whitney para o estudo da percepção dos docentes sobre a dislexia em função do tempo de serviço em EE.....	101
Tabela 28 - Teste U de Mann-Whitney para o estudo da percepção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão em função do nível de ensino.....	102
Tabela 29 - Teste U de Mann-Whitney para o estudo da percepção dos docentes sobre a dislexia em função do nível de ensino.....	103
Tabela 30 - Teste U de Mann-Whitney para o estudo da percepção dos docentes sobre a dislexia em função do nível de ensino.....	103

Siglas

AEDEE – Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

AID – Associação Internacional de Dislexia

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CIF-CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DSM – *Diagnostic and Statical Manual*

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EE – Educação Especial

MAD – Modelo de Atendimento à Diversidade

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NJCLD - *Nacional Joint Committee on Learning Disabilities*

PAE – Perturbações da Aprendizagem Específicas

PE – Programa Educativo

PEI – Plano Educativo Individualizado

PIT – Plano Individual de Transição

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

Estando a sociedade em constante mudança e evolução, as exigências que esta nos coloca são cada vez maiores e prefiguram-se como um desafio para a educação atual, onde a igualdade de oportunidades no acesso à escola de ensino regular e no sucesso educativo se torna num estímulo para a definição de práticas educativas inovadoras e inclusivas de crianças que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE), isto é “um conjunto de fatores de risco de ordem intelectual, emocional e físico, que podem afetar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial, no que concerne a aprendizagens académicas e socioemocionais” (Correia, 2014, p.18). De facto, num contexto de escola para todos, preconizado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a necessidade de um atendimento diferenciado é uma prioridade e uma verdadeira necessidade educativa, pois não basta integrar as crianças com NEE no espaço físico, é também fundamental proporcionar-lhes as condições necessárias ao seu crescimento integral que depende, em grande parte, do desenvolvimento das suas competências académicas. Conceber a vida destas crianças sem a possibilidade de poderem aprender a ler, escrever e contar em condições de equidade é deveras impossível.

Carvalho (2011) afirmou que na maioria das sociedades atuais ler é um bem fundamental, estando presente na existência das pessoas desde muito cedo como uma ferramenta indispensável à realização de inúmeras tarefas do dia-a-dia. De facto, a leitura é vista como uma atividade essencial para se poder viver em sociedade, pois é através dela que comunicamos, acedemos à informação e conhecemos o mundo que nos rodeia. Vários estudos periódicos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico levam-nos a compreender a verdadeira importância da leitura para todos os cidadãos, encarando-a não só como o resultado, mas também como o motor do desenvolvimento do indivíduo, possibilitando e potenciando inúmeras outras aprendizagens. É, por isso, fundamental que a escola inclusiva crie as condições necessárias para que todos, incluindo as crianças e jovens com NEE, aprendam a ler, compreendam o que leem e criem competências de leitura e escrita, fundamentais ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem. De entre esses alunos, destacamos para o presente trabalho de investigação as crianças e jovens com dislexia, cuja vida académica se torna difícil e a vida social bastante comprometida (Hennigh, 2003). Assim, importa dotar estes alunos de competências de leitura e escrita que lhes possam servir ao longo da vida.

Posto isto, e conscientes dessa realidade, quisemos realizar um estudo que pudesse conferir especial relevo à problemática da dislexia enquanto Perturbação da Aprendizagem Específica (PAE), procurando mostrar a importância de uma intervenção individualizada junto dessas crianças, no intuito de promover uma efetiva inclusão nas nossas escolas. Assim, o presente trabalho foi estruturado e delineado na perspectiva de averiguar as percepções e estratégias educativas dos professores face à inclusão de alunos com dislexia.

Tendo em conta os objetivos a alcançar, julgámos necessário dividir o trabalho em duas partes que, apesar de distintas, são evidentemente complementares. Passamos, de seguida, a expor de forma muito sucinta a organização do trabalho, começando por fazer a referência à sua divisão em duas secções, nomeadamente uma primeira parte relativa ao enquadramento teórico, e uma segunda referente ao enquadramento empírico. A primeira parte, dedicada à revisão da literatura, é composta por dois capítulos correspondentes às grandes vertentes que constituem o objeto do nosso estudo. Assim, e num primeiro momento, pretendemos apresentar o estado da arte a respeito da inclusão dos alunos com NEE em contexto escolar, abordando o conceito de NEE, integração e inclusão, nomeadamente em contexto escolar português, e as exigências próprias de uma escola inclusiva. Seguidamente, a revisão bibliográfica é realizada no âmbito das NEE, visto que pretendemos abordar os seus diferentes tipos e destacar as PAE, nomeadamente a dislexia. Queremos conhecer as limitações evidenciadas por esses alunos, abordando os sinais de alerta a que qualquer professor deve estar atento, as suas características mais comuns e as percepções e estratégias de diferenciação que têm sido apontadas pela investigação. Posto isto, seguimos para a segunda parte do trabalho, cuja divisão foi feita em dois capítulos. O primeiro apresenta o plano de investigação, começando por realizar um enquadramento do estudo, apresentando as suas linhas orientadoras. Posteriormente procede-se à justificação da relevância do estudo por nós desenvolvido. Neste seguimento de ideias, surge o nosso problema de investigação e apresentamos as respetivas hipóteses de estudo, a metodologia adotada, nomeadamente as variáveis em análise, o instrumento e procedimento de recolha e tratamento de informações, bem como a caracterização dos sujeitos envolvidos na investigação. Serão ainda apresentados e discutidos os resultados no segundo capítulo, terminando-se o trabalho com a apresentação das considerações finais sobre o tema em estudo.

1.1. NEE: da integração à inclusão

A escolarização e educação de crianças e jovens com NEE no sistema regular de ensino tem merecido, ao longo das últimas décadas, uma grande atenção por parte de diversas entidades a nível mundial. Prova disto são os inúmeros trabalhos científicos e legislação publicada que abordam esta problemática da inclusão do aluno com NEE nas escolas regulares, atendendo não só à sua inserção física, como também social, afetiva e académica.

Para compreendermos o percurso da integração dos alunos com NEE até à atual noção de inclusão, importa recuar no tempo e relembrar que a investigação tem apontado para o facto de que até aos finais do século XIX e inícios do seguinte, crianças e jovens com deficiência/incapacidade motora, sensorial ou intelectual eram totalmente excluídos dos sistemas educativos regulares ou institucionalizados em estabelecimentos que os acolhiam em regime de segregação e de discriminação social (Correia, 2013).

No contexto europeu, só em meados do século XX, principalmente a partir da década de 60, é que se inicia um movimento a favor da escolarização das crianças com deficiência/incapacidade no sistema regular de ensino, o conhecido movimento de integração escolar (Sanchez & Teodoro, 2006). Neste contexto, e na década de 70, mais concretamente no ano de 1978, no parlamento do Reino Unido é apresentado pela investigadora e defensora dos movimentos de integração e inclusão, Helen Mary Warnock, um relatório onde surge, pela primeira vez, o conceito NEE (Correia, 2013). Este documento, denominado *Warnock Report*, tornou-se num marco importante não só na história da Educação Especial (EE) inglesa, como também teve efeitos imediatos em todo o mundo, incluindo Portugal (Madureira & Leite, 2003). O documento veio estipular mudanças em termos sociais no que concerne ao atendimento às crianças com NEE, referindo, em termos muito gerais, que as NEE seriam aquelas que requerem um ou mais dos seguintes procedimentos: i) a disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo através de equipamentos especiais, instalações ou recursos; ii) a modificação do ambiente físico ou técnicas de ensino especializado; iii) a disponibilização de um currículo especial ou adaptado; iv) bem como a prestação de uma especial atenção à estrutura social e clima emocional em que se processa a educação (Izquierdo, 2006). O documento procede, igualmente, à substituição da classificação médica das crianças e jovens com deficiência/incapacidade por critérios

psicopedagógicos, passando estes últimos a serem os pressupostos para a delineação de uma estratégia educativa individualizada que vise o apoio personalizado e a plena integração das crianças com NEE em escolas do ensino regular (Sanches & Teodoro, 2006). Assim, esta mudança de paradigma alarga o âmbito de atuação dos profissionais da educação, visto que os alunos com NEE passam a ser não só crianças que apresentam alguma deficiência/incapacidade comprovada, como também as que, ao longo do seu percurso escolar, independentemente da sua duração ou gravidade, possam manifestar dificuldades de aprendizagem e necessitar de qualquer tipo de ajuda educativa (Warnock, 1978).

Jiménez (1997) refere que o conceito de NEE, veiculado pelo *Warnock Report*, é um conceito-chave para a EE, visto que remete para o facto de uma criança precisar de educação especial caso apresente alguma dificuldade de aprendizagem e necessite de uma medida educativa especial. Sendo assim, o autor destaca que o conceito de NEE se relaciona com ajudas pedagógicas ou serviços educativos que certos alunos possam precisar ao longo da sua escolarização, para alcançarem o máximo de crescimento pessoal e social e que a EE passa a ser entendida como um conjunto de recursos humanos e materiais que o sistema educativo tem à sua disposição, permitindo dar uma resposta adequada às necessidades que alguns alunos possam apresentar transitória ou permanentemente.

Este novo paradigma da EE surge assim para dar resposta ao princípio de democratização da sociedade, no sentido de promover a inclusão e a igualdade de direitos e de oportunidades, e o atendimento a todas as crianças e jovens independentemente das suas dificuldades e limitações, numa escola aberta à diversidade (Correia, 2013). A este respeito, Izquierdo (2006) destaca que a publicação do *Warnock Report* dá início à abolição de uma fronteira rígida entre as crianças com deficiência/incapacidade e as restantes, contribuindo, dessa forma, para a noção de que a escola não pode ser um local reservado a um determinado grupo de crianças, rejeitando todos aqueles que não se enquadram dentro dos parâmetros pré-estabelecidos por uma sociedade segregadora, mas deverá ser aberta a todos os alunos, independentemente dos seus problemas, e permitir que todas as crianças e jovens possam encontrar resposta ao seu desenvolvimento e crescimento harmonioso dentro da escola. O autor refere que o relatório veio mostrar que para existir uma verdadeira integração das crianças com NEE, é importante definir medidas adequadas a cada criança, implementando-as, sempre que possível, nas escolas regulares e não em instituições específicas de apoio neste âmbito como acontecia até ao momento em vários países da Europa, incluindo Portugal.

O autor prossegue salientando que, em suma, do *Warnock Report* importa destacar o princípio da integração de todas as crianças nas escolas regulares, para que estas possam receber uma educação igual à dos restantes alunos, garantindo-lhes a integração escolar e o acompanhamento realizado por professores de EE. Acrescenta-se, ainda, que as suas conclusões tiveram repercussões internacionais, levando os países a uma reflexão “sobre a forma como eram educadas as crianças com algum tipo de deficiência ou dificuldade na aprendizagem, para possibilitar a igualdade de oportunidades educacionais a todos numa escola regular” (Izquierdo, 2006, p.74).

Contudo, Sanches e Teodoro (2006) realçam que os países que adotaram o conceito de integração escolar deram origem a um subsistema de EE no seio das escolas regulares, visto que os seus sistemas educativos se mantiveram inalteráveis, obrigando os alunos com NEE e os professores que os acompanhavam a adaptarem-se ao sistema regular de ensino.

A questão de integração escolar começa assim a assumir uma grande importância no seio dos países defensores do ensino das crianças e jovens com NEE, dando origem a outros trabalhos e eventos no âmbito dos direitos das pessoas com deficiência/incapacidade, que promoveram medidas significativas para a evolução do conceito e das práticas no âmbito da EE. Surgiu, assim, a necessidade de desencadear um movimento que promovesse o sucesso não só pessoal como também académico de todas as crianças e jovens, numa verdadeira escola inclusiva (Izquierdo, 2006). De notar que, paralelamente a esta perspetiva da importância de promover as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças com NEE, Izquierdo (2006) salienta que nos países ocidentais a preocupação com o alargamento da escolaridade obrigatória a todas as crianças vem obrigar esses países a garantir aos alunos com deficiência/incapacidade um processo educativo adaptado às suas necessidades, através da melhoria e da organização dos serviços de EE.

Esta ideia de integração acaba por evoluir para uma conceção de inclusão, assinalando-se como um marco fundamental neste âmbito, um encontro internacional - a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais - em junho de 1994, realizado pelo governo espanhol em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Salamanca, que vem promover um conjunto de princípios defensores de uma escola inclusiva, capaz de receber crianças e jovens habitualmente excluídos, realçando que as crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são inerentes, pelo que tanto os sistemas educativos como os próprios programas educativos devem ser planeados e implementados tendo em conta a diversidade dessas características e necessidades (UNESCO, 1994). Desse encontro, destacamos, ainda,

a ideia de que crianças e jovens com NEE, isto é, alunos cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares, devem poder aceder às escolas regulares, sendo estas últimas responsáveis pela definição de uma pedagogia diferenciada e centrada na criança a fim de serem capazes de se adequarem a cada criança e de irem ao encontro das suas necessidades. Esta linha orientadora permite aos países providenciarem escolas capazes de combater as atitudes discriminatórias, promovendo a inclusão de crianças e jovens com NEE nas suas escolas regulares de ensino, e criar comunidades abertas e solidárias para uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994).

Assim sendo, a Declaração de Salamanca, no que concerne as NEE, sustenta as bases dos seus princípios, políticas e práticas no princípio da inclusão, princípio esse já anteriormente preconizado pelo *Warnock Report* no que diz respeito à não exclusão de nenhum aluno do ensino regular, desde o início da sua escolaridade, responsabilizando a escola pela promoção de uma educação para todos, através da definição de respostas eficazes e adaptadas a cada criança. Desta forma, erguem-se o conceito de inclusão e, conseqüentemente, o de escola inclusiva cujos preceitos se fundamentam no ajustamento da escola a todas as crianças e jovens (UNESCO, 1994). Esta percepção surge bem explícita num trecho da Declaração que passamos a reproduzir por considerarmos que nenhum resumo faria justiça às afirmações aí presentes, valendo então a pena transcrevê-la.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (UNESCO, 1994, p.11).

Posto isto, importa ressalvamos que com a Declaração de Salamanca se assiste a uma nova era no ensino, na medida em que se passou a dar grande relevância ao aluno com NEE e ao movimento de inclusão, o qual defende que as escolas se devem ajustar às crianças, encontrando formas de educar com sucesso todas os alunos, incluindo aqueles que apresentem deficiências/incapacidades graves (Izquierdo, 2006). Assim, não se trata apenas de integrar as crianças com NEE nas escolas regulares,

mas de as incluir, proporcionando-lhes as condições necessárias à sua participação ativa na escola e comunidade, à promoção do seu sucesso pessoal e acadêmico, através da diferenciação pedagógica, numa escola verdadeiramente inclusiva.

O caminho percorrido tem sido de uma certa forma longo, mas a persistência demonstrada pelos diversos países defensores da inclusão tem revelado os passos necessários para abandonar o caminho da exclusão e seguir pelos trilhos da inclusão, cujo objetivo se prende com “o atendimento educacional a alunos com NEE, efetuado nas escolas das suas residências e, na medida do possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas” (Correia, 2014, p.15). É este o espírito que, segundo Correia (2014, p. 15), sustém o ideal do movimento da inclusão e, caso este não seja encarado desta forma, poderá “ser desvirtuado e o próprio conceito de inclusão pode passar a significar confusão e desilusão. Pode até passar a negligência como, atualmente, parece já ser o caso”. Vejamos a seguinte figura (Figura 1) que representa, de forma muito clara, este percurso evolutivo do processo de inclusão que temos vindo a descrever:

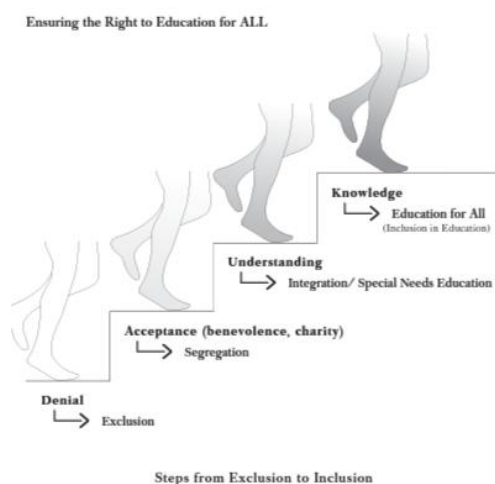


Figura 1. Representação esquemática do processo evolutivo da inclusão. Retirada de “*Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*”, de UNESCO, 2005, p.24.

1.2 A escola inclusiva no contexto da Educação Especial

A nível mundial, são vários os marcos importantes no caminho para a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares e para a promoção de um modelo de escola inclusiva que integre a EE nos seus meandros e promova uma escola aberta à diferença e à igualdade de direitos no acesso e sucesso educativos. Esta pretensão afigura-se,

atualmente, com um dos maiores desafios dos diversos sistemas educativos (Ainscow, 2009). Segundo Correia (2014, p. 16), “a educação especial e a inclusão constituem-se (...) como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado no sentido de assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEE” e facilitarem, desta forma, as aprendizagens necessárias à inserção social, harmoniosa, produtiva e independente. Ainscow (2009) defende que acreditar que a educação é um direito e um alicerce para uma sociedade mais justa é o pressuposto necessário para a inclusão.

Relativamente ao conceito de educação, Correia (1991, cit. por Correia, 2014, p. 15) define-o da seguinte forma: “um processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele é exposto nos ambientes onde interage”. Quanto ao conceito especial, na expressão educação especial, este “refere-se, apenas e só, a um conjunto de recursos que as escolas e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE’s” (Correia, 2014, p.15).

Proseguimos com a definição do conceito de inclusão na educação, mencionando, em primeiro lugar, o trabalho publicado pela UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, em 2005, onde encontramos a seguinte definição (p.13): “*inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education*”. O texto refere, ainda, as exigências em termos de mudança, salientando: “*it involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children*” (p. 13). Esta conceção de inclusão é também defendida pelo *Center for Studies on Inclusive Education*, destacando que a escola inclusiva deve assim encarar a comunidade como um todo e considerar os seus membros abertos, positivos e diversificados. A mesma fonte acrescenta, ainda, que não pode ser seletiva, excluindo ou rejeitando alunos, e não pode apresentar barreiras, em termos físicos e educativos, para assim ser acessível a todas as crianças. A escola inclusiva deve reconhecer a diversidade, permitindo a educação de todas as crianças e jovens numa escola onde as barreiras pedagógicas não existam e a organização administrativa e a gestão de recursos não sejam fatores impeditivos ao idealismo que o conceito ambiciona (Ferreira, Prado, & Cadavieco, 2015).

Quando Izquierdo (2006) escreve acerca da escola inclusiva, salienta que ao abrir as suas portas a todas as crianças, independentemente das suas diferenças e deficiências/incapacidades, a escola tem por obrigação mudar a sua linha de atuação,

assumindo as diferenças de cada um e contribuindo para a promoção de uma sociedade mais humana e justa. A escola inclusiva tem por objetivo atender à diversidade, partindo do princípio de que, independentemente das capacidades, características e necessidades, deve ser proporcionado a todas as crianças o direito de frequentar a mesma instituição de ensino, envolvendo-as no mesmo processo educativo rumo à igualdade de oportunidades (Ferreira et al., 2015). Assim, a inclusão em educação é vista como um procedimento que transforma valores em ação, cujo resultado se traduz, por um lado em práticas e serviços educacionais e, por outro, em sistemas e estruturas que integram tais valores (Ainscow, 2009).

Esta inclusão traz assim benefícios não só para os alunos com NEE como para os restantes alunos e comunidade educativa. Com efeito, esta visão é defendida por Correia (2013), ao explicar que a inclusão só traz vantagens, pois permite aos alunos encarar as diferenças, aprendendo a respeitar e aceitar a diversidade. Ao permitir uma maior visibilidade das crianças com NEE, a escola inclusiva possibilita a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade que passam a encarar essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal. A este respeito, Morgado (2009) fala do impacto da educação na comunidade escolar, destacando que as conclusões de diversos estudos, realizados no âmbito da avaliação desse impacto, têm demonstrado e sustentado os potenciais benefícios da escola inclusiva não só para alunos com NEE, como também para os seus pares, professores e técnicos, desde que a qualidade dos processos envolvidos seja assegurada. Neste contexto, alguns investigadores, nomeadamente Rea, Mclaughlin e Walter-Thomas (2002) concluíram, através de um estudo comparativo de dois grupos semelhantes, mas inseridos em escolas com programas de natureza diferente, que os alunos inseridos na escola com um programa de natureza inclusiva alcançaram maiores níveis de escolaridade, os seus resultados foram mais elevados, apresentaram uma menor taxa de absentismo e menos problemas comportamentais e disciplinares. Quanto ao impacto nos seus pares, Morgado (2009) revela que diversos estudos apontam também para os benefícios em diversos aspetos, nomeadamente a qualidade das aprendizagens, bem como o desenvolvimento de atitudes e valores positivos perante a diferença e a diversidade. Relativamente aos professores e técnicos, destaca que a investigação realizada tem demonstrado um impacto também positivo da escola inclusiva, salientando a sua importância para o desenvolvimento de competências técnico-profissionais, desde que os programas sejam bem estruturados e possuam adequados recursos e dispositivos de apoio (Correia, 2008; Walther-Thomas, 1997, cit. por Morgado, 2009). A UNESCO (2005, p. 28) também refere as vantagens da inclusão comprovadas por diversos estudos e a

vários níveis, salientando o seguinte: “*inclusive education also provides opportunities to build social networks, norms of reciprocity, mutual assistance and trustworthiness*”. A este respeito, e num estudo sobre as percepções dos professores face à inclusão de alunos com NEE nas escolas públicas, Santos, Correia e Cruz-Santos (2013) também concluem que os professores deixam transparecer uma posição favorável face à presença de alunos com NEE nas classes regulares, defendendo que o convívio com os seus pares sem NEE se prefigura como uma mais-valia para ambos os grupos.

Com base nestes pressupostos, importa salientar que as escolas devem assim assumir e valorizar os seus conhecimentos e as suas práticas e considerar a diferença como um desafio e uma oportunidade para a conceção de novas situações de aprendizagem. Devem ser ainda capazes de identificar as barreiras que impedem a participação de todos, de usar efetivamente os recursos necessários e de ter a coragem de correr riscos, experimentando formas de trabalhar inovadoras e esforçando-se na resolução dos desafios da escola inclusiva (Ainscow, 2000). A escola e os seus diversos intervenientes devem então assumir um compromisso no sentido de desenvolver uma pedagogia que seja capaz de educar todas as crianças e jovens com sucesso, incluindo aqueles que apresentam NEE, considerando que “*todos os alunos estão na escola para aprender, participando*” (Sanchez & Teodoro, 2007, p.108).

Fatores como a liderança eficaz, o envolvimento da equipa profissional, dos alunos e de toda a comunidade nas orientações e decisões da escola; a planificação colaborativa; as estratégias de coordenação; a importância dada não só à investigação como também à reflexão; a política de valorização profissional de toda a equipa educativa, são aspetos fundamentais numa escola inclusiva, contribuindo para uma mudança significativa nas escolas (Ainscow, 1995). Alguns destes fatores são também apresentados no estudo realizado por Santos, Correia e Cruz-Santos (2013) onde confirmam que a implementação bem-sucedida da filosofia da inclusão nas escolas portuguesas depende de um conjunto de medidas, nomeadamente a liderança eficaz, a colaboração, a utilização de estratégias baseadas na investigação, as adaptações curriculares, o envolvimento parental e os recursos especializados.

Assim, à construção de uma escola inclusiva exige uma educação também ela inclusiva. A educação de um grupo heterogéneo não pode ser encarrada como um problema, mas sim como um grande estímulo à criatividade e ao profissionalismo dos agentes educativos, fomentando mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (Sanchez & Teodoro, 2006). Também Rebelo (2011) assinala que o conceito de educação inclusiva implica um novo paradigma em termos educativos que inclui uma conceção de escola onde todas as crianças, independentemente das suas limitações físicas e intelectuais, têm igualdade de oportunidades o que leva as instituições

escolares a repensarem as suas estruturas a fim de responderem às necessidades de todos. A educação inclusiva tem assim de garantir “a qualidade, a equidade e excelência, no respeito pelos princípios da igualdade de oportunidades, da não discriminação e do acesso universal” (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, 2010, p.1).

Correia (2013) apresenta a sua perspetiva quanto às mudanças necessárias e inerentes à filosofia inclusiva referindo que esta requiere alterações, exigindo ao professor uma intervenção mais direta com os alunos com NEE, ao psicólogo um trabalho mais colaborativo com o educador e/ou professor, e uma participação mais ativa no processo de aprendizagem desses alunos dos restantes agentes educativos e dos pais/mães. Esta visão é sistematizada pelo autor, salientando que paralelamente ao papel dos educadores, professores e pais no processo de aprendizagem do aluno, existe uma possível necessidade de se envolverem outros recursos humanos, nomeadamente, psicólogos, terapeutas, técnicos de serviço social e médicos, no intuito das respostas educativas serem as mais eficazes (Correia, 2014).

Desta forma, exige-se à escola, enquanto instituição pública, que seja uma escola onde a educação inclusiva seja uma realidade, adaptando-se a cada criança, procurando, por um lado, as melhores estratégias e medidas educativas e, por outro, os recursos necessários não só à plena integração de todos os seus alunos, mas também à promoção do seu sucesso educativo. Falamos, assim, na necessidade de existirem mudanças metodológicas e organizacionais importantes nas escolas, levando todos os intervenientes a aceitarem a mudança como um desafio comum, porque “todos os estudantes sairão beneficiados se forem criadas as condições necessárias ao êxito da inclusão de todos os alunos com necessidades especiais” (Conselho da União Europeia, 2010, cit. por Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014, p.11). “É nossa missão assegurar que a educação inclusiva é reconhecida como parte integrante da educação para todos. Assim os interesses educacionais das crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem são contemplados nos progressos de educação para todos” (Hegarty, 2006, cit. por Correia, 2014, p.16).

Finalmente, e não menos importante, a cooperação entre a família e a escola é apontada como um elemento fundamental no sucesso das medidas implementadas para uma verdadeira inclusão. Santos, Correia e Cruz-Santos (2013) explicam que a investigação desenvolvida a este respeito tem sugerido que o envolvimento dos pais pode ser um fator que faça a diferença no sucesso de PE e, conseqüentemente, entre o sucesso e o insucesso da criança. Assim, destaca-se que no seio de uma comunidade verdadeiramente inclusiva o espírito de colaboração deve ser constante entre os vários

elementos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, por forma a proporcionar a todos não só o sucesso académico, como também o bem-estar pessoal e social. A escola inclusiva deve então proporcionar momentos que envolvam os pais/mães e a comunidade em geral. Esta conceção de envolver os vários elementos da comunidade educativa no sentido de contribuir para uma plena inclusão está também presente em *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* (UNESCO, 2005, p. 21), onde se destaca o seguinte: “*teachers, parents, communities, school authorities, curriculum planners, training institutes and entrepreneurs in the business of education are among the actors that can serve as valuable resources in support of inclusion*”.

Posto isto, relembramos que, segundo Correia (1999, 2014) a escola contemporânea será então aquela que é para todos e para cada um, que junta alunos com e sem NEE, em prol da diversidade. Mais, recordamos o que Morgado (2009) diz a respeito de um dos pressupostos do pensamento educativo atual, ou seja, da educação inclusiva, explicando que esta exige a organização de um sistema educativo capaz de responder às diferenças entre os alunos e de minimizar os riscos de exclusão, pois a exclusão escolar é vista como o primeiro passo para a exclusão social. Ferreira e colaboradores (2015) recordam que o conceito de escola inclusiva se baseia no pressuposto de que qualquer aluno deve ser aceite pela escola de ensino regular, devendo esta dar resposta às suas necessidades. Por seu lado, e num contexto de escola inclusiva, a educação inclusiva sugere uma educação adequada e de qualidade para todos, mostrando-se como uma verdadeira alternativa aos valores da escola tradicional, visto que procura dar resposta à diversidade da sua população. Este cenário exige uma reorganização dos recursos humanos, materiais e da escola que se requer como uma comunidade aberta e solidária. Contudo, Sanches e Teodoro (2007) salientam a existência de alguns obstáculos à prática da educação inclusiva: i) a falta de formação ou formação inadequada dos professores; ii) a falta de recursos humanos e materiais; iii) os espaços de intervenção inadequados; iv) as políticas desajustadas às situações reais do dia-a-dia; v) a forma de pensar sobre a diferença e as exigências daí decorrentes. Este último aspeto aparece como o verdadeiro obstáculo à educação inclusiva.

1.3. A escola inclusiva em Portugal

Portugal, país consignatário da Declaração de Salamanca e de outras políticas e práticas daí decorrentes, não foge a esta responsabilidade adquirida ao longo destas últimas décadas (Mesquita, 2001), comprometendo-se atualmente em promover um sistema educativo que permita a inclusão de todas as crianças e jovens, independentemente das diferenças ou dificuldades de cada um (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Contudo, antes da década de 70, os alunos com NEE eram rejeitados do nosso sistema regular de ensino, estando destinados a integrarem instituições paralelas às escolas públicas. A partir dessa década desencadeiam-se vários esforços no sentido de promover alguma legislação que fosse ao encontro da integração escolar dos alunos com NEE nos ensinamentos básicos e secundário (Correia, 2013). Segundo Correia (1999), essa intenção apenas tinha como destinatários crianças com deficiências/incapacidades sensoriais ou motoras que conseguissem acompanhar o currículo comum. O autor acrescenta que a presença destes alunos nas salas de aula não requeria modificações organizacionais, nem em termos do processo de ensino-aprendizagem, pelo que o aluno tinha por obrigação adequar-se à escola. Independentemente destes “esforços”, muitas crianças e jovens com NEE não usufruíam de serviços de apoio especializados necessário à superação ou minimização das suas limitações e a maioria com NEE significativas, em idade escolar, de carácter moderado e severo, via-se confinada a frequentar a classe especial, a escola especial ou a Instituições Particulares de Segurança Social (Correia, 2013). A este respeito, Rodrigues e Nogueira (2010) especificam que a falta de oferta educativa na escola regular estimulou o aparecimento de uma rede paralela de instituições de EE, cuja proliferação se deu a partir de 1975 em todo o país, objetivando uma resposta pedagógica e social que o sistema de ensino integrativo não consolidava.

Apointa-se, assim, o ano de 1986 como o ano onde se deram profundas alterações na conceção da educação integrada em Portugal. De facto, nesse ano é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que explicita os objetivos do ensino básico, nomeadamente, o de “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”, especificando “dispensar atenção especial às crianças com necessidades educativas específicas” (artigo 7.º). A respeito da Educação especial, refere que “visa a recuperação e integração socio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais” (artigo 17.º). Vem, ainda, definir que “a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas” (artigo 18.º). Desta forma, o Estado Português afigura-se como a entidade responsável pela promoção da democratização do ensino,

garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades para todos, não só no acesso, como também no sucesso escolares (Pires, 1987).

Abre-se, assim, caminho à integração de alunos com NEE nas escolas de ensino regular, criando as condições necessárias para o efeito, e a um percurso legislativo que culmina, em 1991, na publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto que vem preencher, segundo Correia (2013), a lacuna existente no âmbito da EE. De facto, e no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto vem proclamar o direito a uma educação “gratuita, igual e de qualidade, para os alunos NEE, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individualizados (PEI) e de Programas Educativos (PE) com o objetivo de responder às necessidades desses alunos” (Correia, 2013, p.14). Vem, ainda, difundir o conceito de NEE, sustentado em critérios pedagógicos e não médicos, e dar primazia à máxima integração destes alunos na escola regular, responsabilizando a mesma pela definição e adoção das medidas mais adequadas à plena integração dos alunos e reforçando o papel dos pais/mães numa participação mais ativa na vida escolar dos seus filhos, responsabilizando-os no processo educativo através da partilha de informações e tomada de decisões importantes ao desenvolvimento integral de crianças e jovens. Rodrigues e Nogueira (2010) explicam que o diploma se revela de extrema importância visto que o sistema educativo português passa então a contemplar uma realidade nova, exigindo que o aluno com NEE tenha o direito de aceder à turma regular. Destacam, ainda, que a escola passa a ser responsabilizada pela sua adequada preparação e pelo atendimento diferenciado dos alunos, através da flexibilização do processo ensino-aprendizagem.

Portugal caminha assim, a par de outros países europeus, para a necessidade de se construir uma escola inclusiva, baseada em recomendações emanadas pelos diversos trabalhos e eventos realizados na década de 90, nomeadamente pela Declaração de Salamanca (1994) que referimos anteriormente. Neste contexto, Rodrigues e Nogueira (2010) apresentam o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, que vem materializar uma política educativa mais inclusiva que visa estabelecer uma colaboração entre equipas de coordenação local, escolas e docentes de apoio educativo, em termos gestão de recursos e articulação do trabalho. Os autores salientam, ainda, o facto de o documento reforçar a importância da diferenciação curricular, recorrendo à adaptação e individualização curricular mediante as necessidades e características de cada um, nomeadamente, dos alunos com NEE.

No seguimento deste último Decreto-Lei e baseado nos princípios de inclusão, surge, em 2008, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro que revoga a legislação

existente até então. Para Santos, Correia e Cruz-Santos (2013) esta legislação abre então caminho para a inclusão de alunos com NEE significativas nas escolas portuguesas, mas salientam as incertezas que passam a reinar entre os profissionais da educação sobre questões como a formação necessária, o tipo de recursos humanos e materiais, as atitudes e expectativas que devem mudar, entre outras.

O que contempla então esse documento? Quais as mudanças que visa promover, no seio de uma escola inclusiva? Em primeiro lugar, salientamos que prevê o planeamento de uma escola de qualidade com um sistema de educação flexível que permita dar resposta à heterogeneidade do seu público, tendo em vista as suas características e necessidades. Vem preconizar mudanças no sistema de ensino para crianças com NEE e legislar o domínio da EE, destacando, no artigo 1.º - ponto 2, que a EE visa não só a inclusão educativa e social, como também o “acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional”. Este ponto determina igualmente o seu âmbito de aplicação às crianças e jovens que apresentam limitações significativas, não só ao nível da atividade, mas também ao nível da participação num ou vários domínios de vida. Estas limitações, segundo o documento legal, devem ser “decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”. Rodrigues e Nogueira (2010) explicam que a população que passa a ser abrangida pelos serviços de EE é definida pelo âmbito proposto na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) da Organização Mundial de Saúde. A respeito da CIF, importa recordar que esta é entendida como um elemento de apoio ao desenvolvimento de uma avaliação das NEE, sendo uma das suas principais finalidades proporcionar “uma base científica para as consequências das condições de saúde” (DGIDC, 2008, p.94). Esta base científica constitui-se como um referencial internacional, apresentando uma linguagem comum que permite descrever e medir as condições de saúde e de incapacidade de um indivíduo ou de uma determinada população (Teles, Ribeiro, & Ferreira, 2012). A respeito das crianças e jovens, existe uma derivação da CIF adaptada a esta população - Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens (CIF-CJ), que complementa a CIF, no âmbito da especificidade do desenvolvimento entre o nascimento e os 17 anos de idade, nomeadamente, no que diz respeito às atividades e participação e fatores ambientais (Teles et al., 2012). Segundo a legislação em vigor, “a avaliação por referência à CIF (funções e estruturas do corpo) e CIF-CJ

(atividades e participação e fatores ambientais), (...) permite a elegibilidade dos alunos com NEE de carácter permanente” (Teles et al., 2012, p.112).

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro explicita também um conjunto de medidas educativas que tem como finalidade a adequação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE de carácter permanente, no intuito de lhes possibilitar o desenvolvimento das suas capacidades, aprendendo no seio de uma comunidade educativa inclusiva. A este respeito, salientamos que cabe à escola proceder a alterações organizacionais no seu funcionamento e aos docentes definir estratégias educativas de diferenciação pedagógica, tendo em conta as especificidades de cada um. Desta forma, os professores estarão a contribuir para a promoção de competências universais que possibilitem a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos, traçando itinerários específicos de aprendizagem que possibilitarão ao aluno, e sempre que possível, acompanhar o currículo comum, aquele que segundo Roldão (1999, p. 24) “é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. O documento preconiza também a obrigatoriedade de elaborar um PEI para os alunos com NEE onde estejam identificadas as respostas educativas e respetivas formas de avaliação do aluno. Promove, igualmente, a transição dos alunos que usufruem de um currículo específico individual e se encontram impedidos de alcançar as aprendizagens e competências definidas no currículo comum para a vida pós-escolar, através da elaboração de um Plano Individual de Transição (PIT) três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

Estas conceções decorrentes do Decreto-Lei que temos vindo a explorar, traduzem-se no apoio necessário e fundamental à melhoria das condições de aprendizagem e participação ativa e socialização dos alunos com NEE, no seu ambiente de aprendizagem escolar. Segundo o documento legal, este apoio não se limita aos recursos humanos, ou seja, para além da figura do professor do ensino regular, esse contempla uma diversidade de recursos que pode auxiliar o processo de ensino e aprendizagem e minimizar as dificuldades sentidas pelas crianças inseridas num contexto escolar: desde o professor de EE, ao serviço de psicologia e orientação e outros técnicos, às metodologias de ensino e aprendizagem diversificadas, tecnologias de apoio e outro equipamentos especialmente concebidos para auxiliar todo o processo educativo, visando o sucesso académico, pessoal e social (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro). Rodrigues e Nogueira (2010) destacam, ainda, da análise feita à legislação atualmente em vigor, a criação de respostas diferenciadas nas escolas de ensino regular com vista ao atendimento de deficiências/incapacidades motoras, sensoriais e intelectuais graves que exigem recursos específicos. Surgem assim modalidades

específicas de educação, ou seja, Escolas e Agrupamentos de Referência para a Deficiência Visual e Auditiva e Unidades de Apoio Especializado para o Autismo e para a Multideficiência. Os autores explicam que essas “Unidades de Ensino Estruturado são salas preparadas com as devidas adaptações ao ambiente educativo” (p. 104). Estas unidades situam-se em escolas regulares e acolhem alunos com deficiências/incapacidades graves em tempo parcial que, tradicionalmente eram inseridos em instituições. Pretendem, desta forma, promover a integração dessas crianças e jovens nas turmas e na vida escolar em geral através de recursos humanos e técnicos específicos. Os mesmos autores especificam que aos restantes alunos, que apesar de manifestarem dificuldades de aprendizagem não são abrangidos pelo Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 janeiro, compete à escola conceber e pôr em prática medidas específicas que proporcionem o desenvolvimento integral de todos, tendo em conta a legislação em vigor, nomeadamente, o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro que prevê, por exemplo, a implementação, quando necessária, de planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento, entre outras medidas promotoras de sucesso educativo. Relembramos, também, uma ideia fundamental ao sucesso do sistema educativo preconizado pela legislação atual: a importância da monitorização e avaliação de todo este sistema, ou seja, segundo Rodrigues e Nogueira (2010, p.108), “num sistema que tem evoluído tão rapidamente e em que tantos interesses e conceitos de qualidade estão implicados, é essencial que exista uma monitorização de forma permanente e que esteja montado um sistema de avaliação significativa e isenta”.

Por fim, recordamos a ressalva de Santos, Correia e Cruz-Santos (2013, p. 5378) que destacam não ser fácil conceber e concretizar uma escola para todos, visto que os seus caminhos são “complexos na sua formulação e complicados na sua implementação”. Algumas investigações recentes, nomeadamente, de Boné e Bonito (2013), têm revelado alguns pontos negativos e promotores de retrocesso para o caminho da educação especial e decorrentes da legislação atual, nomeadamente: i) o facto da referenciação de alunos com NEE ser apresentada ao órgão de gestão, valorizando-a administrativa e não pedagogicamente; ii) a burocratização do processo moroso de avaliação; iii) a criação de unidades de ensino estruturado e de apoio especializado que aparecem como antagónico ao modelo inclusivo preconizado; iv) a responsabilidade do docente do ensino regular pelo PEI que não detém na sua formação inicial competências na área; v) e o facto de somente casos muito específicos poderem ser acompanhados por técnicos especializados. Também César, Machado e Ventura (2014) consideram que, apesar do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, preconizar no seu preâmbulo os princípios da educação inclusiva, o documento aponta para alguns

retrocessos em termos de condições de trabalho adquirido com a legislação anterior, nomeadamente o facto de não estar assegurada a não existência de mais de dois alunos sinalizados por turma, bem como um máximo de 20 alunos nas turmas onde os alunos sinalizados estejam inseridos. Assinalam, igualmente, o facto de ser preconizada a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, um instrumento de índole médica que, segundo César (2012, cit. por César, Machado & Ventura, 2014), não foi concebido para ser usado no âmbito educativo, nomeadamente por não contemplar o desenvolvimento emocional dos alunos com NEE. César, Machado e Ventura (2014) explicam que, desta forma, ocorre um retrocesso face ao anterior Decreto-Lei que tinha assumido um modelo pedagógico em detrimento do modelo médico-clínico. Relativamente às escolas de referência, estes autores apontam o estudo recente de Melro (2014) que vem apontar que os recursos humanos não são suficientes e os que existem, nomeadamente os docentes do ensino regular, não têm a formação necessária para lidar, por exemplo, com alunos surdos, entre outros. Os autores destacam, ainda, omissões na legislação relativamente a alunos com dislexia, perturbações do espectro da mobilidade ou Trissomia 21. Concluem, assim, que a legislação portuguesa, apesar de apresentar um discurso escrito inclusivo, pode criar barreiras à prática da inclusão: “a legislação não resolve tudo, nem garante a aplicação do que está legislado. Mas quando a legislação não existe, é confusa, contraditória ou omissa, é ainda mais grave. Os riscos são muito maiores” (César, Machado & Ventura, 2014, p.25).

1.4. Como construir uma sala de aula inclusiva?

1.4.1 O professor inclusivo

Inerente às mudanças exigidas pela escola inclusiva, está a necessidade de todos os profissionais da educação estarem adequadamente preparados e terem formação na área das NEE, não só no âmbito da formação inicial, como também contínua e especializada. Correia (2013, p. 95) salienta a este respeito que “a arte de ensinar pressupõe um investimento significativo por parte do professor”, tornando-se necessário que se atualize investigando na literatura e na ciência educacional por forma a tornar-se eficaz e eficiente no ensino a todos os seus alunos. Esta necessidade está

bem explícita na Declaração de Salamanca (1994, pp. 27-28), onde podemos ler, por um lado, que “a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor chave na promoção das escolas inclusivas” e, por outro, que “as universidades podem desempenhar um papel consultivo importante na área das necessidades educativas especiais, em particular no que respeita a investigação, a avaliação, a formação de formadores, a elaboração de programas de formação e produção de materiais (...)”.

Correia (2014) refere, ainda, a necessidade de se compreender, por um lado, o verdadeiro significado do movimento de inclusão e, por outro, o conceito de EE, para assim criar ambientes propícios às aprendizagens dos alunos com NEE nas salas de aulas inclusivas. Nesta ordem de ideias, ao professor cabe interiorizar a necessidade de mudar, aceitando, em primeiro lugar, a diferença, adaptando-se aos diferentes ritmos de aprendizagem, promovendo uma pedagogia centrada no aluno e diferenciada que contemple a diversidade do seu público, as suas capacidades, interesses e necessidades de aprendizagem e que valorize a aprendizagem feita, não só com a sua orientação, mas também com a ajuda do grupo onde os alunos com NEE se encontram inseridos.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE), em 2005, apresenta um conjunto de condições necessárias para uma inclusão bem-sucedida e que o professor inclusivo deve considerar. Assim, este deve: i) desenvolver atitudes positivas face aos alunos com NEE; ii) criar um sentimento de pertença desses alunos na sua sala de aula; iii) apresentar competências pedagógicas adequadas; iv) e dedicar tempo à reflexão sobre problemas e experiências comuns com colegas e outros profissionais. Em 2012, a mesma agência aponta quatro valores fundamentais para o trabalho dos professores em contexto escolar inclusivo e que vão ao encontro das conclusões apresentadas no relatório de 2005: i) a valorização da diversidade, vista como um recurso e um valor para a educação; ii) o apoio a todos os alunos; iii) o trabalho colaborativo em equipa como metodologia essencial; iv) e o desenvolvimento profissional e pessoal ao longo da vida.

Relativamente, a estes quatro aspetos, para além de já termos abordado a necessidade de formação adequada, centramo-nos agora no trabalho colaborativo do professor. Com efeito, o relatório síntese da AEDEE, datado de 2005, já apontava para o ensino cooperativo como um fator eficaz na educação inclusiva, considerando que o professor necessita não só do apoio dos colegas como também de ser capaz de colaborar com eles. Em 2012, a agência reitera essa necessidade, recordando que “o trabalho do professor inclusivo precisa de ser apoiado pelos outros profissionais da educação e da cultura e organização da escola e por um enquadramento político para a educação, os quais, em conjunto, facilitam a inclusão” (AEDEE, 2012, p.25). A respeito

deste ponto, González (2003, p. 65) explica que “a colaboração e a cooperação constituem apoios naturais para a educação especial. (...) o modelo da aula inclusiva seria aquela em que tanto o ensino como a aprendizagem se realizam em equipa, com a colaboração dos alunos e integrando o pessoal de apoio na aula inclusiva”. Para além da colaboração entre profissionais da escola, a autora refere que as escolas e, conseqüentemente, as aulas inclusivas, devem caracterizar-se: i) pela visão da diversidade como melhoria da aprendizagem interativa; ii) pelo respeito pela diferença nos seus diversos contextos; iii) pela adaptação e diversificação do currículo regular; iv) pelo apoio aos alunos dentro da aula; v) e pela participação dos pais/mães na planificação educativa.

Encontramos nesta perspetiva um outro aspeto comum às várias investigações citadas, ou seja, a valorização da diversidade, uma característica evidente nas atuais salas de aula. Por forma a responder a esta diversidade de alunos, o professor deve aceitá-la naturalmente, valorizá-la, acolhendo-a como um desafio e uma mais-valia não só à vida em comunidade como também à resolução dos seus problemas (Sanches, 2011). Stainback e Stainback (1992, cit. por González, 2003), veem a diversidade como um fator de melhoria da aprendizagem interativa, assente no compromisso de proporcionar a todos os alunos uma efetiva participação em contexto de sala de aula. Na mesma linha, Sanches (2011) defende a necessidade do professor enfrentar a diversidade, encarando-a como um fator que contribui para o equilíbrio do seu grupo, do qual pode tirar partido, na sala de aula. Deve assim ser capaz de compreender, aceitar, acolher e gerir a diversidade que caracteriza a sua sala de aula, contemplando a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos. Existe a necessidade de incluir e educar a diversidade, promovendo o sucesso de todos e de cada um, independentemente das suas especificidades, como a cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física (Sanches, 2005).

Esta visão leva-nos ao último ponto que a AEDEE especifica, em 2012, nomeadamente o apoio a todos os alunos. Com efeito, aceitar a diversidade implica necessariamente apoiar todos os alunos dentro da sala de aula, por forma a traçar caminhos diferenciados para o sucesso de todos e de cada um. Este apoio só pode ser realizado com base num profundo conhecimento acerca da diversidade que constitui a sua sala, recolhendo dados que possam permitir uma reflexão sobre as características pessoais e socioculturais do seu público (Sanches, 2005), no sentido de promover a aprendizagem académica, social e emocional de todos os alunos, recorrendo a metodologias de ensino eficazes em turmas heterógenas (AEDEE, 2012).

Para o que temos vindo a apontar seja possível no que ao papel do professor diz respeito, é fundamental o investimento na formação neste âmbito. A formação desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, desde que se prefigure como uma resposta às suas necessidades individuais de aprendizagem (Batista, 2010) e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um sistema educativo mais inclusivo (AEDEE, 2011). Morgado (2011) destaca também esta necessidade de formação, encarando-a como o pilar da qualidade profissional dos docentes.

Segundo Rodrigues (2006), em Portugal, e no âmbito da formação inicial, desde 1987, o currículo de formação inicial de professores e educadores contempla disciplinas no âmbito das NEE, uma medida que considera importante para iniciar o processo de familiarização do futuro docente com a inclusão de alunos com NEE na escola regular e todos os desafios que poderá encontrar. Segundo este autor, a formação deve promover o conhecimento das diferenças mais comuns no sentido de contribuir para a inclusão e dotar o futuro professor das ferramentas necessárias para iniciar o seu processo de pesquisa. Assim, estes conteúdos são fundamentais na sua formação inicial que é a etapa que precede a entrada na profissão durante a qual existe o objetivo de dotar os futuros professores de conhecimentos e competências no âmbito educativo (Morgado, 2011).

No entanto, Rodrigues (2006) explica que continua a ser comum ouvir queixas de docentes acerca da falta de formação para um atendimento adequado aos alunos com NEE. Esta perceção é, de alguma forma, esclarecida por Correia (2014) ao fundamentar que a maioria das instituições de ensino superior em Portugal continua a não incluir unidades curriculares relativas ao trabalho com alunos com NEE, nos seus planos de estudos. Também Morgado (2011, p. 802) sugere que a formação inicial apresenta um défice ao nível da “preparação de profissionais capazes de responder aos desafios educativos de uma sociedade que rapidamente se tornou mais complexa e exigente”.

Para além da formação inicial, a formação contínua é também definida como uma exigência necessária à qualificação de profissionais do ensino, pois ambas funcionam como fatores-chave para práticas inclusivas bem-sucedidas (AEDEE, 2014). Morgado (2011), destaca a importância da formação contínua ao longo da carreira de um docente, descrevendo-a com um contributo educativo precioso que possibilita não só ao pensamento e à ação coadunarem-se, como também permite a reformulação e atualização da preparação dos professores, o questionamento das práticas de ensino, a identificação dos problemas e das necessidades dos docentes e das escolas e o desenvolvimento de novas formas de relacionamento e diferentes modos de trabalho.

Os programas de formação de professores, ao nível da formação inicial e contínua, devem conter as respostas às NEE numa escola inclusiva (UNESCO, 1994). A este respeito, Pinto e Escola (2014, p. 71) afirmam que “o desenvolvimento profissional dos professores é fundamentado num carácter contínuo da formação, num processo que se estende desde o início da sua formação inicial até ao longo de toda a vida profissional”. Correia (2013) esclarece que a formação do pessoal docente em funções efetivas deve ser uma preocupação das escolas, tendo em conta os objetivos educacionais por elas definidos e a necessidade de dotar os professores das capacidades necessárias à compreensão das problemáticas existentes nas salas de aula e à delineação de estratégias adequadas. González (2003) explica que estando o professor do ensino regular responsável pelo aluno com NEE na sua sala de aula, este deve ter formação no âmbito do trabalho em equipa e na elaboração de adaptações curriculares, visando a efetiva inclusão de crianças e jovens com NEE através do apoio necessário à permanência destes na sala de aula. A UNESCO (1994) especifica que a formação em serviço deve ser realizada ao nível da escola, sempre que isso seja possível. Esta deve ser planeada com cuidado, tendo por base uma avaliação das necessidades dos seus profissionais, tendo em conta as problemáticas com que se deparam na sala de aula a fim de percebê-las minimamente (Correia, 2014). Contudo, e apesar de se assistir a um esforço de promoção de programas de formação em serviço, Morgado (2009) julga que o seu impacto está longe do que se ambiciona, possivelmente devido às características desses programas e à falta de regulação dos seus conteúdos e modelos. Mais, Morgado (2011) acrescenta que o que realmente se tem verificado ao nível da formação contínua é que esta tem sido principalmente encarada como uma obrigação e uma condição necessária à progressão na carreira, atenuando-se a perspetiva de existir uma oportunidade de desenvolvimento profissional que possibilite uma transformação das práticas curriculares e dos modos de trabalho nas escolas.

Quanto à formação especializada em EE, em Portugal, esta constitui uma opção ao alcance de qualquer docente, podendo durante o seu percurso profissional realizar esta formação adicional especializada, precisando apenas de ter experiência profissional de pelo menos cinco anos (Madureira, 2014). Assim sendo, Madureira (2014) refere que optar pela EE exige uma mudança não só em termos de carreira como também profissional.

Em suma, e independentemente do tipo de formação, a qualificação dos docentes, quer do ensino regular, quer de EE, prefigura-se como um instrumento primordial à educação de qualidade numa escola para todos (Morgado, 2009), pois a

falta de formação ou a formação inadequada dos professores é vista como um obstáculo à prática da educação inclusiva (Sanchez & Teodoro, 2007).

1.4.2. O Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)

Como temos vindo a referir, o papel do professor é fundamental na resposta à diversidade, promovendo o apoio a todos os alunos. Mas como dar resposta à diversidade? Como apoiar todos os alunos numa sala de aula inclusiva?

Correia (2003, 2013, 2014) traçou a resposta a estas questões ao formalizar o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), visando apontar uma linha de atuação que permitisse dar resposta à diversidade. Nos seus diversos trabalhos, o autor enfatiza a necessidade das escolas conseguirem dar resposta à diversidade que as caracteriza, nomeadamente através da organização do processo de ensino e aprendizagem concretizada, por um lado, através da organização ao nível geral da escola e, por outro, ao nível da organização da atividade do professor. Nesta perspetiva, Correia (2013) propõe o MAD que pretende responder às necessidades de todos os alunos, com particular destaque para os alunos com NEE. Segundo o autor, este modelo pressupõe “um processo que inclui a provisão de um ensino eficaz para os alunos que estejam a experimentar problemas nas suas aprendizagens logo no início do seu percurso escolar” (p.19), ou seja, encontramos aqui a evidencia de que é necessário existir uma intervenção precoce, baseada num ensino eficaz, no sentido de lhes proporcionar o mais cedo possível uma intervenção especializada numa fase inicial do seu percurso escolar e uma diferenciação pedagógica num contexto heterogéneo da sala de aula regular. Para este autor, o “ensino eficaz” baseia-se, num dos princípios fundamentais deste modelo, ou seja, na diferenciação pedagógica baseada num ensino e currículo diferenciadores.

As quatro etapas inerentes à materialização do MAD, um modelo considerado faseado, são, segundo Correia (2003, 2013, 2014): i) o conhecimento do aluno, no sentido de identificar os seus níveis atuais de realização académica e social, ou seja, as competências adquiridas e os seus ambientes de aprendizagem; ii) a planificação, ligada à fase de preparação para a intervenção com base no conhecimento do aluno e no currículo comum; iii) a intervenção, adequada e baseada nas duas etapas anteriores, ou seja, “nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde ele interage (conhecimento) e numa listagem coerente de objetivos curriculares (planificação)” (Correia, 2003, pp. 24-25); iv) finalmente, a verificação ou reavaliação de cada nível de

intervenção, no sentido de apresentar as decisões relativas à adequação da intervenção implementada/programação delineada para o aluno.

Especificando o que Correia (2013) refere relativamente à etapa da intervenção, devemos contemplar, ainda, três procedimentos: i) a intervenção preliminar e de carácter preventivo, que contemple a intervenção inicial e preliminar; ii) a reeducativa, de carácter educacional que se apoia na avaliação compreensiva e pressupõe a elaboração de um PEI; iii) e, finalmente, a intervenção de carácter transaccional, relacionada com a preparação da integração no mundo de trabalho dos alunos que não seguem o currículo comum e usufruem de um programa de transição individual (PIT). Vejamos agora como o autor representa este modelo no esquema que a seguir reproduzimos (Figura 2):



Figura 2. Modelo de Atendimento à Diversidade. Retirado de “Actas do 1º Congresso Cabo-Verdiano de Educação Inclusiva”, de L. Correia, 2014, p.20.

Correia (2014) explica ainda que inerente a este modelo está subjacente a importância do trabalho colaborativo entre professores do ensino regular, de educação especial e os diversos técnicos necessários, verificando-se que, para que todos os princípios inerentes a este modelo se formalizem, é fundamental respeitar o princípio de colaboração, nomeadamente no que concerne o trabalho em termos de planificação e intervenção apoiada no trabalho de equipa.

1.4.3. Diferenciar o trabalho educativo

Tal como explanamos anteriormente, e segundo a legislação atualmente em vigor em Portugal, a EE visa “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional” (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro). Assim, a escola inclusiva deve pautar-se por uma ação conjunta de todos os seus intervenientes no sentido de dar resposta à diversidade que caracteriza as escolas contemporâneas, promovendo uma intervenção educativa diferenciada que vise a equidade em termos de oportunidades tanto ao nível de acesso como de sucesso escolares e considerar como essencial o que o ponto 4, do artigo 2º, do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro explicita: “as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas”.

Para Silva (2013, p. 650), o conceito diferenciar não deve ser usado como sinónimo de facilitar, mas sim de “trabalhar com pedagogia diferenciada, ativa e cooperativa, ação que perpassa a atuação do professor e exige apoio nos e dos diversos segmentos que compõem a escola hoje”. Segundo Correia (2013) diferenciar o ensino pressupõe alterações em termos de ritmo, nível ou género de instrução, tendo sempre por base as capacidades e necessidades de cada aluno. O conceito de diferenciação é então o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança, em situação de grupo e através de uma seleção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem” (Morgado, 2009, p.109). Para Sanches (2005) a “diferenciação inclusiva” remete para a diversidade, com base no conhecimento que o professor deve ter dos seus alunos, ou seja, partindo da diversidade, o professor programa e atua tendo em conta a heterogeneidade do grupo, nomeadamente, a diversidade de ritmos e de estilos de aprendizagem. “Diferenciação inclusiva” é, ainda, a promoção de uma aprendizagem cooperativa e responsável onde é possível aprender em grupo e com o grupo; exige uma organização do espaço e do tempo em função das aprendizagens; implica envolver os alunos na construção dos saberes a realizar; exige uma abertura da escola a uma socialização do saber entre os demais intervenientes educativos (Sanches, 2005).

Finalmente, importa compreender a diferença entre diferenciação curricular e diferenciação pedagógica, salientando que a primeira incide sobre os elementos do currículo, enquanto a segunda se relaciona principalmente com as estratégias,

atividades e recursos de ensino (Silva & Leite, 2015). Contudo, a diferenciação pedagógica pode ser encarada com “uma forma de diferenciação curricular (...) desde que não se limite a uma simples diferenciação de estratégias de ensino” (Sousa, 2010, cit. por Silva & Leite, 2015, p.48) “e o professor assuma um papel ativo na seleção de alguns conteúdos e na gestão crítica do currículo” (Silva & Leite, 2015, p.48). Neste sentido, consideramos oportuno transcrever na íntegra um trecho do trabalho de Silva e Leite (2015, p.50) por acharmos que a distinção entre estes dois conceitos está bem explícita nessa passagem.

A diferenciação curricular passa, pois, pela capacidade de os agentes educativos e as próprias organizações escolares assumirem a responsabilidade da adequação e gestão do currículo localmente, isto é, diferenciando percursos curriculares de acordo com o ponto de partida da população que servem, mas visando um ponto de chegada tanto quanto possível igual para todos – garantindo, assim, a equidade no ensino. A diferenciação pedagógica em sala de aula implica a análise e seleção cuidada, rigorosa e refletida de estratégias de ensino e de organização dos grupos e das atividades, diferenciando percursos de aprendizagem sem inibir os processos coletivos e sem bloquear o acesso aos objetivos comuns.

1.4.3.1 Diferenciação curricular inclusiva

Feitas estas considerações prévias, temos plena consciência de que o professor inclusivo deve equacionar nas suas práticas uma visão diferenciadora ao nível do currículo, perspetivando modos de ensinar e de organizar o trabalho dos alunos, por forma a garantir que “os alunos adquiram as aprendizagens curriculares com uma eficácia aceitável que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho sócio-cultural que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar os riscos de ruptura” (Roldão, 1999, p.29).

Segundo Roldão (1999, 2010, cit. por Roldão, 2013), o currículo corresponde ao conjunto de aprendizagens que a sociedade considera necessárias para sobreviver e

de que cada indivíduo precisa de se apropriar por forma a integrar-se socialmente. A sua alteração terá sempre em conta, ao longo do tempo, não só a evolução das necessidades e pressões sociais, como também o público visado pela ação da escola, ou seja, e retomando os esclarecimentos de Roldão (2013, p. 132), o currículo deve assegurar as necessidades inerentes à manutenção ou crescimento da sociedade, tendo em conta um dado momento e contexto, concedendo a cada indivíduo o acesso ao conhecimento necessário à sua inclusão social, ao seu poder de intervenção enquanto cidadão dessa sociedade e ao seu desenvolvimento como pessoa.

O trabalho desenvolvido pela escola e pelos seus professores assume, assim, uma importância considerável no que concerne à gestão curricular que, segundo Roldão (1999), exige a execução de cinco dimensões: análise, decisão, concretização, avaliação e prosseguimento, reorientação ou abandono da decisão. A autora salienta, a este respeito, que a gestão do currículo consiste, particularmente, no conjunto de decisões relativas não só ao que deve ser ensinado, como também ao “porquê, como e quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (p. 25).

Quanto ao sucesso desse currículo, a autora destaca a necessidade de proceder à análise, escolha, ajuste e diferenciação por forma a atingir com mais eficácia e melhor qualidade a aprendizagem curricular desejada (Roldão, 2013). Esta ação diferenciadora permitirá a todos os alunos, nomeadamente aos que apresentam NEE, sentirem-se incluídos no processo de ensino e aprendizagem da turma, apesar das dificuldades e limitações que os caracterizem, perspetivar uma efetiva participação e progredir no contexto heterogéneo da sala de aula inclusiva. Esta perceção é claramente defendida por Roldão (2013) quando afirma que ensinar exige por parte do professor uma ação estratégica, orientada e regulada tendo em conta a consecução da aprendizagem desejada no outro.

Como é então implementado o currículo nacional nas nossas escolas? Sabemos que este “corporiza um projeto curricular de uma sociedade” (Roldão, 1999, p.44), devendo ser materializado no projeto educativo de escola, adequando-se ao contexto de cada contexto, às suas características e necessidades. Para que isso se concretize, os diversos intervenientes devem ter conhecimento dos currículos oficiais e comuns, tomar decisões acerca do currículo refletidas, fundamentadas, negociadas e assumidas coletivamente, traduzindo-as em projetos estratégicos de intervenção (Leite, 2010). Por sua vez, o projeto educativo de escola apresenta-se como uma linha orientadora para a construção das adequações ao nível de turma que se concretizam atualmente no plano de trabalho de turma, visto que cada grupo é único e exige uma dinâmica própria tendo em conta a especificidade dos elementos que o constituem. A este respeito, Leite (2010)

refere que a gestão do currículo na escola e na turma impõe não só conhecer o nível do desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno e as competências a desenvolver em cada ciclo, como também exige ser capaz de tomar decisões curriculares diferenciadas de forma fundamentada e crítica.

No caso de existir algum aluno com NEE numa turma de ensino regular, chegar-se-á a esse aluno através da elaboração de um PEI que contemple as medidas educativas previstas pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, no intuito de “facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com necessidades educativas de carácter permanente” (DGIDC, 2008, p.33). Relativamente ao currículo adaptado às NEE, González (2003) refere que este deve incluir a revisão dos seus diversos elementos, nomeadamente objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, bem como a revisão dos elementos pessoais e materiais de acesso ao currículo. Por seu lado, Leite (2010, p.5) esclarece que este deve representar “o conjunto de decisões de uma equipa sobre as respostas educativas mais adequadas para determinado aluno, tendo em conta os resultados da avaliação especializada e a análise dos factores contextuais facilitadores”. Estas duas perspetivas mostram-se complementares, apontando para a necessidade inicial de conhecer o aluno para orientar a tomada de decisões numa adaptação do currículo nos seus diversos elementos. Este facto é claramente também sugerido por Correia (1999) quando afirma que qualquer ação diferenciadora deve partir de uma avaliação global do aluno que permita determinar capacidades, aptidões, interesses e experiências. No documento intitulado de Avaliação e Intervenção na Área das NEE, publicado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC, s.d.) encontramos a seguinte orientação relativamente ao currículo nacional e os alunos com NEE: “a organização da resposta educativa para alunos com NEE de carácter prolongado deve ser encarada no âmbito de uma gestão curricular flexível” no sentido de permitir “uma progressiva adequação do currículo nacional” (p.22).

Em suma, a gestão do currículo deve assentar numa ação diferenciadora a vários níveis, nomeadamente tendo em conta as: i) opções de cada escola perante o seu público; ii) decisões definidas no projeto curricular de cada turma; iii) as escolhas referentes aos modos de ensinar organizar o trabalho dos alunos, visando para cada indivíduo uma aprendizagem bem-sucedida (Roldão, 1999). É por isso importante que o ensino baseado nos princípios da flexibilização, da diferenciação e da adequação seja uma constante nas práticas dos docentes, visando um ensino de qualidade para todos, pois os contextos curriculares abertos e flexíveis possibilitam a organização e gestão de ambientes de aprendizagem diversificados (Correia & Rodrigues, 1999). Estes princípios podem ser operacionalizados recorrendo a estratégias de diferenciação

inclusiva, baseada na diversidade do grupo que constitui a sala de aula inclusiva. Estas passam pela regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem através de uma adequada seleção de métodos de ensino apropriados às estratégias de aprendizagem de cada aluno. Ser capaz de pôr em prática uma grande diversidade de atividades, métodos e estratégias é o grande desafio profissional do professor e que lhe exige ter em conta diferentes formas de organização do espaço, do tempo e dos materiais (DGIDC, 2008).

1.4.3.2 Estratégias de diferenciação na sala de aula inclusiva

Tal como tivemos oportunidade de destacar anteriormente, a diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula inclusiva, e segundo Silva e Leite (2015), exige ao professor uma cuidadosa, rigorosa e refletida análise e seleção de estratégias de ensino e de organização dos grupos e das atividades, com pretensão máxima de diferenciar percursos de aprendizagem. O intuito será ensinar todos os alunos, tendo em consideração as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, devendo, para isso, o professor recorrer a práticas educativas flexíveis, evitando abordagens pouco diversificadas e iguais para todos os alunos (Correia, 2013).

Desta forma, situamo-nos, agora, no universo das práticas educativas em contexto de sala de aula que, para serem inclusivas e desenvolverem com sucesso os programas de educação com qualidade, os professores devem ser capazes de operacionalizar processos de diferenciação pedagógica (Dyson, Howes & Roberts, 2002, cit. por Morgado, 2009), isto é, recorrer a práticas de ensino eficazes sustentadas na necessidade de se ajustar e adaptar estratégias, tendo como ponto de partida uma planificação cuidada e uma intervenção adequada consubstanciadas, no caso dos alunos com NEE, num PEI (Correia, 2013).

Contudo, a procura de estratégias para salas de aula inclusivas torna-se num desafio para o professor visto que, e segundo Silva e Leite (2015, p.49), “não existe uma metodologia única que responda eficazmente a todos os problemas”, tornando-se fundamental que o professor encontre “estratégias que constituam formas particulares de estabelecer a interação do aluno com o conhecimento, atendendo às suas necessidades e às melhorias nas suas aprendizagens”. Assim sendo, as formas de

materializar uma ação diferenciadora numa sala de aula inclusiva são múltiplas, não existindo uma fórmula mágica.

É fundamental compreender os conceitos de diversificação e diferenciação das atividades e estratégias na sala de aula inclusiva. Correia (2013) distingue estes dois conceitos, salientando que não são equivalentes. O autor explica que o primeiro decorre da necessidade de variar o estímulo, de aspetos da matéria ou da fase do processo de ensino de uma determinada matéria; o segundo decorre do princípio de adequar o ensino às características cognitivas do aluno e às suas necessidades específicas.

Partimos então do segundo pressuposto, em que diferenciar leva o professor a adequar o processo de ensino e aprendizagem para a promoção de salas de aula mais inclusivas, tendo em mente a participação de todos no contexto de uma turma heterógena. Assim sendo, importa recordar os três fatores-chave que Ainscow (1995) considera importantes para o estabelecimento de aulas inclusivas. São estes: i) a planificação da aula como um todo; ii) a utilização de todos os alunos como fontes naturais de apoio; iii) e a improvisação e o trabalho em equipa, sustentados numa reflexão crítica. Segundo Mercer e Mercer (1993, cit. por Correia, 2013), para o professor organizar com êxito uma sala de aula, é necessário ter em conta três variáveis: a colocação dos alunos, os materiais e as áreas/centros de trabalho. Relativamente a este assunto, Correia (2013) salienta a importância do professor considerar fundamental contemplar a organização e gestão da turma, nomeadamente a forma como distribui os alunos na sala e como define as regras e as normas de organização e funcionamento das atividades e relações dentro da sala de aula. Correia (2013) refere, igualmente, a importância da gestão do tempo na elaboração de qualquer atividade, por isso cabe ao professor fazer as adaptações ao nível, por exemplo, dos prazos de entrega de fichas e trabalhos e da realização das atividades. O autor cita, ainda, Deschenes, Ebeling e Sprague (1994) segundo os quais o professor pode elaborar horários com rotinas estabelecidas; aumentar o tempo para a realização da tarefa; dar tempo extra na execução das tarefas; ensinar o aluno a gerir o tempo, planificar a execução de tarefas com pausas ou mudanças de tarefas. Arends (2008) também defende a importância de o professor considerar as alterações necessárias relativamente: i) à disposição física das salas de aula, devendo esta contemplar as mudanças necessárias para facilitar a acessibilidade de todos os alunos; ii) e aos horários e restrições de tempo que podem afetar os “alunos especiais” (p.55).

Quanto às estratégias de ensino e aprendizagem, a investigação recomenda, por exemplo, a investigação em grupo, a resolução conjunta de problemas, a aprendizagem baseada em problemas e atividades centradas numa aprendizagem ativa (Curtis & Shaver, 1980; Haberman, 1991; Slavin, 1996; cit. por Arends, 2008). Outros

trabalhos apontam para os benefícios da abordagem colaborativa da aprendizagem, experimental ou baseada em atividades práticas; realização de projetos; utilização de tecnologias de informação e comunicação e tutorias (Hunter, 1999; NCERI, 1994, 1995; cit. por Correia, 2013). Arends (2008) salienta, igualmente, a importância de abordagens como a aprendizagem cooperativa e ensino recíproco por transmitirem aos próprios alunos a ideia de que todos podem aprender e contribuir para o processo de aprendizagem, encarando todas as perspectivas como válidas. Também Sanches (2005) destaca que o trabalho cooperativo vem possibilitar a passagem de um espírito de competição para o de cooperação, favorecendo o encorajamento do grupo em vez do individual, contribuindo para o aumento do desempenho escolar, da interação dos alunos e das competências sociais e que a aprendizagem com os pares, desde que bem conduzida, se revela uma estratégia quase imprescindível numa escola inclusiva, onde todos possam aprender e encontrar as respostas necessárias aos desejos de poder ir o mais longe possível. Esta abordagem colaborativa é ainda assinalada, em trabalhos mais recentes, por vários autores que têm vindo a demonstrar a sua pertinência em ambiente de sala de aula, nomeadamente Silva (2011, cit. por Canastra, 2011), que destaca que a organização e a gestão das atividades dentro da sala de aula que procuram potenciar as interações entre os diversos elementos aí presentes favorecem a inclusão. Este autor enfatiza o valor da cooperação como princípio promotor da inclusão escolar e social, ao esclarecer que é fundamental que a aprendizagem seja feita em grupo, promovendo interações entre alunos e professores fundamentais para o processo de aprendizagem de todos. Também César, Machado e Ventura (2014) explicam que os estudos de Baucal, Arcidiacono e Budevac (2011), César e Kumpulainen (2009), Kumpulainen e Lipponen (2010), têm revelado que as interações sociais desempenham um papel facilitador na apropriação de conhecimentos e na mobilização e desenvolvimento de capacidades e competências e promovem a inclusão. Estas conclusões vêm confirmar o que o relatório síntese, de 2005, da AEDEE, defende, nomeadamente a importância de uma aprendizagem cooperativa, destacando que a tutoria entre pares contribui eficazmente para o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional. Em suma, e segundo este relatório, esta abordagem exerce um efeito positivo na autoconfiança dos alunos, estimula as interações sociais dentro do grupo e beneficia todos os alunos, pois o aluno que explica memoriza melhor e por mais tempo a informação e o que ouve apresenta mais facilidade em compreender o seu par por este estar ligeiramente acima do seu nível de compreensão. Ainda a respeito das interações sociais, César, Machado e Ventura (2014) defendem o facto de que para que estas sejam potenciadoras de aprendizagem e desenvolvimento em contexto escolar e de sala de aula, é fundamental estabelecer-se um contrato pedagógico coerente entre

professores e alunos, devendo este contemplar tarefas de natureza diversificada, um processo de avaliação transparente e coerente com as práticas, privilegiando uma diversidade de instrumentos.

Para além da aprendizagem cooperativa, existem, segundo o relatório da AEDEE (2005), outros fatores que contribuem eficazmente para a educação inclusiva, nomeadamente: i) a resolução cooperativa de problemas, relativos a comportamentos indesejáveis na sala de aula; ii) e a formação de grupos heterogéneos, baseada na abordagem diferenciada, visto que estes preceitos sublinham o princípio de que todos os alunos são iguais, contribuem para ultrapassar a distância entre alunos com NEE e os restantes e promovem atitudes positivas no seio de uma sala de aula e conseqüentemente na escola.

Mastropieri e Scruggs (1994, cit. Correia, 2013) apresentam ainda um conjunto de fatores que deve ser considerado quando na sala de aula existem alunos com NEE: i) a localização do aluno na sala de aula, de preferência nos lugares da frente; ii) o cuidado extremo na apresentação de nova informação, considerando a estrutura, clarificação, redundância, entusiasmos, ritmo apropriado e envolvimento máximo; iii) a utilização de experiências multissensoriais devido ao impacto positivo destas na aprendizagem; iv) as adaptações nas tarefas de leitura, sempre que necessário; v) a programação de intervalos no decorrer da aula; vi) a organização das tarefas, recorrendo a diversos métodos de ensino; vii) e a consideração de um maior número de explicações, com particular realce para os pontos mais importantes.

Vejamos, agora, algumas estratégias mais específicas que o professor pode contemplar na promoção de práticas inclusivas no contexto de sala de aula.

Começamos, assim, por lembrar que Correia (2013) aponta para a necessidade de se desenvolver nos alunos com dificuldades a escuta ativa, através de estratégias e técnicas específicas, como por exemplo: i) promover o ensino direto; ii) envolver ativamente os alunos nos conteúdos a assimilar; iii) organizar bem os conteúdos, repetindo os mais importantes; iv) e utilizar modelos que enfatizam a aprendizagem em cooperação (Sprague, 1994; Lewis & Doorlag, 1999; cit. por Correia, 2013).

Um outro aspeto a ser desenvolvido relaciona-se com a promoção de competências de recolha de informação que exige adaptações relativamente à apresentação oral dos aspetos a expor, por exemplo: i) utilizar palavras-chave; ii) resumir conteúdos; iii) repetir afirmações importantes de modo a salientar a sua relevância; iv) escrever no quadro pontos relevantes; v) e utilizar questões divertidas e com humor para ilustrar pontos importantes (Correia, 1997; Mercer & Mercer, 1997; Polloway, Patton & Serna, 2001; cit. por Correia, 2013).

Quanto à competência da leitura, algumas investigações apontam a necessidade de a desenvolver, nomeadamente: i) utilizando o encorajamento e feedback periódico para assim verificar a compreensão dos conteúdos apresentados; ii) sublinhando palavras-chave, frases e conceitos mais relevantes; iii) vendo antecipadamente os materiais de leitura com os alunos; iv) lendo os textos aos alunos em voz alta; v) e encorajando os alunos a colocar as questões para lhes facilitar a compreensão de conteúdos (Deschenes, Ebeling & Sprague, 1994; Mercer & Mercer, 1993; Polloway, Patton & Serna, 2001; cit. por Correia, 2013).

A par desta competência, encontramos também a importância de desenvolver competências de escrita que, segundo os autores Deschenes, Ebeling e Sprague (1994, cit. por Correia, 2013), podem ser trabalhadas pelos docentes: i) dando ao aluno tempo suficiente para responder às questões e a oportunidade de formular respostas escritas realizadas em grupo; ii) permitindo que os alunos sublinhem ou circundem as respostas escritas e escrevam no computador; iii) e evitando exigir muitas respostas escritas nas fichas de trabalho.

Correia (2013) aponta ainda a necessidade de se orientar o aluno no sentido de finalizar a tarefa, pois muitas vezes não a finaliza, ou por não ter tempo ou por manifestar dificuldades de atenção e de compreensão. Assim, é fundamental: i) conseguir focalizar a atenção do aluno antes de qualquer esclarecimento relativo à tarefa; ii) dar instruções orais e escritas; iii) repetir as explicações em voz baixa, após terem sido feitas em contexto de grupo; iv) verificar se o aluno compreendeu as instruções, pedindo, por exemplo, que as repita; v) explicar como finalizar a tarefa; vi) e fasear a tarefa, permitindo-lhe que termine sempre cada fase entre de iniciar a seguinte (Lewis & Doorlag, 1999; Polloway, Patton & Serna, 2001; cit. por Correia, 2013).

Finalmente, e não menos importante, Correia (2013) apresenta a componente da avaliação dos produtos do aluno, nomeadamente dos conhecimentos e competências adquiridos, baseada na criação de várias opções de medição, modificando, quando necessário, as fichas de avaliação. Sugere a possibilidade de: i) transformar as fichas em formatos mais pequenos; ii) modificar os critérios de sucesso para a sua realização; iii) e dar mais tempo para a sua realização. Outras sugestões são apontadas pelos investigadores Polloway, Patton e Serna, (2001, cit. por Correia, 2013), nomeadamente: i) a ajuda individual durante a realização da ficha; ii) a leitura das questões; iii) a simplificação das palavras nas fichas; iv) a apresentação de um guião de estudo; v) a ajuda adicional na preparação da ficha; vi) o dar mais tempo para a sua realização; vii) a sugestão de sublinhar as palavras-chave; viii) o permitir a utilização de ajudas durante a realização da ficha, como por exemplo, calculadoras ou tabelas matemáticas, livro ou

notas, prontuário ou gramáticas; ix) a possibilidade de repartir a ficha em vários momentos; x) e dar fichas para realizar em casa.

Em jeito de conclusão, retomamos aqui as considerações da investigação realizada por César, Machado e Ventura (2014), onde se destaca que em Portugal os currículos deixam margem de liberdade às decisões dos professores que passam a ser para além de executores, decisores na forma como o executam, nomeadamente no que concerne à organização do espaço e do tempo em aula; à escolha das tarefas; ao tipo de ensino a utilizar; e aos instrumentos de avaliação. Decorrente desta liberdade está a necessária responsabilidade do professor construir uma educação inclusiva. Correia (2013, p. 140) defende que é importante recorrer à diferenciação pedagógica “através do uso de ajustamentos e adaptações curriculares” que favoreçam o sucesso escolar dos alunos com NEE. A resposta à diversidade e complexidade das NEE só é possível na condição das escolas interiorizarem o modelo e o processo que possibilite dar resposta às necessidades desses alunos e de terem ao seu alcance não só os recursos, os meios materiais e didáticos necessários, como também os professores e assistentes de ação educativa. A par desta necessidade, encontramos a adequada organização escolar e a diversificação do currículo.

Face ao exposto, importa reter que a diferenciação pedagógica é vista como um passo importante na sala de aula inclusiva, capaz de responder não só à diversidade de estilos e preferências de aprendizagem, como também à diversidade de capacidades de aprendizagem dos alunos que constituem um grupo turma, tal como evidencia Arends (2008). No seio desse grupo é assim evidente a diversidade de capacidades e dificuldades, destacando-se, como o veremos no capítulo seguinte, alunos com dificuldades de aprendizagem específicas.

Capítulo 2. A dislexia enquanto perturbação da aprendizagem específica

2.1. As perturbações da aprendizagem específicas no contexto das NEE

Antes de abordarmos as PAE é fundamental enquadrá-las no contexto das NEE. Neste sentido, retomamos aqui a perspetiva de Correia (2013) relativamente ao conceito que tem merecido a nossa atenção. De facto, o autor destaca que o constructo de NEE decorre de uma evolução nos termos até então utilizados para referir indivíduos com algum problema específico e surge relacionado com uma nova conceção de EE, respondendo à necessidade do princípio de uma progressiva democratização das sociedades em defesa de uma filosofia da integração, nomeadamente de crianças e jovens em idade escolar. Segundo Brennan (1988, cit. por Correia, 2013), existe uma necessidade educativa especial quando um problema, seja ele do domínio motor, sensorial, intelectual, emocional ou social, interfere na aprendizagem, levando à necessidade de aceder a um currículo especial ou modificado ou a condições de aprendizagem adaptadas, no intuito de receber uma educação adequada. A nossa legislação atual, como vimos anteriormente no que se refere ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, também define o conceito referindo que crianças e jovens com NEE são pessoas que “manifestam limitações significativas ao nível da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente”. Estas limitações resultam em dificuldades continuadas nas áreas da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

Correia (2013) explica que o conceito de NEE se aplica a crianças e jovens com problemas ao nível sensorial, físico e de saúde, intelectual, emocional e, também, com PAE, oriundas de fatores orgânicos ou ambientais. Distingue, ainda, as NEE permanentes e as temporárias, que exigem adaptações do currículo mais ou menos generalizadas, consoante o caso, ajustando-se o currículo às especificidades do aluno durante o período de tempo necessário, ao longo do seu percurso escolar. Assim, é a partir da necessidade de se proceder a adaptações consoante a problemática do aluno, que o autor classificou as NEE em dois grandes grupos, referindo-se às NEE significativas e às NEE ligeiras. Relativamente às NEE ligeiras, Correia (2013) cita os problemas ligeiros ao nível da aprendizagem da escrita, da leitura e do cálculo e os problemas ligeiros relacionados com o desenvolvimento das funções superiores,

nomeadamente o desenvolvimento motor, percetivo, linguístico, social e emocional. Quanto às NEE significativas, Correia (2013) apresenta a seguinte classificação: i) NEE de carácter intelectual, que se refere a alunos que apresentam deficiência/incapacidade intelectual, manifestando problemas globais na aprendizagem, quer em termos académicos, quer sociais; ii) NEE de carácter processológico, que inclui alunos com dificuldades de aprendizagem relacionadas com problemas ao nível do processamento de informação, nomeadamente a receção, organização e expressão de informação, sendo geralmente referenciados como alunos apresentando PAE; iii) NEE de carácter emocional, sendo que neste grupo incluem-se os alunos com perturbações emocionais ou comportamentais graves que causam instabilidade nos ambientes em que se encontram inseridos e dificultam o processo de aprendizagem; iv) NEE de carácter físico e de saúde, que abrange, por um lado, crianças e jovens com problemas motores, que lhes provocam incapacidades do tipo manual e/ou de mobilidade (paralisia cerebral, espinha bífida, distrofia muscular, amputações, poliomielite e qualquer acidente que venha a afetar a mobilidade do indivíduo), por outro lado, abrange crianças e jovens com problemas ao nível sensorial, remetendo para os alunos cujas capacidades visuais ou auditivas estão afetadas, sendo que relativamente aos problemas de visão considera-se os cegos (incapazes de ler, utilizando, por isso, o sistema Braille) e os amblíopes (capazes de ler desde que se façam modificações do tamanho da letra) e no que se refere aos problemas de audição, existem os surdos (perda auditiva maior ou igual a 90 decibéis) e os hipoacústicos (perda auditiva situa-se entre os 26 e os 89 decibéis).

Para além destes grupos, Correia (2013) assinala, ainda, a existência de crianças e adolescentes com problemas de saúde que podem estar na origem das dificuldades de aprendizagem, nomeadamente problemas de perturbação por défice de atenção/hiperatividade (PDAH), diabetes, asma, hemofilia, problemas cardiovasculares, epilepsia, SIDA, problemas provocados por traumatismo craniano e perturbação do espectro do autismo.

O presente trabalho centra-se numa das NEE enunciadas anteriormente e que Correia (2013) classifica de carácter processológico, as PAE. Assim, importa antes compreender o conceito de Dificuldades de Aprendizagem que está intrinsecamente associado a essa classificação das NEE e que surge, no século XIX, relacionado com lesões ou disfunções ao nível cerebral, cujas intervenções se prendiam com o desenvolvimento das habilidades percetivas e motoras.

É apontada a década de 60 para o aparecimento da expressão Dificuldade de Aprendizagem (DA) com a definição de Kirk, em 1962, que revela que essas dificuldades estavam inerentes aos processos envolvidos na linguagem e no rendimento

académico, cujas causas se prendiam com uma disfunção cerebral e/ou uma alteração emocional ou comportamental, excluindo, assim, a possibilidade das DA advirem de uma deficiência mental/incapacidade intelectual, privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais. Assim, transcreve-se seguidamente a definição de Kirk (1962, cit. por Correia, 2008, p. 25) por considerarmos importante manter a sua essência no presente trabalho, no intuito de sistematizar a sua conceção de DA enquanto

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

Em 1965, a investigadora Bateman propõe uma nova definição que, segundo Correia (2008), engloba fatores fundamentais para a identificação de uma criança com DA, nomeadamente a discrepância, a irrelevância da disfunção do sistema nervoso central e a exclusão. Assim, vejamos o que o autor afirma acerca das DA.

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, acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental ou generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial (Bateman, 1965, cit. por Correia, 2008, p.25).

Todavia, as definições dos autores acima mencionados deixam algumas dúvidas relativamente à identificação, elegibilidade e intervenção com as crianças com DA (Correia, 2008), pelo que vários investigadores da área foram desenvolvendo, ao longo dos anos, diligências no sentido de apresentar uma definição do conceito que merecesse consenso junto da comunidade científica. Contudo, e de acordo com a revisão da literatura feita relativamente ao assunto, não existe uma definição consensual, destacando-se, no entanto, a perspetiva do *Nacional Joint Committee on*

Learning Disabilities (NJCLD), visto ter sido a que suscitou maior aceitação no seio da comunidade de especialistas 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 matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na perceção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de 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, cit. por Correia, 2008, p. 33).

Na perspetiva desta definição, segundo Correia (2008), os alunos com DA apresentam distúrbios que interferem na receção, integração, retenção ou expressão das informações, envolvendo deficits que implicam não só problemas de memória, como também preceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos que originarão limitações ou mesmo impedimento na aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo e das aptidões sociais. Podem evidenciar significativas dificuldades em uma área ou mais áreas do desempenho educacional.

Em Portugal, na tentativa de contribuir para uma definição do conceito DA, destaca-se Correia (2008) que se refere às DA, acrescentando o termo Específicas, e apresentando uma definição de cariz educacional que contempla, segundo o autor, as características comuns às diversas definições que têm sido mais aceites. Em suma, para este autor, as PAE estão ligadas

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, preceptivos, 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, 2005, cit. por Correia, 2008, p.46).

Esteves (2011, p.15) destaca que a definição apresentada por Correia (2008) aborda não só o processamento de informação, como também outros critérios primordiais, nomeadamente “o padrão desigual de desenvolvimento, o envolvimento processual, os problemas numa ou mais áreas académicas, a discrepância académica e a exclusão de outras causas, assim como a observação do comportamento sócio emocional dos indivíduos que apresentam Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE)”.

Selikowitz (2010, p.16) define a PAE como “uma perturbação inesperada e inexplicada que ocorre numa criança de inteligência média ou acima da média, caracterizada por um atraso significativo em uma ou mais áreas de aprendizagem”. O mesmo autor divide em dois grandes grupos as áreas de aprendizagem envolvidas nas PAE, ou seja, por um lado, agrupou as competências académicas básicas, como a leitura, a escrita, a aritmética e a linguagem; por outro, as áreas de aprendizagem, nomeadamente todas as competências inerentes à persistência, organização, controlo dos impulsos, socialização e coordenação motora. Destaca ainda que as dificuldades nestas diferentes áreas de aprendizagem estabelecem entre si uma relação de proximidade. Apesar da definição apresentada enquadrar as PAE como “uma perturbação inesperada e inexplicada”, o autor em questão salienta que existe uma diversidade de teorias explicativas acerca das PAE e que a maioria se baseia no pressuposto de que existe uma disfunção cerebral.

No contexto escolar, a área das PAE é aquela que apresenta maior prevalência no seio da população estudantil com NEE, ou seja, Correia (1999, 2013) aponta para um predomínio em termos percentuais das dificuldades de aprendizagem no seio da população escolar com NEE, relativamente às restantes áreas da EE. De entre todas

as PAE, as mais frequentes, e de acordo com os dados revelados por Correia (2008), são as que passamos, de seguida, a citar: i) dislexia, que se refere a uma “dificuldade no processamento da linguagem, cujo impacto se reflecte na leitura, na escrita e na soletração” (NJCLD, 1997, p.39); ii) disgrafia, que corresponde a dificuldades na escrita, sendo que “os problemas podem estar relacionados com a componente grafomotora (padrão motor) da escrita (e.g., forma das letras, espaço entre palavras, pressão do traço), com a soletração, e com a produção de textos escritos” (NJCLD, 1997, p. 39); iii) discalculia, que é uma “dificuldade na realização de cálculos matemáticos” (Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1999, p.39); iv) dispraxia (apraxia), que diz respeito a uma “dificuldade na planificação motora, cujo impacto se reflecte na capacidade de um indivíduo coordenar adequadamente os movimentos corporais” (NJCLD, 1997, p.39); v) problemas de perceção auditiva, que são “problemas na capacidade para perceber as diferenças entre os sons da fala e para sequenciá-los em palavras escritas; é uma componente essencial no que respeita ao uso correcto da linguagem e à descodificação da leitura” (NJCLD, 1997, p.40); vi) problemas de perceção visual, que correspondem a “problemas na capacidade para observar pormenores importantes e dar significado ao que é visto; é uma componente crítica no processo de leitura e de escrita” (NJCLD, 1997, p. 40); vii) problemas de memória (de curto e longo prazo), que incluem “dificuldades em armazenar e/ou recuperar ideias ou factos, como por exemplo, quando se apela à lembrança de números telefónicos, de endereços e/ou instruções para realizar uma tarefa” (NJCLD, 1997, p. 40).

Os numerosos trabalhos de investigação na área das PAE apontam no sentido das causas se fundamentarem numa disfunção do sistema nervoso central, levando-nos a considerar a sua origem neurobiológica. Correia (2008, p.47) explica a origem desta problemática, da seguinte forma: “é neurológica, ou seja, as DAE, cuja origem parece ter a ver com factores genéticos e/ou neurobiológicos ou traumatismo craniano, derivam de alterações no funcionamento cerebral que podem afectar um ou mais dos processos relacionados com a aprendizagem”. Também Feinstein (2011, cit. por Almeida, 2011, p.24), defende que as DA “constituem uma disfunção do sistema nervoso central que afeta um grupo heterogéneo de alunos no que respeita à sua capacidade de adquirirem proficiência nas áreas da leitura, da escrita, da matemática, da audição, da fala e da organização”. Correia (2008) lembra, igualmente, a condição permanente das PAE, referindo que estas não desaparecem com a idade, visto terem uma origem neurológica, e que importa considerar que tanto a forma como se manifestam, como o seu grau de intensidade podem mudar ao longo da vida de um indivíduo. Salienta afetarem, ao longo da vida, não só o desempenho académico, como também o comportamento socio emocional.

Por fim, e relativamente ao quadro necessário para integrar uma criança ou jovem nas PAE, devem estar reunidos quatro parâmetros: um adequado contexto educacional pautado por oportunidades eficientes de ensino; uma discrepância entre o potencial de aprendizagem e os desempenhos escolares; fatores de exclusão relacionados com algum tipo de deficiência; e disfunções no processo de informação (Fonseca, 2007). Também Selikowitz (2010, p.19) escreve que o diagnóstico de uma PAE é, de certa forma, “um diagnóstico de exclusão, o termo só deverá ser usado até todas as outras causas reconhecíveis de insucesso escolar terem sido excluídas”, ou seja, distúrbios sensoriais ao nível da visão e audição; deficiência/incapacidade motora; desvantagens circunstanciais; e distúrbios emocionais.

O atual Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM-5, da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014) integra a dislexia nas perturbações de aprendizagem específicas, utilizando a denominação de Perturbação da Leitura e da Escrita, cujo diagnóstico é feito com base em três critérios de diagnóstico que abordaremos posteriormente.

2.2. A dislexia enquanto perturbação da aprendizagem

2.2.1. Conceito e etiologia da dislexia

Selikowitz (2010) dá conta de que a primeira forma de PAE a ser descrita foi a dificuldade na leitura, quando Kussmaul, um médico alemão, descreve em 1879 um indivíduo incapaz de aprender a ler, apesar de considerarem o seu nível de inteligência ajustado e a sua educação adequada. A esse problema, este médico atribui o termo de “cegueira verbal”, que em 1887, vem a ser substituído pelo conceito de dislexia, pelo médico Rudolf Berlin, um oftalmologista alemão, para assim referir uma dificuldade isolada na leitura apresentada por “um paciente adulto que, após um acidente vascular cerebral, perdeu a capacidade leitora, apesar de ter mantido a visão, a linguagem e a inteligência” (Teles, 2012, p.3). Em 1896, o médico inglês, Pringle Morgan, descreve o caso de um rapaz de 14 anos que, apesar de ser considerado inteligente, revelava uma incapacidade para a linguagem escrita, à qual atribuiu o termo “cegueira verbal congénita” (Selikowitz, 2010; Teles, 2012).

Desde então, várias foram as tentativas para delinear uma definição consensual no seio da comunidade científica, destacando-se, atualmente, a definição proposta pela Associação Internacional de Dislexia (AID) que defende, em 2003, que a principal característica da dislexia está no tipo de dificuldades de leitura e ortografia, fruto de um défice ao nível da componente fonológica, o recurso cognitivo mais importante para a aquisição da leitura e da escrita e, conseqüentemente, o principal determinante na dificuldade de aprendizagem específica da leitura. Assim, as dificuldades na correção e/ou fluência na leitura das palavras e a baixa competência leitora e ortográfica são quadros típicos de dislexia (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003). Em suma, a dislexia, é considerada uma dificuldade específica de aprendizagem que põe em causa a competência leitora, nomeadamente, a sua aquisição e conseqüente utilização, manifestando-se através de dificuldades no reconhecimento das palavras, na sua descodificação e soletração.

Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora e experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (AID, 2003, cit. por Teles, 2012, p.6).

A respeito desta definição, Teles (2012) escreve que esta vem dar ênfase à principal característica da dislexia, ou seja, às dificuldades a nível da leitura e da ortografia, originadas por um défice fonológico. Carvalho (2011) destaca, ainda, outros pontos-chave desta definição, nomeadamente: “o facto de a dislexia ser considerada uma dificuldade específica de aprendizagem; a sua etiologia ter uma base neurobiológica; manifestar-se em dificuldades no reconhecimento exato e/ou fluente das palavras e por défices na soletração e nas habilidades de descodificação” (p.57); estas dificuldades resultarem de um défice nas componentes fonológicas da linguagem; a dislexia ser frequentemente considerada “inesperada em relação a outras capacidades cognitivas e à existência de uma instrução adequada na sala de aula” (p.58); finalmente, as conseqüências secundárias remetem para “problemas com a compreensão da leitura

e redução da experiência de leitura que são capazes de impedir o crescimento e de conhecimento de base” (p. 60).

Num trabalho mais recente, Carvalho (2014) apresenta um quadro que esquematiza a definição de dislexia proposta pela AID, em 2003, e que julgamos ser pertinente apresentar de sentido de visualizarmos os seus elementos essenciais, nomeadamente, os sintomas, as causas e as suas consequências (Tabela 1).

Tabela 1

Síntese sobre a dislexia proposta pela AID (2003)

Conceito geral	É uma dificuldade específica de aprendizagem de origem neurobiológica.
Sintomas	Dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente das palavras, bem como dificuldades na ortografia e na descodificação.
Causas	Défice nas componentes fonológicas da linguagem.
Crítérios de discrepância e de exclusão	A dislexia é inesperada em relação a outras habilidades cognitivas e a uma adequada instrução em sala de aula.
Consequências	Problemas na compreensão leitora; redução da experiência de leitura; limitações na aquisição de vocabulário e de conhecimentos de base.

Nota. Adaptada de *“Indicadores precoces da dislexia de desenvolvimento”*, de A. Carvalho, 2014, p.27.

Falamos, assim, de “um atraso (...) na leitura de uma criança de inteligência média ou acima da média (...), uma forma de dificuldade de aprendizagem específica em que a leitura é a capacidade cognitiva afetada” (Selikowitz, 2010, p. 74), ou seja, uma dificuldade manifestada pelo aprendiz leitor na aquisição das competências de leitura, refletindo-se não só na dificuldade do próprio ato de ler, como também na compreensão de textos (Serra, 2012).

Quanto aos tipos de dislexia, Citoler e Sanz (1997) distinguem duas formas distintas: a adquirida e a evolutiva. A primeira é referente a leitores que já adquiriram a habilidade da leitura e, devido a uma lesão cerebral, acabam por perdê-la. A segunda, a que mais se destaca do ponto de vista educativo, ocorre quando a criança apresenta graves dificuldades na aprendizagem inicial da leitura, processando-se esta de forma mais lenta ou incompleta. Shaywitz (2008, cit. por Gama, 2013), associa a dislexia

evolutiva ou de desenvolvimento a uma discrepância existente entre a capacidade de leitura prevista, com base no nível cognitivo ou intelectual, e o nível de leitura efetivamente analisado.

Tendo em conta a perspectiva de Border (1973, cit. por Torres & Fernández, 2001) a classificação da dislexia evolutiva pode ser feita em três grupos: i) a disfonética ou auditiva, quando as crianças apresentam dificuldades no plano auditivo, revelando problemas na integração letra-som e erros de discriminação auditiva; ii) a disidética ou visual, ao manifestarem-se dificuldades no plano visual, apresentando problemas em perceber globalmente as palavras; iii) a mista ou aléxica, quando apresentam tanto problemas visuais como fonológicos, originando, segundo o autor, uma quase total incapacidade para a leitura.

Assim sendo, podemos recordar aquilo que a dislexia não é, transcrevendo as conclusões, de Fonseca (2009, p.340): não pode ser “sinónimo de um QI baixo, pois pode ocorrer em todos os seus níveis, ou de disfunções visuais e auditivas detectadas por meios médicos convencionais”. O autor também relembra que não é correto: i) considerar a dislexia o resultado da “falta de motivação para aprender a ler, ou da presença de condições socioeconómicas desfavoráveis e desviantes”; ii) inserir crianças e jovens com dislexia em “categoria ou taxonomia defectológica”; iii) ou confundir essas crianças “com deficit ou disfunção mental” (p. 340). Recordamos, igualmente, que decorrente da condição permanente das PAE, a dislexia, por ser um transtorno neurológico, também acompanha o indivíduo ao longo da vida. Fonseca (2009, p.340) refere que a dislexia “pode ser superada em tempo útil com uma reeducação multiterapêutica, mas as suas causas mantêm-se inalteradas”.

Tal como nos foi possível constatar ao recordar a definição apresentada pela AID, em 2003, a dislexia tem uma etiologia neurobiológica. A este respeito, Citoler e Sanz (1997) referem que as primeiras reflexões acerca do atraso na leitura, apontavam o défice visual como a possível causa dessa problemática, visto que a tarefa da leitura era reduzida a uma mera atividade visual. Com o avanço das investigações na área, os mesmos autores salientam que as dificuldades na leitura passaram a ser entendidas à luz da neurologia, encarando-as como o resultado de um atraso de maturação cerebral e do predomínio de um dos hemisférios cerebrais. No seguimento desta perspectiva, surge posteriormente a tentativa de relacionar esta problemática com “uma predisposição inata” em manifestar problemas ao nível da integração ou conexão entre a informação veiculada pelos sentidos da visão e da audição. Estas teorias permitiram delinear métodos de ensino que contemplassem “o maior número possível de sentidos no reconhecimento e escrita das palavras, como sistema facilitador da sua aprendizagem” (Citoler & Sanz, 1997, p.124).

Estas diversas hipóteses explicativas são, de facto, fruto das várias investigações desenvolvidas na área, ao longo de várias décadas. De entre essas múltiplas teorias, que tentam conhecer os processos cognitivos responsáveis por esta dificuldade, nomeadamente a hipótese do défice visual, do défice no processamento auditivo, de problemas motores, do défice de automatização, do duplo défice, do défice fonológico e da percepção alofónica, Carvalho (2014) destaca a hipótese da teoria do défice fonológico como sendo a mais consensual no seio dos investigadores, estando implícita na própria definição de dislexia da AID apresentada em 2003. Segundo esta teoria, a dislexia do desenvolvimento é provocada por um défice no sistema de processamento fonológico ativado por uma disrupção no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico. Por outras palavras, trata-se, no caso da dislexia, da incapacidade da criança entender conscientemente que os sons associados às letras correspondem aos da fala e que é possível manipulá-los, devido a um défice ao nível do funcionamento de certas áreas do cérebro ligadas à linguagem, ou seja, e segundo Coelho (2014), estas crianças manifestam dificuldades no acesso às áreas localizadas na parte posterior do cérebro responsáveis pela análise de palavras e pela automatização da leitura. Também, Citoler e Sanz (1997) destacam a existência de um predomínio das teorias que explicam que a dislexia é causada por um défice linguístico, ou seja, as capacidades fonológicas são afetadas, manifestando o leitor uma pior execução de tarefas verbais que exijam a produção, percepção, memória, descodificação, segmentação da linguagem. Selikowitz (2010) corrobora esta perspetiva, afirmando que as crianças com dislexia apresentam dificuldades em aceder ao código que possibilita a conversão, no cérebro, dos grafemas nos seus fonemas correspondentes, ou seja, manifestam dificuldades na descodificação. Acrescenta que este problema pode ser adensado por um défice de memória verbal, que consiste na dificuldade sentida pela criança em se lembrar de palavras que acabou de ler.

Também Teles (2012) destaca que as investigações realizadas no âmbito da dificuldade da leitura, com base nas modernas técnicas de imagem, têm vindo a apontar não só para a sua origem genética e neurobiológica, como também para os processos cognitivos que lhe são inerentes. A autora explica que têm sido formuladas diversas teorias em relação aos processos cognitivos responsáveis por esta dificuldade, no entanto, de entre elas, destaca-se efetivamente a teoria do défice fonológico, segundo a qual a dislexia é provocada por “um défice no sistema de processamento fonológico motivado por uma ‘disrupção’ no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico” (Bradley et al., 2000, cit. por Teles, 2012, p. 7). Esta teoria remete assim a dislexia para perturbações de origem neurológica, resultante de um problema ao nível da consciência fonológica, ou seja, da “capacidade de explicitamente

identificar e manipular as unidades do oral” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.9). Por outras palavras, trata-se, no caso da dislexia, da incapacidade da criança entender conscientemente que os sons associados às letras correspondem aos da fala e que é possível manipulá-los, devido a um défice ao nível do funcionamento de certas áreas do cérebro ligadas à linguagem, ou seja, e segundo os esclarecimentos apresentados por Coelho (2014, p.18), estas crianças manifestam dificuldades no acesso “às áreas localizadas na parte posterior do cérebro (...), regiões responsáveis pela análise de palavras e pela automatização da leitura, recorrendo mais à área de Broca e a outras zonas do lado direito do cérebro que fornecem pistas visuais”.

2.2.2. Características mais comuns dos alunos com dislexia

É importante compreender que as crianças com dislexia apresentam características comuns, no âmbito da expressão oral, da leitura e escrita, bem como de outras competências.

Ao nível da expressão oral, as crianças revelam dificuldades na seleção de palavras adequadas para comunicar e pobreza vocabular; elaboram frases curtas e simples, revelando dificuldades na articulação de ideias; e repetem sílabas, palavras ou frases (Cruz, 2009; Moura, 2011; Nielsen, 1999; Tores & Fernández, 2001; cit. por Coelho, 2014). Segundo estes autores, quanto à leitura e escrita, não manifestam gosto pela leitura, evidenciando, durante esta atividade, um ritmo lento. Fazem uma soletração defeituosa e, durante uma leitura silenciosa, murmuram ou movimentam os lábios. Revelam dificuldades em seguir a linha de leitura, saltando ou retrocedendo linhas, e problemas de compreensão semântica. Os autores acrescentam que as dificuldades ao nível da consciência fonológica são acentuadas, confundem letras, sílabas ou palavras, invertem parte ou a totalidade das sílabas ou palavras e adicionam ou omitem sons, sílabas ou palavras. Fazem, ainda, a substituição ou criam palavras por outras de estrutura semelhante, mas com significado diferente. As dificuldades prendem-se também com a distinção de palavras homófonas, a separação de palavras e a possível leitura e escrita em espelho, confundindo as letras “p/q” e “d/b”. Finalmente, ainda de acordo com os mesmos autores, copiam incorretamente as palavras e na escrita espontânea evidenciam severas dificuldades na composição e organização de ideias.

Em geral, todas as atividades relacionadas com a leitura apresentam-se como tarefas indesejáveis de realizar, por receio dos erros que podem apresentar, mostrando-se desta forma inseguros e apresentando baixos níveis de autoestima (Machado, 2012).

No sentido de minimizar estes receios e dificuldades, segundo o autor, o professor deve:

- i) conhecer o processo de desenvolvimento da aprendizagem, quer da leitura, quer da escrita;
- ii) conhecer e usar diversas abordagens no ensino da leitura;
- iii) selecionar materiais e textos variados;
- iv) promover atividades e estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas;
- v) e, por último mas não menos importante, aceitar que todos podem aprender a ler. Ainda a este respeito, Cardoso e Pelozo (2007, cit. por Ribeiro, 2011), defendem que é essencial que as metodologias e os recursos utilizados pelos professores tornem as atividades de leitura atrativas, no intuito de, a longo prazo, se assegurar a perseverança do leitor, pois trata-se de permitir que o (futuro) leitor aprenda a gostar de ler para que essa prática seja uma constante ao longo de todo o seu percurso académico, profissional e pessoal.

Relativamente a outras competências, os mesmos autores especificam que as crianças com dislexia apresentam dificuldades de memorização, orientação no espaço, sequencialização temporal, relação espacial e organização. Revelam, ainda, falta de destreza manual e, por vezes, caligrafia ilegível, bem como dificuldades no âmbito da matemática, nomeadamente no que concerne à assimilação de símbolos matemáticos e da tabuada. Por fim, salientam as dificuldades manifestadas no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira.

2.2.3. Diagnóstico e intervenção na dislexia

O diagnóstico atempado da dislexia é extremamente importante no sucesso da intervenção educativa. Nesse diagnóstico tanto o professor como os pais têm um papel fundamental não só no reconhecimento dos primeiros indícios, pois é com eles que a criança cresce e se desenvolve diariamente, como também no encaminhamento atempado da criança para um diagnóstico especializado que deverá ser realizado por uma equipa multidisciplinar (Coelho, 2014).

Existem sinais que os professores podem ter em consideração para a deteção precoce da dislexia. Assim, apresentamos, de seguida, um quadro (Tabela 2) com um conjunto de indicadores primários/sinais de alerta que pode ajudar a detetar a dislexia e levar ao seu diagnóstico atempado (Coelho, 2014).

Sendo a dislexia uma problemática demasiado complexa, exige uma equipa multidisciplinar que trabalhe conjuntamente, no sentido de proceder a um diagnóstico fiável e à elaboração de um PE adequado às características dos alunos (Correia, 2005; Ferreira, 2006; cit. por Araújo, 2009). Outros autores (Ferreira, 2006; Hennigh, 2003, cit.

por Araújo, 2009) reiteram a necessidade da formulação do diagnóstico da dislexia ser realizada por uma equipa interdisciplinar, visto que o conhecimento isolado do professor sobre o aluno não é suficiente, sendo assim necessária a aplicação de testes adequados e administrados por profissionais competentes para a confirmação da problemática. Moura (2009) destaca que a utilização de instrumentos de avaliação cientificamente validados, como alguns testes e baterias específicas para a avaliação da consciência fonológica, são importantes, pois permitem comparar o desempenho esperado de uma criança em relação aos resultados obtidos e, conseqüentemente, delinear as melhores estratégias e atividades a desenvolver.

O Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM IV, da Associação Americana de Psiquiatria (APA) (1994, cit. por Teles, 2004, p.714) incluiu a dislexia nas perturbações de aprendizagem, utilizando a denominação de Perturbação da Leitura e da Escrita e estabelecendo três critérios de diagnóstico:

- i) o rendimento na leitura/escrita, medido através de provas normalizadas, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade; ii) a perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar, ou atividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura/escrita; iii) se existe um défice sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Tabela 2

Indicadores primários/sinais de alerta de dislexia nos diferentes níveis de ensino (Shaywitz, 2008; Silva & Denardi, 2011; Torres & Fernández, 2001)

Educação Pré-escolar - Comportamento observados

- início tardio do desenvolvimento da linguagem (nível fonológico, articulatório e fluidez);
 - problemas em seguir rotinas;
 - início tardio da marcha;
 - falta de habilidade para realizar algumas tarefas motoras;
 - atraso na estruturação e no conhecimento do esquema corporal;
 - problemas de lateralidade (confundem a esquerda com a direita);
 - dificuldade em aprender poemas/cantigas simples;
 - falta de interesse por rimas;
 - dificuldade na aprendizagem das letras e soletração;
 - dificuldade no reconhecimento das letras do seu nome.
-

1º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico - Comportamento observados

- falta de interesse por livros impressos;
 - dificuldades motoras em exercícios manuais e grafismos (preensão do lápis);
-

-
- dificuldade em noções temporais (ex. ontem/hoje/amanhã; antes/agora/depois);
 - dificuldade em associar as letras aos sons (ex. aprendizagem do alfabeto);
 - dificuldade em ler palavras monossilábicas e em soletrar palavras simples;
 - compreensão verbal deficiente;
 - fuga a atividades de leitura.
-

A partir do 2º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico - Comportamento observados

Problemas na expressão oral

- dificuldade na pronúncia de palavras longas;
 - utilização de vocabulário reduzido e impreciso;
 - incapacidade para responder a uma questão rapidamente;
 - dificuldades na memorização de datas, nomes, números de telefone;
 - dificuldade em compreender piadas/provérbios/gírias;
 - dificuldade com sequências como os dias da semana, meses do ano, tabuada;
 - tendência para a escrita em espelho.
-

Problemas de leitura

- leitura lenta, silábica, decifratória e cansativa;
 - dificuldades na leitura de palavras novas e/ou desconhecidas;
 - nível de leitura abaixo do esperado para a sua idade;
 - omissão/adição de letras/sílabas;
 - substituição de palavras que não conseguem ler por palavras com mesmo significado;
 - falta de gosto por ler, baixa autoestima, sentimentos de frustração;
 - recusa na leitura em voz alta diante da turma;
 - atenção instável.
-

Nota. Adaptada de *“Dificuldades de aprendizagem específicas: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia”*, de D. Coelho, 2014, p. 19.

Prior e Pereira (2012) salientam que no DSM-IV-TR (APA, 2000), uma revisão do anterior manual, se encontram vários tipos de PAE especificados, nomeadamente Perturbação da Leitura, Perturbação do Cálculo, Perturbação da Escrita e Perturbação sem outra especificação, incluídos nas Perturbações da Aprendizagem.

Com o DMS-5, a última publicação do manual (APA, 2014), contempla-se apenas o diagnóstico das Perturbações Específicas da Aprendizagem, ao qual se associa um especificador do domínio académico afetado (leitura, expressão escrita ou matemática), bem como a(s) subcompetência(s) que se encontra(m) comprometida(s) nesse mesmo domínio. Salienta-se, ainda, que a par do historial neurodesenvolvimental, médico, familiar e educacional do aluno, e de relatórios psicoeducacionais, devem ser utilizados critérios de diagnóstico, nomeadamente: i) antecedentes ou ocorrência atual de dificuldades de aprendizagem persistentes na aquisição da leitura, escrita, aritmética ou raciocínio matemático, durante os anos de escolaridade formal; ii) as capacidades atuais em uma ou mais destas competências académicas estão substancialmente abaixo do intervalo médio para a idade ou inteligência, grupo cultural ou linguístico, sexo ou nível educacional do sujeito; iii) as

dificuldades de aprendizagem não são melhor explicadas por uma perturbação do desenvolvimento intelectual, atraso global do desenvolvimento, ou distúrbios neurológicos, sensoriais (visão, audição) ou motores; iv) as dificuldades de aprendizagem identificadas no critério i) interferem significativamente no desempenho do indivíduo.

Para que seja feita uma intervenção específica junto de alunos com dislexia, existe a necessidade de se realizar uma avaliação compreensiva do aluno, para identificar as dificuldades, bem como definir e identificar as áreas básicas não desenvolvidas, para que estas sejam devidamente contempladas na intervenção (Serra, 2008).

Justifica-se então uma intervenção específica, estruturada, sistemática e atempada com as crianças, devendo ser privilegiada a intervenção precoce. Serra (2008) refere que um plano de intervenção devidamente estruturado a partir das necessidades dos alunos, deve contemplar um conjunto de estratégias, atividades e materiais diversificados, e proporcionar momentos apropriados ao melhor desenvolvimento das capacidades básicas prejudicadas, no intuito de conseguirem melhorias ao nível das áreas básicas afetadas e, conseqüentemente, um melhor progresso nas aprendizagens em geral. Explica ainda a necessidade de serem desenvolvidas nas crianças as áreas fracas que estão na base dos erros de leitura-escrita, nomeadamente a consciência fonológica, a perceção e memória visual, a perceção 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, entre outras, através de atividades diversificadas e exercícios específicos. Assim, a intervenção junto destes alunos exige da parte do professor, seja ele do ensino regular ou de EE, um trabalho estruturado e planificado tendo em conta as necessidades, características e interesses dos alunos. Coelho (2014) refere que não há um tratamento padrão adequado a todas as crianças com dislexia e que, perante este facto, a preocupação principal de quem quer auxiliar estes alunos deve ser a delineação de uma intervenção individualizada, isto é, uma intervenção construída com base em objetivos a atingir, sendo que estes devem ser concretizados de forma progressiva, incrementando, gradualmente, o grau de dificuldade.

2.2.4. Práticas de ensino diferenciadoras para alunos com dislexia

Começamos por salientar que as boas práticas não implicam uma capacidade extrema em termos de criatividade, pelo contrário, estas devem ser assentes na investigação que existe. Segundo Correia, Rodrigues, Martins, Santos e Ferreira (2013, p.95) “a arte de ensinar pressupõe um investimento significativo por parte do professor, a ciência educativa exige que o ensino se baseie nos resultados da investigação (...) fazendo do professor também um investigador”. Por essa razão consideramos necessário apresentar, de seguida, algumas estratégias de ensino consideradas eficazes por alguns investigadores na área das dificuldades de aprendizagem, nomeadamente da dislexia, que devem constituir as práticas dos professores neste âmbito.

Sabemos, atualmente, que as dificuldades típicas de crianças e jovens com dislexia resultam de uma fraca consciência fonológica da linguagem que interfere nos processos da leitura e da escrita e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem decorrente das atividades que envolvam essas tarefas. Contudo, saber ler e escrever constituem competências essenciais para pessoas com NEE, sendo estas fulcrais para a sua inclusão social, fomentando, nomeadamente a comunicação e as interações interpessoais (Fossett & Mirenda, 2006, cit. por Gonçalves, 2012). A leitura pode ainda incrementar os níveis de autonomia e de independência das crianças com NEE, desenvolver as competências ao nível da comunicação e fomentar as relações interpessoais e o acesso à informação, permitindo-lhes ultrapassar certas barreiras decorrentes das suas limitações (Silva & Fachin, 2002, cit. por Ribeiro, 2011). Assim sendo, é fundamental auxiliar os alunos com dislexia no sentido de lhes proporcionar uma aprendizagem significativa, tendo, no entanto, presente que cada aluno exige um conhecimento prévio dos seus pontos fracos e fortes e de que não existe uma fórmula preestabelecida que se possa aplicar a esses alunos. Tal como sugerem Correia e seus colaboradores (2013, p.95), “como é sabido, nenhuma estratégia educacional funciona perfeitamente em todas as situações educacionais”, daí a necessidade de diferenciar o ensino, ou seja, “alterar o ritmo, o nível, o género de instrução, tendo por base as capacidades e necessidades de cada aluno”, sem esquecer que os objetivos de ensino do professor se devem entrecruzar com os de aprendizagem do aluno.

Para Teles (2004, p.727), os métodos de ensino multissensoriais, ativamente utilizados pela AID, auxiliam as crianças com dislexia na aprendizagem, visto possibilitarem a utilização de mais do que um dos sentidos e “ênfatisam os aspetos cinestésicos da aprendizagem integrando o ouvir e o ver, com o dizer e o escrever”. Também Torres e Fernández (2001) e Paiva (2012) consideram que a abordagem multissensorial é importante, pois possibilita aprender recorrendo a todos os sentidos. Aliás, Paiva (2012) afirma que deve ser entendida como o pilar de todo o trabalho com

as crianças com PAE, salientando que a diversificação de estratégias que apelem aos diversos sentidos é fundamental, garantindo, desta forma, condições de aprendizagem mais benéficas. Estas considerações levam-nos a afirmar que, no momento da planificação de uma intervenção individualizada em contexto de sala de aula, as estratégias/atividades promovidas pelo professor devem ter em conta esta abordagem multissensorial, aliando, sempre que possível, o ouvir, o ver, o dizer e o escrever.

Contudo, uma aprendizagem significativa não se concretiza sem um envolvimento pleno do aluno, possibilitado pela motivação em querer estar envolvido ativamente no processo de ensino/aprendizagem. Com efeito, Selikowitz (2010) destaca o facto de as crianças com PAE terem tendência a estabelecer comparações entre si e os seus pares, levando muitos alunos a desenvolver mecanismos desadequados à preservação da autoestima. Assim sendo, o professor deve contemplar o reforço dos índices de autoconfiança e autoestima que, em alunos com dislexia, são habitualmente muito baixos (Coelho, 2014). Entende-se por autoestima, segundo Rodrigues (2012, p.34) “a medida que o indivíduo utiliza para se avaliar a si próprio de acordo com uma imagem ideal que construiu”. Esta autora acrescenta que várias investigações nesta área têm comprovado que em crianças cuja autoestima é mais elevada, existe maior confiança no que podem realizar, maior participação voluntária na sala de aula e maior abertura a novas situações de aprendizagem. A este respeito Selikowitz (2010) esclarece que se o aluno confiar na sua capacidade, o esforço será maior, pelo que terá maior probabilidade de sucesso e, conseqüentemente, valorizar-se-á. Assim, “a elevada autoestima influencia o bom desempenho enquanto o bom desempenho contribui para elevar a autoestima” (Rodrigues, 2012, pp.29-30).

Certamente que os resultados pretendidos em contexto de sala de aula dependem em muito da motivação dos alunos e, conseqüentemente, do seu envolvimento. Os alunos têm de se sentir implicados no processo de aprendizagem e, para isso, o professor deve ser capaz de motivá-los, dirigindo, no entanto, um olhar especial para aqueles que apresentam uma dificuldade de aprendizagem específica, como a dislexia, visto que as suas dificuldades podem prejudicar ou até inibir a sua participação ativa no processo de ensino/aprendizagem (Rodrigues, 2012). Desenvolver a motivação prefigura-se, assim, como a chave para o rendimento escolar, visto que possibilita alcançar, de forma progressiva, níveis mais altos de competências (Rodrigues, 2012). Como já vimos, se o aluno se sentir motivado, a sua autoestima será reforçada e irá conseqüentemente revelar maior confiança no que pode executar, maiores índices de participação voluntária e procurar novas situações de aprendizagem (Rodrigues, 2012). Ribeiro (2014) salienta que ao nível do envolvimento podem ser feitas adaptações em termos do espaço físico da sala de aula e da promoção da

autoestima. Para esta autora, é possível desenvolver a autoestima, garantindo ao aluno um ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento das suas experiências, quer individuais, quer em contexto de grupo, sendo para isso importante ponderar, por exemplo, a organização dos grupos para que a aprendizagem e a prática efetiva sejam realizadas em condições favoráveis, afastando receios, preocupações e a indisponibilidade para as aprendizagens (Ribeiro, 2014).

Rodrigues (2012) refere a necessidade de reforçar um tipo de motivação muito específico e intrínseca ao conhecimento, a curiosidade, nomeadamente aquando a aquisição de novos conhecimentos. Neste contexto, considera, ainda, o computador um aliado do professor, visto que fomenta o desenvolvimento da autoestima das crianças com dislexia, bem como da sua autonomia. Também refere o quadro interativo como ferramenta que possibilita melhorar os níveis de motivação, tendo, assim, efeitos benéficos nas aprendizagens. Coelho (2014) assinala a importância do sistemático reforço positivo e da constante motivação para a realização da tarefa, nomeadamente, devido ao ritmo lento de trabalho que caracteriza estas crianças e o esforço enorme que as atividades ligadas à leitura lhes exigem. Segundo este mesmo autor, a motivação pode passar por conversar com o aluno e fazê-lo, não só reconhecer que tem dificuldades, mas também que consegue fazer coisas de forma correta, mostrar-lhe que existem algumas personalidades que partilham as mesmas dificuldades e que essas dificuldades não os impediram de vencerem na vida, destacando-se numa área na qual demonstraram potencialidade. Em suma, tendo em conta as considerações de Pumfrey e Reason (1991, cit. por Rodrigues, 2012), combinar o trabalho em termos de capacidades individuais e o apoio emocional, poderá resultar numa boa estratégia no auxílio a crianças com dislexia.

Correia (2013), Coelho (2014) e Ribeiro (2014) destacam ainda a necessidade do professor ter uma atenção especial ao local onde sentar o aluno na sala de aula, salientando a necessidade de o colocar próximo do professor para que o possa auxiliar e reduzir as distrações ambientais. De facto, segundo os autores, é importante ter em atenção o lugar onde o aluno com PAE está sentado, no intuito de facilitar a comunicação entre ele e o professor, de melhorar a atenção, removendo, por exemplo, focos de possível distração, nomeadamente cartazes, quadros, jogos, entre outros objetos.

Ribeiro (2014) explica, ainda, a possibilidade de o professor proceder a ajustamentos ao nível dos materiais, nomeadamente quando existem dificuldades de leitura, que podem ser auxiliadas, pedindo ao aluno para ler apenas a informação mais importante de um texto ou colocando um acetato por cima do texto que apresente alternativa para palavras mais complexas. Mastropieri e Scruggs (2007, cit. por Ribeiro,

2014) destacam a importância de valorizar a informação mais importante, reforçar as instruções com informação adicional ou, simplesmente, repeti-las, destacar palavras-chave e conceitos e utilizar material áudio e visual.

A respeito do material áudio e visual, Coelho (2014) refere a possibilidade da utilização das tecnologias como o computador e/ou outras plataformas de trabalho visto serem um recurso e um aliado excelentes. No caso da dislexia, a autora refere serem um recurso que possibilita recorrer à utilização de um corretor ortográfico quando se usa o processador de texto, sendo, contudo, necessário um acompanhamento próximo do professor. Também Rodrigues (2012) salienta que, para além de fomentar o desenvolvimento da autoestima e autonomia de crianças e jovens com dislexia, o computador permite identificar o erro e fazer de imediato a sua correção, possibilita fazer e refazer texto, bem como observar efeitos visuais. Permite, ainda, o desenvolvimento de competências ao nível da expressão comunicativa, proporcionado as condições ao desenvolvimento da linguagem em momentos de interação com os outros. A mesma fonte explica que a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula com alunos com dislexia deve visar a sua motivação para a aprendizagem, possibilitando-lhe uma participação mais ativa, melhorando a sua autoestima, a socialização e, conseqüentemente, aumentando a sua motivação e satisfação na sala de aula. Ribeiro (2014) aborda também a importância da utilização de tecnologias, salientando a sua eficácia junto de alunos com PAE, nomeadamente o processador de texto, o processador de reconhecimento de voz, a calculadora, os verificadores de ortografia, os dicionários eletrónicos e a Internet.

Santos, Costa, Souza, Pereira e Pereira (2014) também afirmam que as TIC são fortes aliados na melhoria das habilidades de leitura e escrita em alunos com dislexia, permitindo reforçar a aprendizagem de forma estruturada e multissensorial. O software é visto como um instrumento que facilita o processo de construção do conhecimento pelo aluno com dislexia (Santos et al., 2014). Com efeito, vários trabalhos científicos têm vindo a comprovar que, nas últimas décadas, as TIC têm vindo a ocupar um lugar de destaque em contexto escolar e, mais particularmente, na educação de crianças com NEE, demonstrando o seu valioso contributo na promoção da inclusão e na melhoria do processo de ensino/aprendizagem, no seio de alunos que são nativos da era digital e não imaginam um mundo sem telemóvel, Internet, recursos multimédia e, por isso mesmo, não entendem a possibilidade de um professor se limitar a expor os assuntos sem recorrer a eles (Moura, 2011). Giroto, Poker e Omote (2012) destacam que as TIC apresentam potencialidades na implementação e consolidação de um sistema educativo inclusivo através das inúmeras possibilidades de construção de recursos que facilitam o acesso à informação, aos conteúdos curriculares e aos conhecimentos em geral por

parte de crianças e jovens com NEE. Possibilitam a organização diferenciada de atividades, permitindo, desta forma, atender às especificidades e características do aluno NEE. Ainda segundo estes mesmos autores, pesquisas têm vindo a provar que o uso sistemático das TIC no processo de ensino/aprendizagem em contexto escolar tem permitido o desenvolvimento de competências de forma a superar barreiras de aprendizagem resultantes de condições sociais, sensoriais, intelectuais, neurológicas, motoras ou outras, fomentando, desta forma, ambientes escolares inclusivos. Contudo, estes autores ressaltam que a existência de recursos tecnológicos na escola não garante só por si o sucesso da aprendizagem, pois é necessário que o professor os utilize adequadamente, compreendendo as suas funcionalidades, delineando objetivos e contemplando as especificidades dos seus alunos, no intuito de construir ações verdadeiramente promotoras de inclusão. De uma forma mais universal, Sparrowhawk e Heald (2007, cit. por Almeida, Moreira, & Ribeiro, 2010), enumeram algumas potencialidades da utilização das TIC no auxílio ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NEE, destacando que: i) fomenta a motivação; ii) possibilita ou facilita o acesso; iii) melhora o desempenho e aumenta as expectativas; iv) facilita a diferenciação; v) providencia alternativas; vi) promove o envolvimento com o mundo real; vii) facilita o acompanhamento e avaliação pelo professor; viii) apoia o trabalho administrativo; ix) e suporta a ligação com o lar e a comunidade.

Para Rodrigues (2012) as atividades lúdicas, definidas como uma necessidade na vida de qualquer indivíduo, nomeadamente, o jogo e as brincadeiras, podem contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens, apresentando-se como uma ferramenta de ensino propícia ao desenvolvimento integral dos alunos com dislexia, pois a aprendizagem realizada através de brincadeiras é benéfica para as crianças e proporciona-lhes momentos marcados por uma diversidade de sensações tais como, a alegria e a diversão, que se entrecruzam com a aprendizagem e a responsabilidade. Alerta, no entanto, para o facto de o professor ter de selecionar os materiais criteriosamente, tendo em conta as aprendizagens a realizar, e de recorrer a uma diversidade de atividades e técnicas de ensino, visando sempre a descoberta daquelas que melhor se adaptam ao aluno e à situação. Relativamente a este último assunto, Coelho (2014) refere que o professor deve ter em conta que os materiais devem ser interessantes, estimulantes e diversificados, recorrendo, por exemplo, a imagens, fotografias e outras ilustrações, pois, segundo a autora, alguns estudos têm demonstrado que as crianças com dislexia revelam uma maior facilidade de memorização quando o conteúdo é associado a uma imagem.

Em suma, a diversidade dos recursos com base numa avaliação cuidada dos pontos fortes e fracos do aluno de modo a proceder a uma planificação rigorosa que

contemple atividades diversificadas e adequadas às necessidades, será o ponto de partida para o sucesso não só académico como também social do aluno com dislexia. Encarar a diferença como um desafio e aceitar a diversidade são dois pressupostos que podem funcionar como pilares fundamentais de uma boa prática educativa inclusiva.

2.2.5. Perceção dos professores face à dislexia: o que aponta a investigação?

Tal como tivemos a oportunidade de constatar, o processo de inclusão, nomeadamente a implementação das práticas que referimos no ponto anterior, exige dos professores um pensamento direcionado para a aceitação não só da diferença, mas também da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos. Vários trabalhos de investigação têm sido desenvolvidos no sentido de conhecer as perceções dos professores relativamente à inclusão de alunos com NEE e alguns mais especificamente no que concerne aos alunos com dislexia. Estes têm uma importância fundamental, visto que apresentam dados que permitem compreender como os profissionais do ensino percecionam esta perturbação e refletir sobre questões que possam promover a construção de uma escola que se requer verdadeiramente inclusiva. Assim sendo, decidimos recolher algumas dessas investigações no sentido de apreciarmos as conclusões desses estudos realizados em Portugal, nomeadamente nos últimos anos, entre 2012 e 2014, apresentando-se em seguida os trabalhos de diversos autores neste âmbito (Batalha, 2012; Cancela, 2014; Ferreira, 2012; Lona, 2014; Vicente, 2013).

Contudo, e antes de procedermos a uma explanação destas investigações, importa definirmos o que se entende por “perceção”. Almeida (2012) explica que a perceção é definida como uma atividade cognitiva pela qual o indivíduo confere sentido e significação à informação sensorial; é a capacidade de identificar, discriminar e relacionar adequadamente os estímulos que provêm dos órgãos dos sentidos. Tal conceção é apresentada por Cabral e Nick (2006, p.237) referindo-se à perceção como um “processo pelo qual o indivíduo se torna consciente dos objetos e relações no mundo circundante, na medida em que essa consciência depende de processos sensoriais”. Assim sendo, e no âmbito da EE, podemos perceber o termo como o ponto de vista adotado pelo indivíduo para interpretar um determinado conceito ou facto.

Ferreira (2012) apresenta um estudo focado na percepção dos principais intervenientes em contexto escolar, mais especificamente professores do 3º ciclo do ensino básico de várias zonas do país, nomeadamente, das cidades de Braga, Lisboa, Viseu, Coimbra, Beja e Faro, tendo concluído que uma grande parte dos docentes do ensino regular desse nível de ensino revelava ainda alguma falta de formação na área da dislexia, o que justificava a constatação que teceram relativamente à existência de uma lacuna ao nível dos conhecimentos acerca desta problemática, no seio da comunidade docente. Constataram, igualmente, que os docentes manifestaram a necessidade de um apoio de técnicos especializados que os pudessem auxiliar na definição de estratégias e métodos adequados ao ensino e aprendizagem das crianças com dislexia, revelando, desta forma, uma falha ao nível do trabalho colaborativo entre professores. A autora desta investigação também analisou a relação família-escola concluindo que, apesar desta relação ser importante para o sucesso escolar dessas crianças, os docentes consideraram-na ainda muito reduzida e limitada, visto que os encarregados de educação não se mostravam regulares no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos. Finalmente ressaltavam a necessidade da imperiosa colaboração de toda a comunidade educativa (professores, alunos e encarregados de educação) no sentido de minimizar as dificuldades sentidas no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Na investigação desenvolvida por Batalha (2012) acerca de estratégias inclusivas adotadas por professores do 3º ciclo do ensino básico do concelho da Nazaré perante alunos com dificuldades de aprendizagem, a investigadora concluiu que no universo dos professores investigados, existia uma preocupação em por em prática estratégias de inclusão, salientando que os professores consideraram não existir entraves à sua aceitação e integração, mostrando-se dispostos a trabalhar com esses alunos. Ao contrário do que aconteceu na investigação desenvolvida por Ferreira (2012), os docentes inquiridos manifestaram a existência de um esforço no sentido de desenvolverem um trabalho colaborativo com os encarregados de educação, fator que consideraram importante no processo de ensino e aprendizagem. Destacamos também o facto de verificar em todos os elementos da comunidade educativa a presença de uma filosofia de inclusão, demonstrando existir, pelo menos em termos teóricos, a compreensão da importância da inclusão e da escola inclusiva. Contudo, o estudo demonstrou limitações no que concerne às expectativas dos docentes do 3º ciclo face à aprendizagem destes alunos, uma falta de valorização do trabalho desenvolvido por estes, decorrente de ideias preconcebidas face à possibilidade de obter melhorias dos resultados. Também revelou que estes docentes não trabalhavam de forma colaborativa, sentiam dificuldades em aplicar estratégias diferenciadas devido ao

número elevado de alunos na turma e que não planificavam as suas aulas tendo em conta especialmente esses alunos. Em suma, e no decorrer destas conclusões, Batalha (2012) alerta para a necessidade de formação para professores na área das NEE por forma a otimizar o trabalho desenvolvido com estes alunos, visto que a lacuna nesta área condiciona a prática dos docentes e o processo de ensino e aprendizagem.

Queremos também destacar um trabalho desenvolvido por Vicente (2013) sobre perceções de docentes de Educação Especial relativamente às respostas educativas a alunos com dislexia, no qual se destaca o facto de a maioria desses docentes considerar que os apoios pedagógicos personalizados são eficazes, contudo o sucesso desse apoio está condicionado. Com efeito, por serem pouco frequentes, de pouca duração, iniciados tardiamente e proporcionados, frequentemente, por docentes pouco especializados no assunto, o sucesso desse apoio é posto em causa.

Apresentamos ainda um estudo mais geral de Santos, Correia e Cruz-Santos (2013) cujo objetivo era conhecer a perceção de docentes do ensino regular relativamente à educação de alunos com NEE nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico. Apesar de ser um estudo que não especifica uma NEE, consideramos os resultados apresentados importantes para o presente trabalho porque vêm corroborar as investigações apresentadas anteriormente. Com efeito, estes investigadores concluíram que os docentes inquiridos consideram que fatores como a colaboração, a conceção de adaptações curriculares e de programas educativos individualizados e o envolvimento parental são fundamentais para a implementação da filosofia inclusiva em Portugal. Destacam também a necessidade de se providenciar mais formação para quem lida com alunos com NEE e a existência de uma lacuna ao nível dos recursos humanos nas escolas. Uma conclusão a que este estudo e os demais citados chegam é que existe nos professores uma visão positiva face à presença de alunos com NEE na classe regular, destacando a mais-valia da convivência entre pares.

Lona (2014) realizou um estudo mais recente, tendo examinado de forma mais pormenorizada as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dislexia nas turmas regulares, de escolas do concelho de Coimbra, nos diversos níveis de ensino. Concluiu que a grande maioria dos inquiridos são favoráveis à inclusão de alunos com dislexia, contudo não se encontra preparada para trabalhar com estes, visto que um número reduzido de inquiridos teve formação nesta área quer durante a formação académica inicial, quer na formação posterior na área da Educação Especial. Verificou que a idade e o género são fatores distintivos em relação à inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular, sendo que os docentes mais novos e as mulheres revelam atitudes mais favoráveis. Neste seguimento, a investigação também comprovou que os professores com menos tempo de serviço têm uma atitude mais favorável e que

o nível de ensino também é um fator importante, destacando que os docentes do ensino secundário são menos recetivos a essa inclusão e que o grupo de recrutamento de Educação Especial é significativamente o mais favorável. Quanto ao nível de formação, a investigadora concluiu que os docentes com um nível mais elevado demonstram uma atitude mais positiva.

Numa investigação sobre as implicações da dislexia, Cancela (2014) focou a sua análise nas perspetivas dos professores do primeiro ciclo do ensino básico, concluindo que os inquiridos não se consideram aptos para trabalhar com alunos com dislexia e que a formação influencia claramente a perceção que os docentes têm das competências necessárias. Concluíram que a implementação de estratégias específicas para alunos com dislexia é dificultada pelo elevado número de alunos por turma e que existe falta de recursos, quer humanos, quer materiais que condicionam o processo de ensino e aprendizagem individualizado das crianças com dislexia.

Face ao exposto, é relevante considerarmos que os estudos feitos no âmbito das PAE, e mais especificamente, da dislexia, revelam a presença de uma cultura de inclusão nas escolas portuguesas, no entanto, essa é influenciada por diversos fatores, nomeadamente sociodemográficos. Depara-se ainda com obstáculos que dificultam a implementação de estratégias inclusivas eficazes, condicionando, desta forma, o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem. Em suma, são muitos os docentes que têm defendido os benefícios da inclusão, no entanto, existe a perceção de que essa inclusão não é efetiva, quer devido à falta de recursos humanos e materiais, quer devido à carência de formação específica.

É no seguimento destes estudos que o presente trabalho pretende contribuir para o aprofundamento da problemática da dislexia, uma das dificuldades de aprendizagem específica que se prefigura com um autêntico desafio à prática docente.

Capítulo 1. Plano de investigação

Importa, para o investigador, captar a essência do fenómeno social (Coutinho, 2011). De acordo com o autor, este é o propósito de qualquer investigação. Mais especificamente, com o presente estudo, pretendemos recolher dados que possam contribuir para o conhecimento acerca da problemática da dislexia através de um conjunto de métodos que exigem procedimentos específicos. Assim sendo, a metodologia escolhida para esta investigação centra-se numa abordagem de natureza quantitativa para aceder às perceções sobre a dislexia e inclusão, bem como às estratégias pedagógicas ao nível da inclusão de alunos com dislexia, apontadas por professores, atendendo ainda a variáveis de natureza sociodemográfica, formativa e profissional dos docentes. Procurar-se-á, também, explorar a relação entre as perceções e as estratégias dos professores neste âmbito.

Pocinho (2012, p.60) explica que a metodologia quantitativa “é um processo de inquirição para a compreensão de um problema, enquadrado por uma teoria composta de variáveis medidas com número e analisada através de procedimentos estatísticos”. Wiersman (1995, cit. por Coutinho, 2011) esclarece que os resultados dos estudos que optarem por uma perspetiva quantitativa são suscetíveis de generalização. Assim, consideramos importante ter em conta que nesta perspetiva é possível “desenvolver generalizações que contribuam para aumentar o conhecimento e permitam prever, explicar e controlar fenómenos” (Bisquerra, 1989; Creswell, 1994; Wiersma, 1995, cit. por Coutinho, 2011, p.25).

1.1 Explicitação e relevância do estudo

A dislexia tem sido abordada por diversos autores ao longo de várias décadas, contudo, apresenta-se ainda como um tema atual e cuja compreensão é fundamental, visto ser uma problemática comum nas escolas portuguesas. Sendo a escola o local por excelência para a aquisição de competências de leitura e escrita, compete-lhe atender à diversidade e peculiaridade do seu público, procurando a melhor forma de desenvolver essas competências, adquiridas em contexto formal logo no primeiro ano do Ensino Básico. Contudo, para as crianças com dislexia esta aprendizagem não se faz da mesma forma, ou melhor, estes alunos demonstram uma incapacidade no processamento de símbolos da linguagem, refletindo-se na dificuldade na

aprendizagem da leitura, com clara repercussão na escrita, tal como tivemos a oportunidade de verificar na primeira parte deste nosso trabalho ao longo da revisão bibliográfica. Consequentemente, o sucesso da aprendizagem destas crianças fica comprometido, sendo necessário desenvolver um conjunto de medidas que possa auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista o sucesso da inclusão destes alunos nas classes regulares. A literatura também aponta para uma preocupação por parte dos docentes em relação à inclusão destes alunos, porém existem fatores que têm, de uma certa forma, comprometido esta efetiva inclusão, fatores esses que condicionam o desenvolvimento integral desses alunos. Os estudos têm apontado algumas falhas, como por exemplo, a falta de recursos e de formação ao nível das dificuldades de aprendizagem, que condiciona quer o trabalho do docente, quer o do aluno, pelo que parece indispensável desenvolver um trabalho contínuo que privilegie estratégias eficazes de inclusão.

Delineámos, assim, seguindo um conjunto de etapas (Anexo A), a presente investigação que se prende com o estudo das perceções sobre a dislexia e inclusão, bem como das estratégias pedagógicas dos professores face à inclusão de alunos com dislexia nas turmas de ensino regular, explorando-se ainda relação entre ambas as dimensões, no intuito de promover no seio da comunidade educativa uma reflexão sobre a temática, contribuindo, a nosso ver, para uma melhoria da escola inclusiva em Portugal. Apesar de existirem investigações direcionadas para o estudo da dislexia, a pertinência desta investigação centra-se na possibilidade de acrescentar contributos à sua compreensão, partindo da perspectiva dos docentes e, tal como esclarece Coutinho (2011, p.47), “embora à primeira vista possa parecer que a replicação não acrescenta algo de novo (...) o progresso na construção de um corpo de conhecimentos depende da capacidade das replicações que servem para verificar e ampliar os resultados obtidos anteriormente”. Assim sendo, consideramos que a presente investigação poderá vir a contribuir para um alargamento dos resultados obtidos por outros estudos, explorando diversas variáveis de natureza sociodemográfica, formativa e profissional neste âmbito, suscitando a mudança ao nível dos conhecimentos a respeito da dislexia, algo que, enquanto docentes, nos tem preocupado, na medida em que a questão da dislexia é uma realidade presente nas nossas escolas, mas muitas vezes subestimada.

1.2 Definição do problema de investigação

“O problema é uma pergunta para a qual desejamos saber a resposta.”

Um problema de investigação é, segundo Coutinho (2011), uma fase preliminar da investigação que se traduz numa interrogação explícita centrada num domínio concreto que o investigador pretende explorar no intuito de recolher novas informações que permitam responder à pergunta inicialmente formulada pelo investigador. Por isso, delineamos o problema da nossa investigação por forma a construir o nosso projeto numa direção concreta e coerente que possa “focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, desempenhando o papel de guia na investigação” (Coutinho, 2011, p.45). Para a sua formulação, tivemos ainda em conta as qualidades que, segundo Pocinho (2012), qualquer pergunta de partida deve ter, a saber, clareza, exequibilidade e pertinência.

Sabendo que o êxito da inclusão de crianças com dislexia no ensino regular depende de fatores como a perceção dos docentes sobre esta problemática e o (re)conhecimento de estratégias implementadas em contexto de sala de aula neste âmbito, consideramos relevante centrar o nosso estudo na análise das perceções e estratégias de inclusão de alunos com dislexia, sendo, para isso formulado o seguinte problema: Qual a relação entre as perceções sobre dislexia, inclusão e estratégias pedagógicas dos professores e como se comportam estas variáveis em função de aspetos de natureza sociodemográfica, formativa e profissional?

1.2 Formulação das hipóteses de investigação

Surge, agora, a necessidade de formular hipóteses que, segundo Pocinho (2012), devem apresentarem-se “sob a forma de proposições de resposta à pergunta proposta pelo investigador e constituem respostas provisórias e relativamente sumárias” (p.30), visto que serão ou não comprovadas somente após a conclusão da pesquisa, existindo, assim, a necessidade de confrontá-las com dados recolhidos.

Posto isto, compreendemos que as hipóteses que sugerimos na nossa investigação funcionam como respostas para a questão apresentada no problema. Assim sendo, expomos as seguintes hipóteses:

- Hipótese 1 – Há correlações estatisticamente significativas entre as perceções sobre a dislexia, inclusão e as estratégias pedagógicas dos professores face à inclusão de alunos com dislexia na sala de aula.

- Hipótese 2 – Há diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos professores sobre a dislexia e inclusão destes alunos na sala de aula em função de variáveis sociodemográficas (género e idade).
- Hipótese 3 - Há diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos professores sobre a dislexia e inclusão destes alunos na sala de aula em função de variáveis de formação (formação de base/habilitações académicas, especialização em EE e formação prévia em dislexia).
- Hipótese 4 - Há diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos professores sobre a dislexia e inclusão destes alunos na sala de aula em função de variáveis profissionais (tempo de serviço docente, tempo de serviço em EE, nível de ensino, experiência prévia com alunos com dislexia e experiência atual com alunos com dislexia).
- Hipótese 5 – Há diferenças estatisticamente significativas nas estratégias pedagógicas dos professores para inclusão destes alunos na sala de aula em função de variáveis sociodemográficas (género e idade).
- Hipótese 6 - Há diferenças estatisticamente significativas nas estratégias pedagógicas dos professores para inclusão destes alunos na sala de aula em função de variáveis de formação (formação de base/habilitações académicas, especialização em EE e formação prévia em dislexia).
- Hipótese 7 - Há diferenças estatisticamente significativas nas estratégias pedagógicas dos professores para inclusão destes alunos na sala de aula em função de variáveis profissionais (tempo de serviço docente, tempo de serviço em Educação Especial, nível de ensino, experiência prévia com alunos com dislexia e experiência atual com alunos com dislexia).

1.4. Metodologia

1.4.1. Variáveis

Segundo Coutinho (2011, p.32), a investigação exige a operacionalização de variáveis. Estas são “componentes testáveis da pesquisa, a partir das quais esta se desenvolverá”. A autora explica também que as variáveis podem assumir diferentes valores mensuráveis, sendo que entre a variável independente e a dependente existe

um efeito provocado da primeira sobre a segunda, permitindo, desta forma, aceitar ou rejeitar a hipótese.

Como variáveis dependentes consideramos: i) as percepções sobre a dislexia (total da questão 15 do questionário construído para o estudo) e inclusão destes alunos na sala de aula (total da questão 17); ii) as estratégias utilizadas no processo de ensino/aprendizagem para a inclusão de alunos com dislexia na sala de aula (total da questão 21 e do Questionário de Indicadores de Inclusão também utilizado neste estudo, como veremos em seguida).

Como variáveis independentes temos as de natureza sociodemográfica dos professores, tais como: género (masculino vs. feminino) e idade (30-44 anos vs. 45-62 anos – o critério de formação dos grupos etários foi a mediana). Temos ainda as de âmbito formativo, como a formação de base/habilitações académicas (constituíram-se dois grupos: Bacharelato/Licenciatura vs. Formação Pós-Licenciatura, que inclui Pós-Graduação, Mestrado e Doutoramento), a especialização em Educação Especial (sim vs. não) ou formação prévia em dislexia (sim vs. não). Finalmente, as relacionadas com a dimensão profissional, nomeadamente o tempo de serviço docente (1-20 anos vs. 21-37 anos – divisão efetuada também com base na mediana), tempo de serviço em Educação Especial (0-4 anos vs. >4anos, utilizando-se o mesmo critério estatístico da mediana na divisão dos grupos), o nível de ensino (1º CEB/2º CEB, 3ºCEB/Secundário e Educação Especial – a junção dos níveis de ensino decorreu da necessidade de equilibrar o número de elementos por grupo), a experiência prévia com alunos com dislexia (sim vs. não) e experiência atual com alunos com dislexia (sim vs. não).

1.4.2. População e amostra

Num estudo científico é, de facto, imprescindível a utilização de uma amostra ou de toda a população, sempre que possível. Uma amostra corresponde a um grupo de sujeitos selecionados, ou seja, a um conjunto de indivíduos de quem pretendemos recolher dados, no intuito de representar a população de onde provieram, partilhando com estas características comuns (Coutinho, 2011). Assim, definimos um grupo-alvo para a presente investigação que constitui, segundo Tuckman (2000, p.337), a população de um estudo, sendo depois necessário selecionar “os sujeitos da amostra ou grupo representativo da população para servirem como sujeitos ou respondentes”.

Posto isto, para este estudo considerámos recolher uma amostra representativa da população docente que tem lecionado em escolas da região centro de Portugal, por

ser mais conveniente para o investigador limitar a recolha de dados a uma zona geográfica de fácil acesso. Assume-se, assim, este estudo como exploratório, podendo ter continuidade no futuro alargando a amostra a outras regiões do país. Neste sentido, recorreu-se ao método de amostragem não probabilística, partindo da rede de contactos profissionais do investigador, sendo que através do efeito *snow ball* se conseguiu aceder a outros docentes para além dos do agrupamento onde o investigador exercia funções.

A Tabela 3 apresenta os dados relativos à caracterização sociodemográfica da amostra. Esta é constituída por 77 docentes, sendo que 66 (85.7%) são do sexo feminino e 11 (14.3%) do sexo masculino. Considerando a variável idade, verifica-se que as idades dos sujeitos estão compreendidas entre os 30 e os 62 anos, sendo que a média se situa nos 45 anos (± 7.28).

Tabela 3
Caracterização sociodemográfica da amostra (género e idade)

Variável	M	DP	Min.	Máx.
Idade	44.97	7.28	30	62
Sexo		n		%
Feminino		66		85.7
Masculino		11		14.3

Quanto aos dados profissionais (Tabela 4), a análise dos questionários indica que os docentes pertencem a diferentes grupos de recrutamento sendo que a maioria leciona ao 3º CEB/Secundário (64.9%), seguindo-se os docentes dos 1º e 2º CEB (18.2%), estando menos representados os de Educação Especial e apenas do domínio cognitivo-motor (16.9%).

De destacar que 6 docentes (26.1%) não apresentaram tempo de serviço na EE, um docente apresentou 28 anos de serviço no grupo sendo a média desta variável de 7.26 anos (± 8.62). Relativamente à experiência docente, a média situa-se nos 19.7 anos (± 8.37) de serviço, sendo que os docentes inquiridos apresentaram um tempo de serviço que varia entre 1 a 37 anos de serviço. Quanto à situação profissional dos inquiridos, 47 docentes (61%) pertencem ao quadro de escola, 17 (22.1%) são contratados, 7 (9.1%) pertencem ao quadro de zona pedagógica e os restantes (7.8%) identificaram outra situação, nomeadamente quadro de agrupamento. Destaca-se, ainda, o facto de 74 docentes (96.1%) terem tido, ao longo da carreira docente, alunos com NEE. Atendendo ao desequilíbrio verificado entre os docentes contratados (17 contratados) e os efetivos (60 efetivos), as duas variáveis anteriormente referidas não foram incluídas nos testes de hipóteses. De entre estes docentes, 66 (85.7%) revelaram já ter tido alunos com

dislexia. No momento do preenchimento do questionário, 42 docentes (54.5%) referiram ter, em contexto de sala de aula, alunos com dislexia.

Tabela 4

Caracterização profissional da amostra

Variável	M	DP	Min.	Máx.
Tempo de serviço em EE (em anos)	7.26	8.62	0	28
Tempo de serviço Docente (em anos)	19.70	8.37	1	37
Níveis de Ensino	n		%	
1º e 2º CEB	14		18.2	
3º CEB/Secundário	50		64.9	
Educação Especial	13		16.9	
Situação profissional				
Outro	6		7.8	
Contratado	17		22.1	
Quadro de zona pedagógica	7		9.1	
Quadro de escola	47		61.0	
Docentes com alunos com NEE				
Sim	74		96.1	
Não	3		3.9	
Docentes com alunos com dislexia anteriormente				
Sim	66		85.7	
Não	11		14.4	
Docentes com alunos com dislexia atualmente				
Sim	42		54.5	
Não	35		45.5	

Os inquiridos foram ainda questionados sobre a sua formação (Tabela 5). No que diz respeito às habilitações académicas, a maioria dos inquiridos tem apenas a licenciatura (50.6%). No entanto, 23 professores (29.9%) têm o mestrado e 11 (14.3%) possuem uma pós-graduação. Salientam-se, ainda, dois indivíduos (2.6%) que possuem o grau de doutor. Averiguou-se se os docentes inquiridos tinham formação especializada em EE, tendo-se concluído que apenas 29.9% (23 docentes) responderam afirmativamente e 70.1% (54 docentes) responderam negativamente. Explorou-se ainda a sua formação prévia realizada no âmbito da dislexia, salientando-se que 59.7% dos docentes inquiridos (46 docentes) realizaram formação na área. De entre estes, salienta-se que 48.4% (15 docentes) realizaram esta formação no âmbito da especialização em EE e 35.5% no âmbito da formação contínua. Apenas 12.9% afirma ter tido formação na área da dislexia no âmbito da formação inicial. De salientar que apenas 21 docentes apresentaram as razões que os levaram a frequentar a formação na área, destacando-se a necessidade de adquirir competências na área (52%) e de dar resposta adequada em contexto de sala de aula (33.3%).

Tabela 5

Caracterização da formação da amostra

Variável	n	%
Habilitações		
Bacharelato/Licenciatura	41	53.2
Pós-Licenciatura	36	46.8
Formação Especializada em EE		
Sim	23	29.9
Não	54	70.1
Formação em dislexia		
Sim	31	40.3
Não	46	59.7
Se sim, âmbito da formação:		
Formação de base	4	12.9
Especialização em EE	15	48.4
Formação contínua	11	35.5
Mestrado	1	3.2
Se sim, que razões para frequentar:		
Dar resposta em sala de aula	7	33.3
Interesse pessoal	3	14.3
Aquisição de competências na área	11	52.4

1.4.3. Instrumento

A recolha de dados exige um método específico e a sua escolha depende do tipo de estudo selecionado pelo investigador. Com efeito, e a este respeito, Pocinho (2012, p.57) explica que esta escolha “depende dos objetivos e das hipóteses do trabalho, e da decorrente definição dos dados pertinentes”. Sendo a nossa investigação de natureza quantitativa, e tal como acontece em estudos de outra natureza, exige-se a aplicação de um “instrumento capaz de produzir todas as informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses” (Pocinho, 2012, p.66). Por isso, foi necessário selecionar um instrumento que respondesse às exigências do estudo, tendo-se recorrido ao inquérito, um “processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes do estudo” (Ghiglione & Matalon, 1997; Wiersma, 1995; cit. por Coutinho, 2011, p.100), sendo que esse pode ser posto em prática recorrendo, quer a entrevista, quer a questionário (Charles, 1998; Eisman, 1992; cit. por Coutinho, 2011, p.100). Optámos pelo questionário como forma de recolha de dados por considerarmos não só o instrumento mais adequado ao tipo de estudo que nos propomos realizar, como também uma forma prática de chegar aos professores, evitando a presença física do investigador (Ghiglione & Matalon, 1997, cit. por Coutinho, 2011) e revelando-se capaz de alcançar um maior número de respostas de forma menos dispendiosa,

comparativamente à entrevista (Mason & Bramble, 1997, cit. por Coutinho, 2011). Porém, e segundo Mason e Bramble (1997, cit. por Coutinho, 2011), existem algumas desvantagens na utilização desta técnica, nomeadamente o lado mais impessoal deste procedimento que põe em causa a riqueza de pormenores e a obtenção do índice de retorno mais reduzido. Assim, cuidados especiais devem ser adotados pelo investigador ao nível da conceção do questionário, tais como o número de perguntas e o tipo de resposta solicitado, e ao nível da aparência do formulário (Eisman, 1992; Ghiglione & Matalon, 1997, cit. por Coutinho, 2011).

Após a seleção do tipo de instrumento a utilizar, defrontamo-nos com a questão da utilização de um já existente ou da construção do nosso próprio instrumento. Achámos por bem construir um instrumento especificamente para o presente estudo (Coutinho, 2011) por não encontrarmos um questionário que permitisse recolher os dados necessários à testagem das hipóteses formuladas. Contudo, julgámos importante incluir numa secção do instrumento a versão portuguesa do Questionário de Indicadores de Inclusão de Blooth e Ainscow (2002) apresentado no *Índex para a Inclusão*, tendo sido necessário solicitar autorização prévia para a sua utilização neste trabalho à responsável pela tradução do referido instrumento (Anexo B), ajustando, no entanto, também com a devida autorização, os itens à problemática do nosso estudo (dislexia). Procuramos assim também incluir um instrumento já testado, atendendo à possibilidade de obter dados sobre a inclusão com maior garantia de qualidade.

Estruturadamente, o nosso instrumento foi dividido em cinco partes: Parte I (itens 1-9) - Perfil do Inquirido (dados sociodemográficos e profissionais); Parte II (itens 10-17) - Percepções sobre dislexia; Parte III (itens 18, 20 e 21) - Estratégias de diferenciação pedagógica; Parte VI (itens 19, 22 e 23) - Formação; e Parte V (item 24) - Questionário de Indicadores de Inclusão de Blooth e Ainscow (2002), adaptado à problemática da dislexia. De salientar que as alíneas 1, 4 e 10 do item 15, as alíneas 2, 4 e 11 do item 17 e as alíneas 1, 6 e 9 do item 21 foram invertidas no processo de cotação. O questionário contemplou perguntas essencialmente de resposta estruturada, onde pedimos aos participantes o preenchimento de alguns campos com dados precisos ou a escolha entre respostas alternativas. Contemplámos, ainda, algumas questões de resposta não estruturada, que se destinaram a recolher dados de opinião, conferindo, desta forma, alguma liberdade de resposta aos inquiridos, de forma a percebermos melhor as suas percepções e estratégias sem as restringir a alternativas formuladas pelo investigador.

Salienta-se que antes de apresentar a primeira parte do questionário, o participante tinha acesso à declaração de consentimento informado que depois de devidamente aceite, permitia avançar com o preenchimento do instrumento.

A primeira parte do questionário, alusiva aos dados da identificação pessoal e profissional dos professores que pertencem à amostra do estudo, pretende traçar a sua caracterização sociodemográfica e profissional, operacionalizando-a através das seguintes variáveis: género, idade, habilitações académicas, grupo de docência, tempo de serviço, nível de ensino e situação profissional atual.

A segunda parte refere-se às perceções dos docentes inquiridos sobre a dislexia, contemplando a intenção de identificar, através das respostas obtidas, o que os docentes entendem por dislexia e dificuldades inerentes a esta problemática. Quanto à terceira parte, esta é constituída por um conjunto de questões que visa conhecer as estratégias que os inquiridos privilegiam junto dos alunos com dislexia e as dificuldades que pensam sentir numa situação de ensino-aprendizagem de um aluno com esta problemática. Relativamente ao domínio da formação, pretende-se compreender se os docentes revelam a necessidade de frequentar formação no âmbito da dislexia ou, se pelo contrário, se consideram preparados para acompanhar os alunos com dislexia. Finalmente é apresentado o Questionário de Indicadores de Inclusão de Blooth e Ainscow (2002) que visa compreender a perceção dos inquiridos sobre a inclusão dos alunos com dislexia na sala de aula de ensino regular.

O questionário foi construído em formato eletrónico através da plataforma *Lime Survey* (Anexo C).

1.4.4. Procedimento de recolha de dados

Depois de preparado o instrumento, um passo importante foi assegurar que fosse construído por forma a garantir a qualidade dos dados recolhidos, neste sentido, foi realizado um pré-teste a uma pequena amostra de três docentes possibilitando, assim, verificar a clareza e compreensão das perguntas delineadas e, conseqüentemente, proceder a eventuais ajustes. Contudo, não foi necessário proceder a nenhuma alteração, tendo sido apenas identificado que o questionário era um pouco longo.

Seguiu-se, então, a distribuição do questionário construído no *Lime Survey* via correio eletrónico, aos colegas do agrupamento onde o investigador exercia funções de docente. Atendendo a que a taxa de resposta não foi muito elevada, procedeu-se ao envio a mais escolas da região centro, solicitando-se aos respetivos diretores o reencaminhamento do email para os docentes (Anexo D).

A recolha de dados decorreu nos meses de maio e julho tendo demorado cerca de 10 minutos o preenchimento de cada instrumento.

1.4.5 Técnicas de análise dos dados

Os dados foram tratados estatisticamente recorrendo ao programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão IBM 23, permitindo-nos organizar e analisar os dados obtidos, visto que “numa investigação os dados obtidos necessitam de ser organizados e analisados e, como a maioria das vezes tomam uma forma numérica procede-se à sua análise estatística” (Coutinho, 2011, p.131), cuja função é “...transformar os dados em informação” (Black, 1999, cit. por Coutinho, 2011, p.131).

Salienta-se que nas questões de resposta não estruturada foi necessário proceder previamente à respetiva análise de conteúdo. Segundo Nascimento e Menandro (2006) este procedimento possibilita a constituição de agrupamentos de elementos próximos em termos de significado, viabilizando a formação de categorias gerais de conteúdo, com base numa comparação entre elementos de um mesmo corpus.

Assim sendo, o objetivo da nossa análise passou, segundo Coutinho (2011), por uma clara organização e descrição dos dados; pela identificação do que era típico e atípico; pela identificação de diferenças, relações e/ou padrões; e pelo teste das hipóteses formuladas, encontrando, desta forma, a resposta ao problema da investigação. Nas análises inferenciais realizadas assumiu-se o grau de confiança de 95%, valor de referência nas ciências sociais e humanas, tendo-se recorrido às técnicas paramétricas/não paramétricas. Os testes selecionados para o efeito tiveram em consideração a verificação simultânea dos seguintes critérios: uma amostra superior a 30 indivíduos; a variável dependente possuir uma distribuição normal; e as variâncias apresentarem homogeneidade.

Para comparar dois níveis de uma variável, utilizou-se o t-Student (teste paramétrico) e o U de Mann-Whitney (teste não paramétrico). Para a comparação de mais de dois níveis utilizou-se o Kruskal-Wallis (teste não paramétrico), uma vez que não se utilizaram testes paramétricos, neste caso, por não cumprirem os requisitos referidos anteriormente. Para correlacionar variáveis recorreu-se ao teste paramétrico r de *Pearson* ou à alternativa não paramétrica (ρ de *Spearman*) quando não cumpridos os necessários pressupostos.

Capítulo 2. Apresentação e discussão dos resultados

Organizamos esta secção em duas partes. Numa primeira fase iremos explorar as respostas não estruturadas numa perspetiva mais qualitativa decorrente da análise de conteúdo efetuada e os resultados no âmbito da estatística descritiva através do recurso ao programa estatístico SPSS. Seguir-se-á a apresentação dos resultados inferenciais decorrentes da testagem das hipóteses propostas. Neste sentido, procede-se à apresentação e discussão dos resultados sobre a relação entre as perceções sobre a dislexia e inclusão e as estratégias pedagógicas dos professores face à inclusão de alunos com dislexia na sala de aula e como se comportam estas variáveis em função de aspetos de natureza sociodemográfica, formativa e profissional.

2.1. Perceções sobre dislexia, inclusão e estratégias pedagógicas: resultados descritivos

Antes de se apresentarem os resultados sobre as perceções e estratégias no âmbito da dislexia, os docentes inquiridos foram questionados relativamente às problemáticas com que se deparam na sala de aula, destacando-se da análise de conteúdo realizada a dislexia como a problemática mais citada pelos inquiridos (48 docentes). Importa salientar que segundo Silva e Denardi (2011, cit. por Coelho, 2014), nas salas de aula, a dislexia é a perturbação de maior incidência. Tal facto é aqui confirmado através dos resultados obtidos no nosso estudo, o que reforça a relevância da sua compreensão neste trabalho de investigação.

A Tabela 6 indica ainda que 38 docentes identificaram como problemática recorrente o Défice Cognitivo/Incapacidade Intelectual (34 docentes), seguindo-se a Perturbação do Espectro do Autismo (29 docentes), síndromes diversos (Autismo, Rett, Charge – 25 docentes), a incapacidade sensorial (24 docentes), a incapacidade motora (21 docentes) e a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (13 docentes). Foram apontadas também outras problemáticas com menor representatividade.

Tabela 6

Problemáticas em sala de aula

Categorias	Subcategorias	Frequência
Problemáticas	Perturbação do Espectro do Autismo	29
	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	13

PAE:	
- Dislexia	48
- Disgrafia	1
- Disortografia	3
Défice Cognitivo / Incapacidade Intelectual	34
Dificuldades de comunicação / Mudez	6
Incapacidade sensorial	24
Síndrome diversos	25
Problemas emocionais	2
Incapacidade motora	21
Multideficiência	6
Problemas de saúde	2
Deficiência/Incapacidade não especificada	4

Os resultados relativos à questão de resposta não estruturada no âmbito da percepção que os docentes têm sobre o conceito de dislexia, apresentam-se, de seguida, na Tabela 7. Destaca-se que, segundo os participantes, a dislexia afeta a capacidade da aprendizagem e utilização da leitura. Com efeito, verificou-se que 48 docentes definem a dislexia como um problema ao nível da leitura que afeta, conseqüentemente, a escrita. Apenas 3 docentes especificaram que esta perturbação resulta de problemas ao nível da consciência fonológica. Existe ainda nos inquiridos a percepção de que a dislexia afeta a capacidade da aprendizagem e utilização da leitura, visto que 63 docentes salientaram estas dificuldades nas suas respostas, aproximando-se claramente da definição do conceito apresentada pela AID.

Nas várias respostas obtidas, os inquiridos vão assinalando algumas características que os alunos com dislexia podem apresentar, nomeadamente: confusão de letras e/ou palavras (13 docentes); dificuldades na compreensão semântica (7 docentes); dificuldades na soletração, na lateralidade e na matemática, especificamente na assimilação de números (todas estas subcategorias assinaladas por 5 docentes). Pode-se afirmar que estas características coincidem com as propostas por diversos autores (Shaywitz, 2008; Silva & Denardi, 2011; Torres & Fernández, 2001; cit. por Coelho, 2014), confirmando que os docentes inquiridos têm uma percepção adequada do que a dislexia pode despertar nos alunos com esta problemática, mostrando saber reconhecer alguns sinais de alerta.

Tabela 7
Percepções sobre a dislexia

Categories	Subcategorias	Frequência
Definição	Dificuldade específica centrada na leitura	15
	Problemas ao nível da linguagem oral, leitura e escrita	48
	Troca de letras e/ou palavras	13
	Dificuldades de lateralidade	5
	Dificuldades ao nível da motricidade	1
	Perturbação na aprendizagem dos números	5
	Dificuldades na soletração	5

Dificuldades na compreensão do texto/enunciados	7
Dificuldades em compreender o mundo	2
Perturbação neurológica	6
Perturbação na memorização e execução da tarefa	1
Dificuldades ao nível da consciência fonológica	3
Não resulta de uma incapacidade desenvolvimental generalizada ou de uma perda sensorial	2
Não é indicador de inteligência abaixo da média	2

Pode-se acrescentar neste âmbito, os resultados relativos à questão de resposta estruturada quanto à perceção que os docentes têm relativamente à condição vitalícia da dislexia (Tabela 8), sendo que 51.4% dos inquiridos consideraram que os problemas associados à problemática persistem na idade adulta e 45.9% afirmaram que estes persistem em parte. Consideramos que as respostas dadas confirmam que a maioria dos inquiridos tem noção da condição permanente que é atribuída às PAE, o que de certa forma contraria o que sugere Correia (2008, p. 53) ao afirmar que a maioria das pessoas julga que as PAE não são de carácter permanente, deixando de ser um problema através de intervenções eficazes. Contudo, o facto é que as PAE, “por terem uma origem neurológica e, por conseguinte, serem intrínsecas ao indivíduo, não desaparecem com a idade”. Aliás, 6 docentes, no nosso estudo, enquadraram-na como uma perturbação neurológica, como podemos verificar na tabela anterior (Tabela 7).

Tabela 8

Persistência dos problemas associados à dislexia na idade adulta

	n	%
Sim	38	51.4
Não	2	2.7
Em parte	34	45.9

A Tabela 9 apresenta os resultados referentes ao domínio das características de um aluno com dislexia assinalas pelos inquiridos na questão de resposta estruturada que se seguiu à não estruturada sobre a sua perceção acerca da dislexia. Salienta-se que esta questão só podia ser acedida avançando para a página seguinte do questionário eletrónico sem possibilidade de retroceder para alterar, eventualmente, a sua resposta anterior não estruturada sobre o mesmo tópico. Procurou-se assim perceber primeiro as perceções dos docentes de uma forma não orientada, para depois se confirmar as perceções através do seu posicionamento em relação aos vários itens apresentados decorrentes da revisão da literatura e frequentemente presentes em instrumentos utilizados noutros estudos neste âmbito (embora não validados).

Tabela 9

Características de um aluno com dislexia

	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Quociente de Inteligência abaixo da média	0	0	1	1.4	19	27.5	49	71
2. Baixa autoestima	7	10.1	31	44.9	25	36.2	6	8.7
3. Dificuldades de atenção	5	7.2	39	56.5	18	26.1	7	10.1
4. Comportamentos de indisciplina	0	0	10	14.5	36	52.2	23	33.3
5. Ritmo lento na realização das tarefas	9	13	39	56.5	17	24.6	4	5.8
6. Dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita	34	49.3	33	47.8	2	2.9	0	0
7. Dificuldades no processamento fonológico	20	29	39	56.5	10	14.5	0	0
8. Problemas na perceção auditiva	7	10.1	29	42	23	33.3	10	14.5
9. Problemas na perceção visual	7	10.1	30	43.5	19	27.5	13	18.8
10. Dificuldades motoras	1	1.4	10	14.5	20	29	38	55.1
11. Inversões, omissões e substituições de letras	50	72.5	19	27.5	0	0	0	0
12. Leitura lenta e sem ritmo	23	33.3	37	53.6	9	13	0	0
13. Dificuldades de memorização	4	5.8	25	36.2	34	49.3	6	8.7
14. Dificuldades em associar os símbolos gráficos com as suas componentes auditivas	21	30.4	40	58	8	11.6	0	0
15. Dificuldades em estruturar trabalhos escritos	17	24.6	39	56.5	12	17.4	1	1.4
16. Falta de motivação para as aprendizagens	5	7.2	32	46.4	20	29	12	17.4

Assim, verificou-se, através da análise dos resultados, que 34 professores (49.3%) concordaram totalmente e outros 33 (47.8%) concordaram com o facto de os alunos com dislexia apresentarem dificuldades na aquisição das competências da leitura e da escrita. Obteve-se, no total, 67 docentes (97.1%) que assinalaram uma característica de relevo nos alunos com dislexia, aproximando-se, desta forma, do que é esperado de acordo com a definição aceite para a perturbação. Com efeito, e relativamente às dificuldades no âmbito da leitura, os inquiridos também concordaram ou concordaram totalmente com os problemas ao nível das inversões, omissões e substituições de letras (100%) e ao nível da leitura lenta e sem ritmo (86.9%). Estas duas características são evidentes nos alunos com dislexia, tal como demonstra Coelho (2014) no elenco dos comportamentos observados e transcritos na Tabela 2 apresentada no enquadramento teórico.

Uma outra característica apontada pela maioria dos docentes foi a questão do Quociente de Inteligência (QI), em que quase todos os docentes (98.5%) referiram discordar (27.5%) ou discordar totalmente (71%) com a possibilidade de os alunos com dislexia apresentarem um QI abaixo da média. Esta perceção aproxima-se da realidade, pois tal como tivemos oportunidade de recordar, e de acordo com Fonseca (2009, p.340)

dislexia não pode ser “sinónimo de um QI baixo, pois pode ocorrer em todos os seus níveis”.

Seguidamente, é de referir que a maioria dos docentes também discordou (29%) ou discordou totalmente (55.1%) com a possibilidade de os alunos com esta problemática manifestarem problemas motores. Com efeito, a literatura não aponta para a existência de problemas motores maiores, apenas Coelho (2014, p.19) assinala “dificuldades motoras na execução de exercícios manuais e de grafismo (preensão de lápis)”.

Relativamente às dificuldades de atenção, ao ritmo lento na realização das tarefas, às dificuldades no processamento fonológico e na estruturação de trabalhos, a maioria (56.5%) concordou com o facto de os alunos com dislexia apresentarem estas características, aproximando-se os inquiridos do que se verifica na investigação relativamente a estes pontos característicos da perturbação. Com efeito, encontramos, por um lado, Coelho (2014) que especifica o ritmo lento de trabalho que caracteriza estas crianças e, por outro, Correia (2013) que aponta a dificuldade destes alunos em finalizar tarefas por manifestarem, frequentemente, dificuldades de atenção e de compreensão. Também Coelho (2014) destaca a atenção instável dos alunos com dislexia. Quanto às dificuldades ao nível do processamento fonológico basta recordar a definição da AID em que se destaca que as dificuldades manifestadas pelos alunos com dislexia resultam de um défice fonológico.

Relativamente à baixa autoestima, é de referir que a maioria dos docentes concordou ou concordou totalmente (55%) com a sua existência no seio de alunos com dislexia, facto que tem sido defendido pela literatura, nomeadamente por Coelho (2014) nos comportamentos observados nos alunos com dislexia.

No que concerne aos comportamentos de indisciplina, destaca-se que 85.5 % dos docentes discordou ou discordou totalmente com o facto de os comportamentos de indisciplina serem uma característica destes alunos, nem a literatura consultada destaca esta característica, pelo que se considera que os inquiridos apresentam uma perceção ajustada a este respeito.

Quanto à perceção auditiva, a maioria dos inquiridos concordou ou concordou totalmente (52.1%) com o facto de os alunos com dislexia apresentarem problemas a este nível. 53.6% dos docentes inquiridos também concordou ou concordou totalmente em relação à presença de problemas na perceção visual. Corroborar esta perceção dos docentes, o facto de a maioria dos inquiridos (88.4%) assinalarem que os alunos com dislexia manifestam dificuldades em associar símbolos gráficos com as suas componentes auditivas. Assim podemos afirmar que os docentes inquiridos se

aproximam da realidade comprovada por NJCLC (1997), mais especificamente, os problemas de percepção auditiva, relacionados com a capacidade para perceber as diferenças entre os sons da fala e para sequenciá-los em palavras escritas; e os problemas de percepção visual, respeitante à capacidade para observar pormenores importantes e dar significado ao que é visualizado.

A maioria dos docentes discordou ou discordou totalmente (58%) com a presença, nestes alunos, de dificuldades de memorização. Contudo, Coelho (2014, p.19) identifica com sendo uma das características comuns dos alunos com dislexia, nomeadamente, “dificuldades na memorização de datas, nomes, números de telefone, poemas e cantigas simples”. A NJCLD (1997) também confirma esta realidade, destacando os problemas de memória (de curto e longo prazo), que abrangem dificuldades em guardar e/ou recuperar ideias ou factos.

Finalmente, e quanto à falta de motivação para as aprendizagens, 53.6% dos inquiridos concordou ou concordou totalmente com esta característica. Relembramos, a este respeito, que Coelho (2014) aponta para a importância da constante necessidade de motivação para a realização da tarefa, nomeadamente, devido às dificuldades evidenciadas no âmbito da leitura.

Das características elencadas na Tabela 9, foi solicitado aos docentes que indicassem três principais dificuldades associadas à dislexia. A Tabela 10 apresenta os resultados neste domínio.

Tabela 10

Principais dificuldades associadas à dislexia

Dificuldades	Frequência
Dificuldade na aquisição das competências da leitura e escrita	48
Inversões, omissões e substituições de letras	46
Uma leitura lenta e sem ritmo	22
Dificuldade em associar símbolos gráficos às suas componentes auditivas	19
Dificuldades no processamento fonológico	18
Dificuldades em estruturar trabalhos escritos	9
Dificuldades de atenção	9
Baixa autoestima	5
Falta de motivação	4
Ritmo lento na realização das tarefas	4
Problemas na percepção visual	3
Dificuldades de memorização	2

Salienta-se que a dificuldade na aquisição das competências da leitura e escrita foi a mais mencionada (48 docentes), seguindo-se a dificuldade ao nível da escrita, nomeadamente no que concerne as inversões, omissões e substituições de letras (46

docentes). De salientar que 22 docentes identificaram a dificuldade relativa à leitura lenta e sem ritmo, 19 docentes destacaram as dificuldades em associar os símbolos gráficos com as suas componentes auditivas e 18 docentes referiram as dificuldades no processamento fonológico. Outras dificuldades foram mencionadas, ainda que com menor incidência, nomeadamente, a dificuldade em estruturar trabalhos escritos e dificuldades de atenção (9 docentes em cada), baixa autoestima (5 docentes), falta de motivação e ritmo lento na realização das tarefas (4 docentes em cada), dificuldades de perceção visual (3 docentes) e de memorização (2 docentes). Perante os resultados obtidos, consideramos que os docentes inquiridos se aproximam de uma realidade representativa dos alunos com dislexia, mostrando reconhecer as dificuldades que os caracterizam e que a AID define da seguinte forma: “dificuldades na correcção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas” (AID, 2003, cit. por Teles, 2012, p.6).

A Tabela 11 diz respeito à distribuição das respostas no domínio da perceção sobre a inclusão dos alunos com dislexia numa turma de ensino regular. A maioria dos docentes (98,5%) concordou ou concordou totalmente com o facto da integração de um aluno com dislexia numa turma de ensino regular ser benéfica para o próprio. 92,6% dos inquiridos discordaram ou discordaram totalmente com a possibilidade de a inserção destes alunos em contexto regular de ensino prejudicar o processo de aprendizagem dos restantes alunos. Estes docentes aproximam-se significativamente do que a investigação tem comprovado, pois a inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular tem benefícios em diversos aspetos, nomeadamente a qualidade das aprendizagens, bem como o desenvolvimento de atitudes e valores positivos perante a diferença e a diversidade (Morgado,2009). Salienta-se, ainda, que grande parte dos docentes (97.1%) considerou existir um contributo para a socialização destes alunos.

Ainda em relação à Tabela 11, importa recordar que na primeira parte da investigação, Sanches (2005) associa o termo “inclusivo” ao de “diferenciação”, afirmando que a “diferenciação inclusiva” remete o professor para a diversidade, o ponto de partida para planificar aulas tendo em conta a diversidade de ritmos e de estilos de aprendizagem com que se depara numa sala de aula. Os inquiridos do nosso estudo concordam na sua maioria (86.8%) com a necessidade de trabalhar de forma diferenciada com alunos com dislexia. Desta forma, demonstraram perceber que existe esta necessidade relativamente a estes alunos visto que discordaram (60.3%) ou discordaram totalmente (26.5%) com a afirmação “não obriga à diferenciação pedagógica”.

Tabela 11

Percepção da inclusão dos alunos com dislexia

	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%
A inclusão de um aluno com dislexia								
Numa turma de ensino regular:								
1. É benéfica para o aluno.	40	58.8	27	39.7	1	1.5	0	0
2. Prejudica o processo de ensino-Aprendizagem dos restantes alunos.	1	1.5	4	5.9	19	27.9	44	64.7
3. Contribui para a sua socialização.	42	61.8	24	35.3	1	1.5	1	1.5
4. Não obriga à diferenciação pedagógica.	3	4.4	6	8.8	41	60.3	18	26.5
5. É facilitada pelo apoio do professor De EE.	32	47.1	27	39.7	6	7.8	3	4.4
6. Exige ao professor a promoção de Estratégias diferenciadas.	24	35.3	37	54.4	4	5.9	3	4.4
7. Contribui para a melhoria da sua Aprendizagem.	26	38.2	37	54.4	4	5.9	1	1.5
8. Exige ao professor a conceção de Materiais de apoio.	19	27.9	39	57.4	8	11.8	2	2.9
9. Possibilita ao aluno o desenvolvimento Da sua autonomia.	25	36.8	39	57.4	3	4.4	1	1.5
10. Permite combater a discriminação.	32	47.1	34	50	1	1.5	1	1.5
11. Contribui para a inibição dos alunos Com dislexia.	6	8.8	19	27.9	24	35.3	19	27.9

Contudo, existem alguns docentes (13.2%) que não consideraram existir esta necessidade, o que demonstra que ainda existe alguma relutância em operacionalizar a diferenciação pedagógica para alunos com dislexia, subestimando, de algum modo, esta problemática. A confirmar estes resultados está a afirmação “exige ao professor a promoção de estratégias diferenciadas”, visto que 10.3% dos docentes discordaram ou discordaram totalmente com ela. No entanto, a maioria dos inquiridos (89.8%) demonstrou ter a percepção correta da necessidade de recorrer a estratégias diferenciadas em contexto de sala de aula e com a presença de alunos com dislexia. Quanto à conceção de materiais de apoio para estes alunos, 14.7% dos docentes discordaram ou discordaram totalmente com essa necessidade, enquanto 85.3% concordaram ou concordaram totalmente com essa necessidade, indo ao encontro do que Ribeiro (2014) defende, nomeadamente a possibilidade de o professor proceder a ajustamentos ao nível dos materiais quando existem dificuldades de leitura. Quanto ao apoio facultado pelo docente de EE, 86.8 % dos inquiridos julgaram que este facilita a inclusão dos alunos em questão. 92.6% dos docentes concordaram ou concordaram totalmente com o facto de a inclusão dos alunos em causa numa sala de aula de ensino regular contribuir para a melhoria da sua aprendizagem. 94.2% concordaram ou concordaram totalmente com a possibilidade de permitir aos alunos com dislexia desenvolver a sua autonomia e 97.1% concordaram e concordaram totalmente com o facto de permitir combater a discriminação. Finalmente, 63.2% dos inquiridos

discordaram ou discordaram totalmente com o facto da inclusão de alunos com dislexia em sala de aula regular contribuir para a inibição destes.

Posto isto, podemos concluir que os inquiridos deixam transparecer uma posição favorável face à presença de alunos com dislexia nas turmas de ensino regular, concordando com o facto de que a sua convivência com os seus pares sem NEE se afigura como uma mais-valia para ambos, tal como defendem os autores Santos, Correia e Cruz-Santos (2013).

Depois de perceber a sua perceção sobre a inclusão dos alunos com dislexia, procurou-se abordar uma outra temática do trabalho, relacionada com a utilização de estratégias de diferenciação pedagógica. Em primeiro lugar, foi solicitado aos inquiridos que referissem (em resposta não estruturada) as estratégias que utilizam, já utilizaram ou utilizariam para apoiar um aluno com dislexia. A Tabela 12 apresenta essas estratégias e a frequência com que foram referidas.

Tabela 12

Estratégias educativas

Estratégias educativas	Frequência
Fichas/materiais diferenciados	20
Diferenciação pedagógica	19
Apoio individualizado na sala de aula	17
Reforço das atividades de escrita	12
Reforço das atividades de leitura	11
Critérios específicos de avaliação	11
Promoção da autoestima através do reforço positivo	10
Escolha do lugar	6
Apoio com o professor de EE	5
Valorização da intervenção oral	5
Evitar exposição do aluno em frente à turma	4
Dar mais tempo para realizar as tarefas	4
Exercícios para o desenvolvimento da consciência fonológica	4
Trabalhos de grupo/pares	3
Utilização de audiovisuais e tecnologias	3
Experiências multissensoriais	1
Reforço da lateralidade	1
Paciência e tolerância	1
Aulas mais práticas	1

Notou-se a prevalência dos materiais diferenciados (20 docentes) e da diferenciação pedagógica (19 docentes) em contexto de sala de aula, sendo isto, segundo a DGIDC (2008) o grande desafio profissional do professor que lhe exige ter em conta diferentes formas de organização dos materiais. A este respeito, Serra (2008) defende que o trabalho do professor deve partir das necessidades dos alunos, contemplando um conjunto de estratégias, atividades e materiais diversificados.

Acrescenta-se que 17 inquiridos indicaram o apoio individualizado na sala de aula, 12 apresentaram o reforço das atividades de escrita, 11 sugeriram o reforço das

atividades de leitura e especificaram a possibilidade de identificar critérios específicos de avaliação. A respeito deste último aspeto, e de entre os investigadores consultados, Correia (2013) destaca a necessidade de criar várias opções de medição da componente de avaliação dos produtos do aluno, modificando, quando necessário, as fichas de avaliação.

Salienta-se ainda que 10 docentes destacaram a importância de promover a autoestima através do reforço positivo, um dos fatores importantes para o rendimento escolar do aluno com dislexia, na medida em que possibilita alcançar progressivamente níveis mais altos de competências, tal como nos foi especificado, anteriormente, por Rodrigues (2012). Assim, o professor deve contemplar o reforço dos índices de autoconfiança e autoestima que, em alunos com dislexia, são habitualmente muito baixos (Coelho, 2014).

Relativamente à estratégia educativa que aponta para a necessidade de evitar a exposição do aluno em frente à turma, somente quatro docentes a identificaram o que nos parece ser um número bastante reduzido, sabendo que um aluno com dislexia revela, tal como confirma Coelho (2014), baixa autoestima e sentimentos de frustração perante as dificuldades que manifesta ao realizar atividades que envolvam a capacidade de leitura. Consideramos que evitar expor o aluno perante os seus pares se prefigura como uma estratégia pertinente ao reforço dos seus índices de autoconfiança e autoestima, recordando, também, que quanto mais elevada é a autoestima, maior é a confiança no que pode realizar, maior é a sua participação voluntária na sala de aula e a sua abertura a novas situações de aprendizagem (Rodrigues, 2012).

Apenas três docentes identificaram como estratégia educativa a utilização de audiovisuais e tecnologias, o que nos parece revelar um certo menosprezo por esta medida defendida por autores como Rodrigues (2012), Coelho (2014) e Ribeiro (2014), segundo os quais a possibilidade da utilização das tecnologias se apresenta como um recurso e um aliado excelentes no processo de ensino e de aprendizagem, onde estejam inseridos alunos com dislexia.

Destaca-se, também, o facto de apenas um docente ter referido as experiências multissensoriais, uma estratégia educativa que Teles (2004), Torres e Fernández (2001) e Paiva (2012) apresentam como um auxiliar fundamental no processo de aprendizagem dos alunos com dislexia, salientando-se que a diversificação de estratégias que apelem aos diversos sentidos é uma mais-valia educativa.

Mais uma vez, depois de perceber, através da resposta não estruturada as estratégias propostas pelos docentes, apresentou-se na página seguinte do questionário (sem possibilidade de retorno à questão anterior), um conjunto de estratégias (decorrentes da pesquisa bibliográfica e de itens habitualmente presentes

em instrumentos neste âmbito, embora não validados), solicitando-se aos docentes que se posicionassem em relação às mesmas.

A Tabela 13 apresenta estes resultados referentes às estratégias a utilizar junto dos alunos com dislexia. Das respostas obtidas, conclui-se que elogiar/encorajar com frequência o aluno com dislexia é a estratégia cujo nível de concordância foi superior às restantes estratégias. Com efeito, 98.4% dos docentes inquiridos concordaram ou concordaram totalmente com a necessidade de elogiar/encorajar os alunos com dislexia. Recordamos que Coelho (2014) assinala a importância do sistemático reforço positivo nos alunos com esta problemática, nomeadamente, devido ao ritmo lento de trabalho e ao esforço que as atividades de leitura lhes exigem.

Beneficiar de apoio regular no âmbito das disciplinas em que revelam maiores dificuldades é uma estratégia com a qual 96.7% dos inquiridos concordaram ou concordaram totalmente. A utilização das tecnologias de informação e comunicação e beneficiar de reforço das competências específicas através da intervenção de um professor de Educação Especial são duas estratégias citadas por 93.3% dos inquiridos que afirmaram concordar ou concordar totalmente com as mesmas. Quanto à primeira, Coelho (2014) refere a possibilidade da utilização das tecnologias e/ou outras plataformas de trabalho visto serem um recurso e um aliado excelentes com alunos com dislexia a diversos níveis. Relativamente ao reforço das competências específicas por parte de um docente de EE, relembramos que a investigação desenvolvida por Vicente (2013) mostrou que os apoios pedagógicos personalizados são eficazes, contudo o seu sucesso está condicionado, por serem pouco frequentes, de pouca duração, iniciados tardiamente e proporcionados, frequentemente, por docentes pouco especializados.

Tabela 13

Estratégias a utilizar junto de alunos com dislexia

	Concordo totalmente		Concordo		Discordo		Discordo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Estratégias a utilizar:								
Selecionar o mesmo tipo de estratégias	5	8.3	19	31.7	27	45	9	15
Integrar aluno em turma reduzida	29	48.3	24	40	4	6.7	3	5
Sentar o aluno à frente	20	33.3	32	53.3	4	6.7	4	6.7
Afastar o aluno da janela	15	25	20	33.3	19	31.7	6	10
Reforço das competências específicas	36	60	20	33.3	2	3.3	2	3.3
Com um docente da EE								
Escolher os mesmos materiais para todos	4	6.7	22	36.7	29	48.3	5	8.3
Beneficiar de apoio no âmbito das	27	45	31	51.7	2	3.3	0	0
Disciplinas com mais dificuldades								
Reforçar os trabalhos para casa	2	3.3	15	25	30	50	13	21.7
Elogiar/encorajar o aluno	43	71.7	16	26.7	0	0	1	1.7
Utilizar as Tecnologias de informação e comunicação	29	48.3	27	45	3	5	1	1.7

Salienta-se ainda que 88.3% dos docentes evidenciaram a necessidade de os alunos com dislexia serem integrados em turmas reduzidas e 86.6% consideraram necessário sentar o aluno com dislexia à frente, demonstrando compreender que o lugar na sala de aula é um fator decisivo para o processo de ensino-aprendizagem, fator também apontado pela literatura da área, nomeadamente, por Mastropieri e Scruggs (1994, cit. Correia, 2013), que salientam a necessidade de se ter em conta a localização do aluno na sala de aula, de preferência nos lugares da frente, porque, e segundo Correia (2013), Coelho (2014) e Ribeiro (2014), reduzir as distrações ambientais, facilita a comunicação e melhora a atenção. Aproximando-se desta perspetiva estão também 58.3% dos docentes que assinalaram concordar ou concordar totalmente com a necessidade de afastar os alunos com dislexia dos lugares junto à janela, minimizando, desta forma, fatores de distração.

De salientar, ainda, que 71.7% dos inquiridos discordaram ou discordaram totalmente com o reforço dos trabalhos de casa para alunos com dislexia. Uma outra estratégia com a qual 60% dos docentes discordaram ou discordaram totalmente foi a seleção do mesmo tipo de estratégias de ensino-aprendizagem para os alunos com dislexia e para os restantes o que leva a concluir que os inquiridos têm uma perceção da necessidade de existir uma diferenciação pedagógica não só em termos de estratégias, como também em termos de materiais, já que a este respeito 56.6% dos docentes inquiridos discordaram ou discordaram totalmente com a seleção dos mesmos materiais de ensino-aprendizagem para os alunos com dislexia e os restantes alunos. Esta perceção coincide com a informação recolhida em diversos investigadores, nomeadamente, Sanches (2005) que explica que o professor deve programar e atuar tendo em conta a heterogeneidade do grupo, nomeadamente, a diversidade de ritmos e de estilos de aprendizagem.

A última parte do instrumento está relacionada com o Questionário de Indicadores de Inclusão de Blooth e Ainscow (2002), adaptado à problemática da dislexia, que permitirá perceber com mais pormenor as estratégias de inclusão para estes alunos. Foi apenas solicitado o preenchimento destes itens aos docentes que já trabalharam/trabalham com alunos com dislexia, pelo que 25 dos inquiridos não responderam ao questionário por esta ou outra razão por nós desconhecida. Este questionário foi aplicado no sentido de compreender se existe a promoção de uma política de inclusão dos alunos com dislexia em contexto escolar. Os resultados são apresentados na Tabela 14.

A primeira questão diz respeito à planificação das aulas tendo em consideração os processos de aprendizagem dos alunos com dislexia. Pela análise da tabela verifica-se que uma elevada percentagem de inquiridos (59.6%) concordava que a planificação

das aulas deve ter em conta os processos de aprendizagem dos alunos com dislexia, existindo 28.8% a concordarem totalmente. Apenas 5.2% discordou e 3.8% discordou totalmente. Estes resultados demonstram a necessidade de orientar a prática educativa para a diferenciação de que falamos na primeira parte do trabalho, recordando então que, segundo Silva e Leite (2015), é fundamental que o professor encontre estratégias que permitam particularizar e estabelecer a interação do aluno com o conhecimento, tendo como ponto de partida as suas necessidades e melhorias nas suas aprendizagens.

Tabela 14

Indicadores de Inclusão de Blooth e Ainscow (2002)

A planificação considera os processos de aprendizagem dos alunos com dislexia.		
Opções de Resposta	n	%
Concordo totalmente	15	28.8
Concordo	31	59.6
Discordo	4	5.2
Discordo totalmente	2	3.8
As aulas estimulam a participação dos alunos com dislexia.		
Opções de Resposta	n	%
Concordo totalmente	13	25
Concordo	34	65.4
Discordo	5	9.6
Discordo totalmente	0	0
As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.		
Opções de Resposta	n	%
Concordo totalmente	13	25
Concordo	31	59.6
Discordo	8	15.4
Discordo totalmente	0	0
Os alunos com dislexia são encorajados a envolverem-se ativamente na sua própria aprendizagem.		
Opções de Resposta	n	%
Concordo totalmente	14	26.5
Concordo	33	63.5
Discordo	5	9.6
Discordo totalmente	0	0
Os alunos com dislexia aprendem em colaboração.		
Opções de Resposta	n	%
Concordo totalmente	16	30.8
Concordo	34	65.4
Discordo	1	1.9
Discordo totalmente	1	1.9
O processo de avaliação contribui para a melhoria dos desempenhos dos alunos com dislexia.		
Opções de Resposta	n	%
Concordo totalmente	13	25
Concordo	27	51.9
Discordo	11	21.2
Discordo totalmente	1	1.9
Os professores trabalham em parceria para planificar, ensinar e refletir sobre as suas práticas.		
Opções de Resposta	n	%
Concordo totalmente	5	9.6
Concordo	26	50
Discordo	20	38.5
Discordo totalmente	1	1.9
Os professores de apoio são também responsáveis pela aprendizagem e participação dos alunos com dislexia.		
Opções de Resposta	n	%
Concordo totalmente	17	32.7

Concordo	33	63.5
Discordo	2	3.8
Discordo totalmente	0	0
Os trabalhos de casa contribuem para os processos de aprendizagem dos alunos com dislexia.		
Opções de Resposta	n	%
Concordo totalmente	2	3.8
Concordo	30	57.7
Discordo	16	30.8
Discordo totalmente	4	7.7
Os alunos com dislexia participam em atividades realizadas fora do contexto de sala de aula.		
Opções de Resposta	n	%
Concordo totalmente	13	25
Concordo	36	69.2
Discordo	3	5.8
Discordo totalmente	0	0
A diferença, inerente aos alunos com dislexia, é utilizada como um recurso para os processos de ensino e aprendizagem.		
Opções de Resposta	n	%
Concordo totalmente	7	13.5
Concordo	30	57.7
Discordo	14	26.9
Discordo totalmente	1	1.9
Os conhecimentos, experiências e competências adquiridos pelo pessoal educativo são plenamente utilizados.		
Opções de Resposta	n	%
Concordo totalmente	3	5.8
Concordo	22	42.3
Discordo	25	48.1
Discordo totalmente	2	3.8
O pessoal educativo desenvolve recursos de apoio à aprendizagem e à participação dos alunos com dislexia.		
Opções de Resposta	n	%
Concordo totalmente	3	5.8
Concordo	30	57.7
Discordo	17	32.7
Discordo totalmente	2	3.8
Os recursos existentes na comunidade são identificados e aproveitados.		
Opções de Resposta	n	%
Concordo totalmente	2	3.8
Concordo	29	55.8
Discordo	18	34.6
Discordo totalmente	3	5.8
Os recursos da escola são claramente distribuídos para apoiar a inclusão de todos os alunos.		
Opções de Resposta	n	%
Concordo totalmente	3	5.8
Concordo	28	53.8
Concordo	17	32.7
Discordo totalmente	4	7.7

A questão seguinte pretendia averiguar se os docentes inquiridos consideravam que as aulas estimulam a participação dos alunos com dislexia. Constatou-se que 65.4% dos docentes concordaram com a mesma e 25% concordaram totalmente. Uma pequena percentagem (9.6%) discordou que as aulas estimulem a participação dos alunos com dislexia. A corroborar estes resultados estão os resultados da questão referente à possibilidade de os alunos com dislexia serem encorajados a envolverem-se ativamente na sua própria aprendizagem demonstram que a maioria dos docentes concordou (63.5%) ou concordou totalmente (26.5%) com essa possibilidade, destacando-se, apenas, 9.6% dos inquiridos discordantes. Este cenário leva-nos a

considerar que os docentes inquiridos têm a percepção de que os alunos com dislexia são incluídos no contexto regular de ensino.

Relativamente às atividades de aprendizagem promoverem a compreensão da diferença, a maioria dos inquiridos concordou (59.6%) ou concordou totalmente (25%) com esta afirmação. Apenas 15.4% dos docentes discordaram. A corroborar estes resultados surgem os que dizem respeito ao item que pretende averiguar se os docentes consideram que a diferença, inerente aos alunos com dislexia, é passível de ser utilizada como um recurso nos processos de ensino e aprendizagem. Com efeito, os resultados apresentados na Tabela demonstram que a maioria concordou (57.7%) e concordou totalmente (13.5%) com o facto de a diferença ser encarada como um recurso ao seu alcance. Deste facto discordaram 26.9% dos inquiridos e discordaram totalmente 1.9%, correspondente a 1 indivíduo. Estes resultados demonstram que os docentes se aproximam significativamente do que é defendido pelos estudos sobre a inclusão e a diferença, recordando que assumir as diferenças de cada um contribui para a promoção de uma sociedade mais humana e justa (Izquierdo, 2006) e que é importante olhar para diferença como um desafio e uma oportunidade para a conceção de novas situações de aprendizagem (Ainscow, 2000). Também Sanches (2011) defende que a diversidade deve ser encarado como um fator que contribui para o equilíbrio do grupo turma, do qual o docente pode tirar partido, na sala de aula.

Com o item seguinte pretende-se perceber se os inquiridos consideram que os alunos com dislexia aprendem em colaboração. Apenas 3.8% dos docentes, correspondente a duas pessoas, discordaram ou discordaram totalmente que na sala de aula seja uma realidade que os alunos com dislexia aprendam em colaboração. Os restantes 96.2% consideraram concordar (65.4%) ou concordar totalmente (30.8%) com esta realidade. Verifica-se que existe uma percepção positiva da valorização do trabalho colaborativo entre pares, uma estratégia destacada por autores como González (2003) que defende que “o modelo da aula inclusiva seria aquela em que tanto o ensino como a aprendizagem se realizam em equipa, com a colaboração dos alunos” (p. 65). Contudo, constámos na Tabela 12 que esta estratégia é pouco promovida na prática pelos docentes inquiridos, visto que apenas três docentes assinalaram esta estratégia.

Seguidamente tenta-se perceber se os inquiridos consideraram que o processo de avaliação contribui para a melhoria do desempenho dos alunos com dislexia. Destaca-se pela análise dos resultados que a maioria concordava com tal facto, sendo que 51.9% concordaram e 25% concordaram totalmente. Os restantes discordam (21.2%) e discordam totalmente (1.9%).

Relativamente ao que os inquiridos consideram acerca da existência de um trabalho em parceria para planificar, ensinar e refletir sobre as suas práticas, 50%

concordaram e 9.6% concordaram totalmente que tal facto seja uma realidade. Contudo, 38.5% discordaram e 1.9% discordaram totalmente que exista uma efetiva parceria para planificar, ensinar e refletir sobre as práticas docentes. Destes resultados conclui-se que uma percentagem elevada não prevê um trabalho colaborativo nas suas práticas educativas, não se realizando um trabalho que promova a reflexão e a planificação colaborativa, dois fatores que Ainscow (1995) diz serem fundamentais numa escola inclusiva. Relembramos, ainda, o que a AEDEE (2012, p.25) defende: “o trabalho do professor inclusivo precisa de ser apoiado pelos outros profissionais da educação e da cultura e organização da escola e por um enquadramento político para a educação, os quais, em conjunto, facilitam a inclusão”.

Tentou-se também compreender se os inquiridos consideram que os professores de apoio são também responsáveis pela aprendizagem e participação dos alunos com dislexia. Apurou-se que apenas dois docentes (3.8%) discordaram com este facto, pelo que a maioria concordou (63.5%) e concordou totalmente (32.7%) quanto à responsabilidade dos docentes de EE pela aprendizagem e participação dos alunos com dislexia. Estes números remetem para o Decreto-Lei n.º 3/2008 que especifica que o apoio necessário à melhoria das condições de aprendizagem dos alunos com NEE, no seu ambiente de aprendizagem escolar, não se deve limitar à figura do professor do ensino regular, devendo esse contemplar também o professor de EE.

Um outro item abordou a perceção dos inquiridos relativamente à contribuição dos trabalhos de casa no processo de aprendizagem dos alunos com dislexia. Salienta-se, a este respeito, que 57.7% concordaram e 3.8% concordaram totalmente, enquanto 30.8% discordaram e 7.7% discordaram totalmente com essa possibilidade.

Quanto à questão relativa à participação dos alunos com dislexia em atividades realizadas fora do contexto de sala de aula, a maioria dos inquiridos concordou (69.2%) e concordou totalmente (25%) com o facto de estes alunos participarem em atividades fora do contexto de sala de aula. Apenas 5.8%, ou seja, 3 docentes discordaram com este facto. Estes resultados são um claro sinal de que os alunos com dislexia são incluídos nas suas escolas, participando nas atividades promovidas por estas, em contexto extra-aula.

No âmbito dos recursos, apresentou-se uma questão acerca da perceção dos docentes sobre a plena utilização dos conhecimentos, experiências e competências adquiridos pelo pessoal educativo em contexto escolar, destacando-se que a maioria discordou (48.1%) e discordou totalmente (3.8%) com tal facto. Contudo, uma percentagem elevada concordou (42.3%) e concordou totalmente (5.8%) com a utilização plena por parte do pessoal educativo dos conhecimentos, experiências e competências adquiridos.

Posteriormente pretendeu-se perceber se o pessoal educativo desenvolve recursos de apoio à aprendizagem e à participação dos alunos com dislexia. Os resultados apresentados na tabela mostram que a maioria concordou (57.7%) e concordou totalmente (5.8%) que o pessoal docente desenvolve esforços no sentido de criar recursos de apoio à aprendizagem e participação. Os restantes discordaram (32.7%) e discordaram totalmente (3.8%) que tal aconteça.

O item seguinte diz respeito à identificação e ao aproveitamento dos recursos existentes na comunidade, salientando-se que a maioria dos inquiridos concordou (55.8%) e concordou totalmente (3.8%) que isso seja feito na sua escola. No entanto, uma percentagem elevada discordou (34.6%) e discordou totalmente (5.8%).

Finalmente quis-se averiguar se os recursos da escola são claramente distribuídos para apoiar a inclusão de todos os alunos. Os resultados apresentados permitem observar que uma percentagem dos docentes inquiridos concordou (53.8%) e concordou totalmente (5.8%) como a clara distribuição dos recursos da escola para apoiar a inclusão de todos os alunos. Contudo 32.7 % discordou e 7.7% discordou totalmente deste facto.

Posto isto, pode-se salientar que a maioria dos inquiridos tem uma percepção positiva da inclusão dos alunos com dislexia na sala de aula e do contexto escolar em geral, contudo uma percentagem elevada ainda considera haver uma falta de recursos ou uma má gestão destes o que dificulta a plena inclusão dos alunos com dislexia. Estes factos tornam-se, segundo Sanches e Teodoro (2007), obstáculos à prática da educação inclusiva.

Para terminar, depois de se explorar as percepções e estratégias relativas à dislexia por parte dos professores, procurou-se perceber a sua preparação e dificuldades em lidar com estes alunos, explorando ainda o seu interesse por formação neste âmbito, no sentido de poder dar seguimento a este trabalho de investigação, desta feita ao nível da intervenção, delineando, por exemplo, uma proposta de formação.

A Tabela 15 apresenta os resultados sobre como os docentes se sentem preparados para trabalhar com alunos com dislexia. De entre as respostas obtidas, constata-se que 52.4% dos inquiridos (33 docentes) se sentiam preparados para trabalhar com alunos com esta problemática e 6.3% (4 docentes) sentiam-se muito preparados. Por outro lado, 41.2 % dos inquiridos (26 docentes) referiram estar pouco preparados ou nada para trabalhar com estes alunos, o que consideramos ser um universo relativamente grande.

Tabela 15

Preparação dos docentes para trabalhar com alunos com dislexia

Muito preparado		Preparado		Pouco Preparado		Nada preparado	
n	%	n	%	n	%	n	%
4	6.3	33	52.4	20	31.7	6	9.5

Como se pode observar na Tabela 16, solicitou-se aos inquiridos que indicassem as maiores dificuldades sentidas numa situação de ensino-aprendizagem de um aluno com dislexia (questão de resposta não estruturada). Da leitura e análise dos resultados obtidos, destaca-se que o tempo disponível para apoiar o aluno com dislexia em sala de aula foi a dificuldade mais citada pelos inquiridos. Seguiram-se a dificuldade em encontrar estratégias/materiais diferenciados e a capacidade em detetar as dificuldades originadas pela dislexia. A falta de preparação/formação profissional é também referida pelos docentes inquiridos, assim como a falta de trabalho colaborativo com o docente de EE. Este último dado vem corroborar os resultados anteriormente apresentados na Tabela 14, *Indicadores de Inclusão de Blooth e Ainscow (2002)*, evidenciando-se também aqui lacunas ao nível do trabalho colaborativo que constitui, segundo González (2003) e Correia (2014), um forte pilar do modelo da aula inclusiva.

Tabela 16

Maiores dificuldades numa situação de ensino-aprendizagem de um aluno com dislexia

Maiores dificuldades	Frequência
O tempo disponível para apoiar aluno em sala de aula	12
Dificuldade em encontrar estratégias/materiais diferenciados	11
Capacidade em detetar dificuldades originadas pela dislexia	7
Falta de preparação/formação profissional	5
Como motivar um aluno com dislexia	4
Elevado número de alunos por turma	4
Nenhuma	3
Pouco tempo de trabalho em comum com o docente de EE	3
Certificar-se constantemente da compreensão por parte do aluno dos Conteúdos escritos.	3
Coordenar as dificuldades do aluno e o ritmo da aprendizagem dos restantes alunos	3
Pouco tempo útil para preparar materiais específicos	2
Como promover a autoestima do aluno	2
Diagnóstico tardio	1
A aquisição por parte do aluno de terminologia científica adequada	1
Perceção espacial	1

Relativamente ao interesse manifestado pela frequência de uma possível formação na área da dislexia (Tabela 17), 55% dos docentes estão interessados, 31.7

revelam-se muito interessados e 13.3% indicam estar pouco interessados. Estes resultados demonstram a necessidade que os docentes sentem em frequentar formação específica na área da dislexia, facto que poderia auxiliá-los a ultrapassarem as dificuldades sentidas, nomeadamente em compreender a dislexia e encontrar estratégias/materiais diferenciados.

Tabela 17

Interesse em frequentar formação sobre dislexia

Muito Interessado		Interessado		Pouco interessado	
n	%	n	%	n	%
19	31.7	33	55	8	13.3

2.2. Percepções sobre dislexia, inclusão e estratégias pedagógicas: resultados inferenciais

Quanto às relações entre percepções e estratégias de inclusão de alunos com dislexia, procedeu-se à realização dos testes de correlação entre as variáveis em estudo no intuito de testar a hipótese 1. Num primeiro momento, foi necessário verificar a normalidade das variáveis, tendo-se concluído que apenas o Índice de Inclusão, no âmbito das percepções de inclusão de alunos com dislexia, não cumpria este pressuposto necessário à utilização de técnicas paramétricas, levando-nos a usar o teste rho de Spearman. Para as restantes variáveis recorreu-se ao teste paramétrico r de Pearson.

Realizou-se a correlação entre a percepção dos docentes sobre a inclusão e a percepção dos docentes sobre a dislexia, verificando-se que não há uma relação significativa entre estas variáveis ($p > .05$). Quanto à correlação entre a percepção dos docentes sobre inclusão e as estratégias identificadas por estes, concluiu-se que existe uma relação significativa, muito forte ($r = .413$, $p = .001$) e positiva. Constatou-se também que existia uma correlação muito forte ($r = .346$, $p = .007$) e positiva entre a percepção que os docentes têm sobre a dislexia e as estratégias. Posteriormente tratou-se da correlação entre o Índice de Inclusão (resultado de instrumento validado) e a percepção que os docentes têm sobre a inclusão (decorrente dos itens construídos especificamente para o nosso estudo). Constatou-se que existe uma correlação entre ambas, sendo muito forte ($r = .562$, $p = .000$) e positiva, validando desta forma os itens que selecionamos para aceder às percepções dos docentes sobre esta dimensão. Quanto à

correlação entre o Índice de Inclusão e a percepção que os docentes apresentaram sobre a dislexia, bem como com as estratégias, verificou-se que os resultados não foram estatisticamente significativos ($p > .05$). Confirma-se, assim, parcialmente a hipótese 1. Estes resultados podem ser consultados na Tabela 18.

Tabela 18

Matriz de correlações entre variáveis

	Percepção sobre inclusão	Estratégias pedagógicas	Índice de inclusão
Percepção sobre dislexia	r .191 n 68 p .160	r .346 n 60 p .007	rho .223 n 52 p .112
Percepção sobre inclusão		r .413 n 60 p .001	rho .562 n 52 p .000
Estratégias pedagógicas			rho .703 n 52 p .054

Relativamente às percepções dos professores em função de variáveis sociodemográficas, importa destacar o seguinte: uma vez que as variáveis em estudo apresentam menos de 30 sujeitos masculinos, optou-se pela realização do teste não paramétrico *U* de Mann Whitney. A análise indica que não existem diferenças estatisticamente significativas no domínio da percepção em função do género ($p > .05$), pelo que se conclui que esta variável não influencia a percepção de dislexia e da inclusão na sala de aula. A respeito do índice de inclusão adaptado à realidade do nosso estudo, apresenta-se a Tabela 19 com os resultados referentes à percepção dos docentes sobre a inclusão dos alunos com dislexia em função do género. Uma vez que a variável em estudo apresenta menos de 30 sujeitos masculinos, optou-se pela realização de teste não paramétrico. Visto tratar-se de comparação de dois grupos utilizou-se o teste Mann Whitney. A análise dos mesmos ($U=56.000$, $p=.006$) indica que existem diferenças estatisticamente significativas no domínio percepção em função do género ($p > .05$), pelo que se conclui que, neste contexto, o sexo influencia a percepção dos docentes relativamente à inclusão na sala de aula de alunos com dislexia. Assim, e relativamente à parte da hipótese 2 que refere que “há diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos professores sobre a inclusão destes alunos na sala de aula em função da variável género”, constatou-se que esta foi confirmada, isto é, a percepção que os docentes inquiridos têm face à inclusão de alunos com dislexia na sala de aula difere em função do género.

Tabela 19

Teste U de Mann-Whitney para o estudo da percepção dos docentes sobre a inclusão com base no índice de inclusão e em função do gênero.

Domínio	Sexo	N	Mann-Whitney	
			U	p
Percepção dos professores	Masculino	7	56.000	.006
	Feminino	45		

Tendo em consideração que a idade foi dividida em dois grupos que apresentam mais de 30 indivíduos e que se cumpriram os critérios de normalidade e homocedasticidade, optou-se pelo uso do teste paramétrico T-teste. No domínio da percepção dos professores, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em função da idade ($p > .05$), pelo que se conclui que a idade não influencia a percepção sobre a dislexia e a inclusão dos alunos com dislexia na sala de aula. Assim, a hipótese 2 não foi confirmada no que respeita a variável idade.

Quanto ao índice de inclusão, a Tabela 20 apresenta os resultados referentes à percepção dos docentes sobre a inclusão dos alunos com dislexia em função da idade. Uma vez que a idade está dividida em dois grupos que apresentam mais de 30 indivíduos e que cumpre os critérios de normalidade e homocedasticidade, optou-se pelo uso do teste paramétrico. Dado que se pretende comparar dois níveis utilizou-se o T-teste. Pela análise dos resultados, não se verificam diferenças estatisticamente significativas em função da idade ($p > .05$), pelo que se conclui que a idade não influencia a percepção da inclusão dos alunos com dislexia. Posto isto, concluiu-se que a parte da hipótese 2 que salienta que “há diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos professores sobre a inclusão destes alunos na sala de aula em função da variável idade”, não foi confirmada, ou seja, verifica-se que a percepção que os docentes inquiridos no âmbito da nossa investigação têm face à inclusão de alunos com dislexia na sala de aula não difere em função da idade.

Tabela 20

T-Teste para o estudo da percepção dos docentes sobre a inclusão com base no índice de inclusão e em função da idade

Domínio	Idade	N	p
Percepção dos professores	30-44 anos	30	.626
	45-62 anos	22	

Relativamente às variáveis sociodemográficas, destacamos que os dados na nossa investigação não se afastam na totalidade dos resultados da investigação realizada por Lona (2014) em que se verificou que a idade e o gênero eram dois fatores distintivos em relação à inclusão dos alunos com dislexia nas turmas do ensino regular,

sendo que os docentes mais novos e as mulheres revelam atitudes mais favoráveis em relação esta questão. No nosso caso, apenas identificámos a existência de diferenças estatisticamente significativas em função do género. Revelou-se, ainda, que independentemente da idade dos professores, todos eles demonstram defender a filosofia de escola inclusiva.

Quanto à percepção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão em função de variáveis de formação, nomeadamente, das habilitações académicas, e atendendo ao cumprimento dos critérios para utilização de teste paramétricos, recorreu-se ao T-teste. Verificou-se que no domínio percepção dos professores não se apuraram diferenças estatisticamente significativas em função das habilitações ($p > .05$), pelo que se conclui que as habilitações não influenciam a percepção sobre a dislexia e a inclusão destes alunos.

No que concerne o índice de inclusão, a tabela 21 evidencia os resultados alusivos à percepção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão em função das habilitações académicas. Tendo em conta que a amostra é constituída por mais de 30 indivíduos e que cumpre os critérios de normalidade e homocedasticidade, optou-se pelo uso do teste paramétrico. Dado que se pretende comparar dois níveis, utilizou-se o T-teste. Verifica-se que no domínio percepção dos professores não se apuraram diferenças estatisticamente significativas em função das habilitações ($p > .05$), pelo que se conclui também aqui que as habilitações não influenciam a percepção sobre a dislexia e a inclusão destes alunos. No que diz respeito à parte da hipótese 3 que destaca que “há diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos professores sobre a dislexia e inclusão destes alunos na sala de aula em função das habilitações académicas”, verificou-se que esta não foi confirmada. Estes dados vêm contrariar os resultados apresentados na investigação de Lona (2014), na medida em que esta concluiu que o nível de formação influencia a atitude dos docentes face à inclusão, salientando que os docentes com um nível mais elevado demonstram uma atitude mais positiva.

Tabela 21

T-Teste para o estudo da percepção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão em função das habilitações

Domínio	Habilitações	N	p
Percepção sobre inclusão	Bacharelato/Licenciatura	27	.437
	Formação Pós-Licenciatura	25	

A Tabela 22 apresenta os resultados alusivos à percepção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão dos alunos com esta problemática em função da formação em dislexia. Cumpriram-se os critérios necessários à utilização do T-teste. Relativamente

às percepções dos professores verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em função da formação prévia em dislexia ($p < .05$), pelo que se conclui que a formação prévia em dislexia influencia a percepção dos docentes quer sobre a dislexia, quer sobre a inclusão destes alunos. De notar que os docentes com formação prévia apresentaram valores superiores aos que não tinham formação na área, não só em relação à percepção sobre a dislexia, como também em relação à inclusão. No que diz respeito à hipótese 3, constatou-se que esta foi confirmada, em parte, nomeadamente em função desta variável independente, isto é, verificou-se que a formação em dislexia influencia a forma como os docentes percecionam a dislexia e a inclusão dos alunos com dislexia. Estes dados corroboram os resultados das investigações de Batalha (2012) onde se demonstra que existe uma falha ao nível da formação na área da dislexia, condicionando o processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 22

T-Teste para o estudo da percepção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão em função da formação prévia em dislexia

Domínio	Formação	N	Média	p
Percepção sobre dislexia	Sim	29	49.52	.011
	Não	40	46.43	
Percepção sobre inclusão	Sim	28	37.89	.004
	Não	40	35.08	

Quanto ao índice de inclusão, a Tabela 23 apresenta os resultados referentes à percepção dos docentes sobre a inclusão dos alunos com dislexia em função da formação prévia em dislexia. Sendo que a amostra é constituída por mais de 30 indivíduos e que cumpre os critérios de normalidade e homocedasticidade, optou-se, neste caso, também pelo teste paramétrico. Tratando-se de comparação de dois grupos utilizou-se o T-teste. Pela análise dos resultados, não se verificam diferenças estatisticamente significativas em função da formação prévia em dislexia ($p > .05$), pelo que se conclui que a formação prévia em dislexia não influencia a percepção dos docentes sobre a inclusão dos alunos com dislexia. Verificou-se que relativamente à parte da hipótese 3 que sugere que “há diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos professores sobre a dislexia e inclusão destes alunos na sala de aula em função da formação prévia em dislexia”, não foi confirmada.

Tabela 23

T-Teste para o estudo da percepção dos docentes sobre a inclusão com base no índice de inclusão e em função da formação prévia em dislexia

Domínio	Formação prévia	N	p
Percepção dos professores	Sim	23	.156
	Não	29	

A Tabela 24 apresenta os resultados referentes à percepção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão na sala de aula em função da Especialização em EE. Uma vez que uma variável em estudo apresentou menos de 30 sujeitos, optou-se pela realização de teste não paramétrico *U* Mann Whitney. A análise indica que se verificaram diferenças estatisticamente significativas no domínio da percepção sobre dislexia em função da especialização em EE ($p < .05$), pelo que se conclui que a especialização em EE influencia a percepção dos docentes sobre a dislexia (embora não se revele pertinente quanto à percepção de inclusão). De salientar que os grupos foram comparados, verificando-se que o grupo de docentes que tinha especialização em EE apresentou valores superiores (recorreu-se à consulta das médias e não das médias ordenadas, apesar de se ter utilizado o teste não paramétrico, apenas para se situar os resultados atendendo à escala utilizada) em relação à percepção sobre a dislexia. No que diz respeito à hipótese 3, mais uma vez se verifica a sua confirmação no que se refere a esta variável independente. Apenas a formação de base não permitiu confirmar na íntegra esta hipótese.

Em suma, os resultados relativos à variável formação confirmam as investigações realizadas no âmbito da importância da formação ao nível das NEE. Cancela (2014) concluiu que a formação dos docentes influencia a percepção que estes têm das competências necessárias para trabalhar com alunos com dislexia e que estes não se consideram aptos para trabalharem com alunos com esta problemática. Também Lona (2014) verificou que os docentes não se encontram preparados para trabalhar com alunos com dislexia. Tal facto deve-se à falta de formação dos professores que se sente nas escolas do país, tal como Santos, Correia e Cruz-Santos (2013) deixam entender quando salientam a necessidade de se providenciar mais formação para quem lida com alunos com NEE. Sendo assim, e tal como o sugerem Sanches e Teodoro (2007), a falta de formação ou a formação inadequada dos professores passa a ser encarada como um obstáculo à prática educativa inclusiva. Relembrando Morgado (2011), importa entender a formação contínua não como uma obrigação e uma condição necessária à progressão na carreira, mas como uma oportunidade de desenvolvimento profissional que possibilite uma transformação das práticas curriculares e dos modos de trabalho nas escolas.

Tabela 24

Teste U de Mann-Whitney para o estudo da percepção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão em função da especialização em EE.

Domínio	Especialização	N	Média	Mann-Whitney	
				<i>U</i>	<i>p</i>
Percepção sobre dislexia	Sim	21	50.05	301.500	.008
	Não	48	46.71		

Percepção sobre	Sim	20	37.60	334.500	0.49
inclusão	Não	48	35.67		

No que concerne o índice de inclusão, a Tabela 25 expõe os resultados referentes à percepção dos docentes sobre a inclusão dos alunos na sala de aula em função da Especialização em EE. Uma vez que uma variável em estudo apresenta menos de 30 sujeitos, optou-se pela realização de teste não paramétrico. Visto tratar-se de comparação de dois grupos utilizou-se o teste Mann Whitney. A análise dos mesmos ($U=214.000$, $p=.282$) indica que não existem diferenças estatisticamente significativas no domínio da percepção em função da especialização em EE ($p>.05$), pelo que se conclui que a especialização em EE não influencia a percepção dos docentes sobre a inclusão dos alunos com dislexia na sala de aula. No que diz respeito à parte da hipótese 3 que refere que “há diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos professores sobre a inclusão destes alunos na sala de aula em função da especialização em EE”, verificou-se que esta não foi confirmada.

Tabela 25

Teste U de Mann-Whitney para o estudo da percepção dos docentes sobre a dislexia em função da especialização em EE.

Domínio	Especialização	N	Mann-Whitney	
			U	p
Percepção dos professores	Sim	14	214.000	.282
	Não	38		

Quanto às percepções dos professores em função de variáveis profissionais, fez-se a análise da relevância do tempo de serviço docente. Optou-se pelo T-teste, atendendo ao cumprimento dos requisitos necessários à sua utilização. Relativamente à percepção dos professores verificou-se que não existiam diferenças estatisticamente significativas em função do tempo de serviço ($p>.05$), pelo que se conclui que o tempo de serviço não influencia a percepção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão dos alunos com esta problemática.

Relativamente ao índice de inclusão, a tabela 26 apresenta os resultados alusivos à percepção dos docentes sobre a inclusão em função do tempo de serviço. Tendo em conta que a amostra é constituída por mais de 30 indivíduos e que cumpre os critérios de normalidade e homocedasticidade, optou-se pelo teste paramétrico. Visto tratar-se de comparação de dois grupos utilizou-se o T-teste. Relativamente à percepção dos professores verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em função do tempo de serviço ($p>.05$), pelo que se conclui que o tempo de serviço não influencia a percepção dos docentes sobre a inclusão dos alunos com esta problemática.

Relativamente à hipótese 4, nomeadamente a parte que salienta que “há diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos professores sobre a inclusão destes alunos na sala de aula em função do tempo de serviço”, verificou-se que esta não foi confirmada. Relativamente à variável em questão, os resultados da nossa investigação não corroboram a investigação realizada por Lona (2014) onde comprovou que os professores com menos tempo de serviço têm uma atitude mais favorável à inclusão.

Tabela 26

T-Teste para o estudo da percepção dos docentes sobre a dislexia em função do tempo de serviço docente

Domínio	Tempo de serviço	N	<i>p</i>
Percepção dos professores	1-20 anos	34	.692
	21-37 anos	18	

Uma vez que o tempo de serviço em Educação Especial apresentou menos de 30 sujeitos, optou-se pela realização de teste não paramétrico *U* Mann Whitney. A análise indicou que não existiam diferenças estatisticamente significativas no domínio da percepção em função do tempo de serviço em EE ($p > .05$), pelo que se conclui que o tempo de serviço em EE não influencia a percepção de dislexia e da inclusão de alunos com dislexia na sala de aula.

Quanto ao índice de inclusão, a Tabela 27 apresenta os resultados referentes à percepção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão na sala de aula em função do tempo de serviço em EE. Uma vez que as variáveis em estudo apresentam menos de 30 sujeitos, optou-se pela realização de teste não paramétrico. Tratando-se da comparação de dois grupos utilizou-se o teste Mann Whitney. A análise dos mesmos ($U=16.000$, $p=.379$) indica que não existem diferenças estatisticamente significativas no domínio da percepção em função do tempo de serviço em EE ($p > .05$), pelo que se conclui que o tempo de serviço em EE não influencia a percepção dos docentes face à inclusão de alunos com dislexia na sala de aula. Assim sendo, e quanto à parte da hipótese 4 que sugere que “há diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos professores sobre a inclusão destes alunos na sala de aula em função do tempo de serviço em EE”, verificou-se que esta não foi confirmada.

Tabela 27

Teste U de Mann-Whitney para o estudo da percepção dos docentes sobre a dislexia em função do tempo de serviço em EE

Domínio	Tempo serviço em EE	N	Mann-Whitney	
			<i>U</i>	<i>p</i>
Percepção dos professores	1 – 0-4 anos	9	16.000	.379
	2 – 5-28 anos	5		

Atendendo ao número de sujeitos inferior a 30, na experiência prévia com alunos com dislexia optou-se pela realização de teste não paramétrico *U* Mann-Whitney. A análise indicou que não existiam diferenças estatisticamente significativas no domínio da percepção em função da experiência prévia com alunos com dislexia ($p > .05$), pelo que se conclui que a experiência prévia com alunos com dislexia não influencia a percepção de dislexia e da inclusão de alunos com dislexia na sala de aula. Na experiência atual com alunos com dislexia, optou-se pelo T-teste, atendendo ao cumprimento dos pressupostos para recurso a técnicas paramétricas. Relativamente à percepção dos professores verificou-se que não existiam diferenças estatisticamente significativas em função da experiência atual com alunos com dislexia ($p > .05$), pelo que se conclui que a experiência atual não influencia a percepção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão dos alunos com esta problemática.

A Tabela 28 apresenta os resultados referentes à percepção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão na sala de aula em função do nível de ensino. Uma vez que as variáveis em estudo apresentaram menos de 30 sujeitos, optou-se pela realização de teste não paramétrico de comparação de três grupos, Kruskal-Wallis. A análise indicou a existência de diferenças estatisticamente significativas no domínio da percepção dos docentes sobre a dislexia em função do nível de ensino ($p < .05$), pelo que se conclui que o nível de ensino influencia a percepção de dislexia. Os grupos foram depois comparados dois a dois, recorrendo-se ao teste Mann Whitney, para se perceber onde se situavam as diferenças. Verificou-se que entre os grupos dos 1º e 2º ciclos e 3º ciclo e secundário havia diferenças significativas ($p < .05$), assim como entre os grupos 3º ciclo e secundário e o de EE ($p < .05$), concluindo-se ainda que os docentes dos 1º e 2º ciclos e de EE tinham uma percepção mais ajustada (mais uma vez, com base na consulta das médias e não médias ordenadas, atendendo à opção referida anteriormente) sobre a dislexia em relação aos restantes. Estes dados vêm confirmar os resultados apresentados por Lona (2014) em que o nível de ensino é um fator importante na adoção de uma atitude mais favorável à inclusão de alunos com dislexia nas turmas regulares, destacando-se que os docentes do ensino secundário são menos recetivos à inclusão de alunos com dislexia, sendo que o grupo de recrutamento de Educação Especial é significativamente o mais favorável.

Entre os grupos dos 1º e 2º ciclos e de EE não se verificaram diferenças significativas ($p > .05$). Relativamente à percepção dos docentes sobre a inclusão em função do nível de ensino verificou-se que não existiam diferenças estatisticamente significativas nesse domínio ($p > .05$), pelo que se conclui que estes níveis de ensino não influenciam a percepção da inclusão de alunos com dislexia na sala de aula. Quanto à

hipótese 4, verificou-se a sua confirmação, apenas em parte, nomeadamente no que se refere à relevância do nível de ensino.

Tabela 28

Teste U de Mann-Whitney para o estudo da percepção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão em função do nível de ensino

Domínio	Nível de ensino	N	Média	Kruskall-Wallis	
				KW	<i>p</i>
Percepção sobre a dislexia	1º e 2º ciclos	13	51.08	16.149	.000
	3º ciclo e secundário	43	45.88		
	Educação especial	13	50.46		
Percepção sobre a inclusão	1º e 2º ciclos	13	37.00	.822	.663
	3º ciclo e secundário	42	35.79		
	Educação Especial	13	36.92		

No que diz respeito ao índice de inclusão, a Tabela 29 apresenta os resultados referentes à percepção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão na sala de aula em função do nível de ensino. Uma vez que as variáveis em estudo apresentam menos de 30 sujeitos, optou-se pela realização de teste não paramétrico. Tratando-se da comparação de três grupos utilizou-se o teste Kruskal-Wallis. A análise dos resultados indica que, relativamente à percepção dos docentes sobre a inclusão em função do nível de ensino, não existem diferenças estatisticamente significativas nesse domínio ($p > .05$), pelo que se conclui que o nível de ensino não influencia a percepção da inclusão de alunos com dislexia na sala de aula. Quanto à parte da hipótese 4 que destaca que “há diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos professores sobre a dislexia e inclusão destes alunos na sala de aula em função do nível de ensino”, verificou-se que a percepção sobre a dislexia foi confirmada enquanto a percepção sobre a inclusão não foi confirmada.

Tabela 29

Teste U de Mann-Whitney para o estudo da percepção dos docentes sobre a dislexia em função do nível de ensino

Domínio	Nível de ensino	N	Kruskall-Wallis	
			KW	<i>p</i>
Percepção dos professores	1 – 1º e 2º ciclos	13	.263	.877
	2 – 3º ciclo e secundário	32		
	3 - Educação especial	7		

Relativamente ao índice de inclusão, a Tabela 30 exhibe os resultados referentes à percepção dos docentes sobre a inclusão em função da experiência prévia com alunos com dislexia. Uma vez que as variáveis em estudo apresentam menos de 30 sujeitos, optou-se pela realização de teste não paramétrico. Tratando-se da comparação de dois

grupos utilizou-se o teste Mann-Whitney. A análise dos mesmos ($U=66.500$, $p=.309$) indica que não existem diferenças estatisticamente significativas no domínio da percepção em função da experiência prévia com alunos com dislexia ($p>.05$), pelo que se conclui que a experiência prévia com alunos com dislexia não influencia a percepção que os docentes têm em relação à inclusão destes alunos. Quanto à hipótese 4, “Há diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos professores sobre a dislexia e inclusão destes alunos na sala de aula em função da experiência prévia com alunos com dislexia”, verificou-se que esta não foi confirmada.

Tabela 30

Teste U de Mann-Whitney para o estudo da percepção dos docentes sobre a dislexia em função da experiência prévia com alunos com dislexia

Domínio	Experiência	N	Mann-Whitney	
			U	p
Percepção dos professores	Sim	48	66.500	.309
	Não	4		

No que diz respeito às estratégias dos professores em função de variáveis sociodemográficas, o teste Mann Whitney (utilizado devido ao número reduzido de sujeitos masculinos) indicou que não existiam diferenças estatisticamente significativas no domínio percepção em função do género ($p>.05$), pelo que se conclui que este não influencia a percepção dos docentes sobre as estratégias pedagógicas. O cumprimento dos critérios permitiu o recurso ao T-teste na análise da relevância da idade. No domínio da percepção dos professores, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em função da idade ($p>.05$), pelo que se conclui que a idade não influencia a percepção sobre as estratégias pedagógicas. Assim sendo, a hipótese 5 não foi confirmada.

Dado que se pretende comparar dois níveis e que se cumpriram os critérios de utilização de testes paramétricos, utilizou-se o T-teste no domínio das estratégias pedagógicas em função da formação de base não se apurando diferenças estatisticamente significativas em função das habilitações ($p>.05$), pelo que se conclui que as habilitações não influenciam as estratégias pedagógicas.

Também na análise da relevância da formação prévia em dislexia se recorreu ao T-teste. Relativamente às estratégias pedagógicas não se verificam diferenças estatisticamente significativas em função da formação prévia em dislexia ($p>.05$), pelo que se conclui que a formação prévia em dislexia não influencia as estratégias pedagógicas. O teste U Mann Whitney (utilizado devido ao número reduzido de sujeitos) referente às estratégias pedagógicas em função da Especialização em EE indicou que não existiam diferenças estatisticamente significativas ($p>.05$), pelo que se conclui que

a especialização em EE não influencia as estratégias pedagógicas dos docentes. Assim, a hipótese 6 não se confirmou.

Relativamente às estratégias pedagógicas, com o T-teste, verificou-se que não existiam diferenças estatisticamente significativas em função do tempo de serviço docente ($p > .05$), pelo que se conclui que o tempo de serviço não influencia a percepção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão dos alunos com esta problemática. Também o tempo de serviço em EE, com recurso ao Mann-Whitney (devido ao número de sujeitos inferior a 30), se revelou não significativo ($p > .05$) ao nível das estratégias pedagógicas. O mesmo (não existência de diferenças significativas) se verificou no que se refere ao nível de ensino, desta feita utilizando o Kruskal-Wallis, também na experiência prévia ou atual com alunos com dislexia se verificaram resultados não significativos no teste *U* Mann-Whitney e T-teste, respetivamente. Neste sentido, rejeitou-se a hipótese 7.

Conclusão

Tal como explicita o ponto 4, do artigo 2º, do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, a escola inclusiva deve atender a diversidade que a caracteriza com eficácia, promovendo as oportunidades necessárias à construção de um saber duradouro. Para isso, importa adequar as estratégias pedagógicas, no sentido de promover uma pedagogia diferenciada e ajustada ao seu público, nomeadamente aos alunos com dislexia (UNESCO, 1994). Assim, é essencial que a escola se envolva em estratégias que fomentem nos seus alunos a responsabilidade, a criatividade, a capacidade de aprender, comunicar e de interagir com o outro (Sanches & Teodoro, 2006), no intuito de contribuir para um sentimento de pertença comum. É através de um trabalho contínuo e persistente que os resultados a longo prazo se tornam visíveis, refletindo o esforço e a dedicação exigidos por estes alunos.

É nesta perspetiva que a presente investigação nasce, alcançando um público específico e bastante presente no seio de uma comunidade educativa, tal como constatámos no nosso estudo, ao verificar-se que a dislexia foi a problemática mais citada pelos inquiridos. Julgamos ter contribuído para uma reflexão sobre a dislexia e a inclusão dessas crianças em contexto escolar, nomeadamente através da revisão da literatura e das conclusões que podemos extrair da informação recolhida no estudo empírico realizado. Dada a finalidade a que nos propomos, tornou-se pertinente a utilização de uma metodologia quantitativa, recorrendo ao inquérito por questionário para a recolha de dados. Com o objetivo de analisar estatisticamente a informação recolhida, utilizou-se o programa estatístico SPSS, versão IBM 23, o que permitiu testar as hipóteses do estudo e chegar a uma resposta para a questão de partida “ Qual a relação entre as perceções sobre a dislexia e inclusão e as estratégias pedagógicas dos professores face à inclusão de alunos com dislexia na sala de aula e como se comportam estas variáveis em função de aspetos de natureza sociodemográfica, formativa e profissional?”.

Confirmou-se que os docentes inquiridos revelaram uma perceção favorável face à presença de alunos com dislexia nas turmas de ensino regular e apresentaram uma perceção adequada da problemática da dislexia quer através da sua definição, quer através do reconhecimento de alguns sinais de alerta. Verificou-se que a perceção dos docentes, quer em relação à perceção que têm da dislexia, quer em relação à perceção que têm da inclusão, não é influenciável pelas variáveis sociodemográficas (género e idade) nem pela variável das habilitações académicas. Contudo, constatou-se que existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos professores sobre

a dislexia e inclusão destes alunos na sala de aula em função da formação prévia em dislexia e da especialização em EE. Tais constatações levam-nos a afirmar que a formação no âmbito da dislexia é uma mais valia à inclusão de alunos com esta problemática e que esta deve ser uma realidade nas escolas no intuito de existir uma intervenção adequada. Face ao exposto, achamos oportuno lembrar que constatámos a existência de algumas lacunas ao nível da formação no âmbito desta problemática, visto que de entre a nossa população apenas 59.7% dos docentes inquiridos realizaram formação na área e 48.4% desta população realizou-a durante a especialização em EE. Verificou-se igualmente, a este respeito, que 41.2 % dos inquiridos referiram estar pouco ou nada preparados para trabalhar com estes alunos, o que consideramos ser um universo relativamente significativo. Acrescenta-se que se comprovou que as variáveis como o tempo de serviço, o tempo de serviço em EE, a experiência prévia com alunos com dislexia e a experiência atual não influenciam a perceção dos docentes sobre a dislexia e a inclusão dos alunos com esta problemática. Quanto à variável nível de ensino, confirmou-se que esta não influencia a perceção dos docentes sobre a inclusão de alunos com dislexia na sala de aula, no entanto influi na perceção que os docentes têm sobre dislexia, salientando-se que os grupos dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e de EE têm uma perceção mais adequada sobre a dislexia do que o grupo do 3º Ciclo e do Ensino Secundário. Posto isto, constatamos que os docentes que lecionam a alunos mais velhos não estão tão preparados quanto os professores dos restantes ciclos, o que pode ser prejudicial ao acompanhamento, em contexto de sala de aula, dos alunos com dislexia. A intervenção destes docentes deve ter como pano de fundo uma formação específica no âmbito das PAE, para assim conseguirem aplicar as estratégias mais adequadas aos alunos com esta problemática. A formação nesta área é fundamental para os professores dos vários níveis de ensino, visto que, e tal como relembra Correia (2008), a condição vitalícia das PAE é uma realidade, não desaparecendo com a idade. Este facto deve levar as escolas a contemplarem nos seus planos de formação, ações de esclarecimento e de orientação ao nível não só da dislexia, como também das restantes PAE.

No domínio das estratégias pedagógicas, verificou-se que existe uma correta perceção da necessidade de promover a diferenciação pedagógica no contexto de uma escola inclusiva na medida em que os inquiridos selecionaram com mais frequência os itens que privilegiam a promoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, materiais específicos e o apoio individualizado em sala de aula. Através da testagem das hipóteses, foi possível concluir que, no domínio das estratégias pedagógicas e em função de variáveis sociodemográficas, profissionais e de formação, que as variáveis em questão não influenciam a perceção dos docentes sobre as estratégias

pedagógicas. Assim sendo, percebe-se que as estratégias pedagógicas apontadas pelos inquiridos indiciam o desenvolvimento de estratégias educativas inclusivas e diferenciadas, na medida em que a diferenciação e diversificação apontadas por estes parecem assentar num conjunto de ideias favoráveis à inclusão educativa.

A respeito do questionário de Indicadores de Inclusão de Blooth e Ainscow (2002), adaptado à problemática da dislexia, este permitiu confirmar que os docentes inquiridos defendem uma prática educativa diferenciada, nomeadamente, através de uma planificação que contemple os processos de aprendizagem dos alunos com dislexia, da promoção de situações de ensino que estimulem o envolvimento ativo e a participação dos alunos com esta problemática no processo de aprendizagem, da promoção do trabalho colaborativo e da compreensão da diferença, encarando-a como um recurso útil para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, verificou-se que existem alguns aspetos a melhorar, nomeadamente, o trabalho em parceria para planificar, ensinar e refletir sobre as suas práticas, a plena utilização dos conhecimentos, experiências e competências adquiridos pelo pessoal educativo, o desenvolvimento de recursos de apoio à aprendizagem e à participação dos alunos com dislexia e o aproveitamento e a distribuição dos recursos existentes na comunidade para apoiar a inclusão. De salientar que se concluiu que as variáveis sociodemográficas, profissionais e de formação não influenciam a perceção dos docentes relativamente ao índice de inclusão, à exceção da variável da idade que influencia esta perceção.

Confirmou-se, ainda, através dos testes correlacionais realizados entre as variáveis, que não existe uma correlação entre a perceção dos docentes sobre a inclusão e a perceção dos docentes sobre a dislexia. No entanto, entre a perceção dos docentes sobre a inclusão e as estratégias existe uma relação significativa. Desta forma, podemos concluir que as estratégias selecionadas pelos docentes serão tanto ou mais adequadas quanto maior for o nível de perceção dos docentes sobre a inclusão. Existe ainda uma correlação muito forte entre a perceção que os docentes têm sobre a dislexia e as estratégias, o que confirma a nossa posição relativamente ao facto de quanto melhor é a perceção dos docentes sobre esta problemática, mais adequadas serão as estratégias selecionadas por estes. Quanto à correlação entre as variáveis referentes ao índice de inclusão e a perceção que os docentes têm sobre a inclusão, concluiu-se que existe uma correlação, igualmente, muito forte entre ambas.

Finalmente, entre as variáveis referentes ao índice de inclusão e a perceção que os docentes têm sobre a dislexia e entre o índice de inclusão e as estratégias verificou-se que não existe uma correlação.

Importa, neste momento final, assinalar as limitações identificadas ao longo do desenvolvimento do nosso trabalho, perspetivando a indicação de algumas pistas futuras mais relevantes que poderão ser contempladas em futuras investigações. Um primeiro aspeto, seria a possibilidade de alargar a amostra de forma a incluir mais docentes contratados para poder incluir mais inquiridos em início de carreira, o que permitiria um outro nível de comparação em termos de experiência com alunos com dislexia. Achamos que este estudo também teria interesse em alargar-se a outras regiões do país, permitindo uma comparação entre zonas distintas. Uma outra limitação deste estudo prende-se com a forma como o inquérito foi administrado, visto que muitos inquiridos não completaram o questionário, possivelmente por ser um pouco extenso, tal como sugeriram alguns inquiridos no final do seu preenchimento.

Posto isto, julga-se que com o presente trabalho de investigação se contribuiu para a melhoria do conhecimento sobre a perceção que os professores têm em relação à inclusão e à dislexia e para uma reflexão sobre as estratégias pedagógicas adotadas num contexto de escola inclusiva, junto de alunos com dislexia. Obtivemos respostas que abriram caminho para o desenvolvimento de novos estudos na área e sobre a perceção dos docentes, nomeadamente, do 3º ciclo e ensino secundário, procurando clarificar as conceções dos professores destes níveis de ensino sobre esta problemática. Outras questões poderão ser formuladas, nomeadamente, no sentido de compreender se os atuais planos de formação contínua preparam os docentes para a problemática da dislexia e no sentido de entender quais as reais necessidades em termos de formação dos professores das nossas escolas e no âmbito da dislexia.

Bibliografia

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2005). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Obtido de www.european-agency.org

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2010). *Conclusões da conferência internacional “educação inclusiva: Um meio para promover a coesão social”*. Madrid: Ministerio de Educación. Obtido de <https://www.european-agency.org/languages/portugu%C3%AAs/publications/pt>

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2011). *Formação de Professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades*. Odense, Denmark: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Obtido de www.european-agency.org

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2014). *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva. Colocar a teoria em prática*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. Obtido de www.european-agency.org

American Psychiatric Association. (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

Ainscow, M. (1995). *Educação para todos torná-la uma realidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Obtido de <http://redeinclusao.web.ua.pt/index.php/artigos-traduzidos>

Ainscow, M. (2000). *O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula*. Obtido de <http://redeinclusao.web.ua.pt/index.php/artigos-traduzidos>

Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva. Como esta tarefa deve ser conceituada?. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Orgs.), *Tomar a educação inclusiva* (pp. 11- 23). Brasília: UNESCO.

- Almeida, A. Moreira, A., & Ribeiro, J. (2010). A utilização das TIC na educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Resultados da aplicação piloto do inquérito nacional a coordenadores TIC/PTE. *Indagatio Didactica – Universidade de Aveiro*, 2, 94 – 124. Obtido de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/930>
- 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, Viseu.
- Araújo, F. (2009). *Melhorar a fluência da leitura com recurso ao computador pessoal: estudo de caso único de criança com dislexia* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Minho. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11003/1/tese.pdf>
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Batalha, A. (2012). *Alunos com dificuldades de aprendizagem. Estratégias inclusivas a utilizar pelos professores do 3º ciclo do concelho da Nazaré* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10437/2739>
- Batista, M. (2010). *Concepção e implementação de actividades de investigação: um estudo com professores de física e química do ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/1854>
- Boné, M., & Bonito, J. (2013). Conceitos e práticas na educação da criança diferente: Uma perspetiva evolutiva. In A. Rioboo, A. Santos, A. Castedo, E. Enriquez, H. Fraga, J. Blanco; L. Oliveira; L. Alvarez,...T. Sarmiento (orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5561-5574). Braga: Universidade do Minho. Obtido de <http://webs.ie.uminho.pt/xiigp/#>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Obtido de www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf
- Cabral, A. & Nick, E. (2006). *Dicionário técnico de psicologia*. São Paulo: Culturix.

- Canastra, G. (2011). Gestão das Aprendizagens na sala de aula Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 179-181. Obtido de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/223>
- Cancela, A. (2014). As implicações da dislexia no processo de aprendizagem na perspectiva dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto. Obtido de <http://hdl.handle.net/10284/4262>
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura – Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: PsicoSoma.
- Carvalho, A. (2014). *Indicadores precoces da dislexia de desenvolvimento* (Tese de Doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- César, M., Machado, R., & Ventura, C. (2014). Praticar a inclusão e não apenas falar de inclusão. *Interações*, 33, 18-72. Obtido de <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Citoler, S. & Sanz, R. (1997). A Leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp.111-136). Lisboa: DinaLivro.
- Coelho, D. (2014). *Dificuldades de aprendizagem específicas: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia*. Porto: Areal Editores.
- Correia, M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L., Rodrigues, A., Martins, A., Santos, A., & Ferreira, R. (2013). Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais. In L. Correia (Ed.), *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp. 95-144). Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2014). Educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais. In A. Martins & F. Tavares (Orgs.), *Desafiando os Caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde: Atas do 1º Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva* (pp. 12-29). Universidade do Minho: Instituto de Educação. Centro de Investigação em Educação. Obtido de <http://hdl.Handle.net/1822/35558>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. In *Diário da República – I Série - A*. Obtido de <http://cdp.portodigital.pt/repositorio-de-legislacao/decreto-lei-no319-91/>
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro In: *Diário da República - I Série- N.º 4*.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimentos Curricular. (s.d). *Avaliação e intervenção na área das NEE*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimentos Curricular. (2008). *Educação especial manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Esteves, M. (2011). *Leitura vs auto-conceito de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE)* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Minho. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/18770>
- Ferreira, M. (2012). A dislexia no terceiro ciclo. Perspetiva dos principais intervenientes no contexto escolar (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e sociais, Faro. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.1/5001>
- Ferreira, M., Prado, S, & Cadavieco, J. (2015). Educação Inclusiva: Natureza e fundamentos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8 (3), 1-11.

- Fonseca, V. (2007). Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. *Revista Psicopedagogia*, 24(74), 135-148. Obtido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200005
- Fonseca, V. (2009). Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. *Revista Psicopedagogia*, 26(81), 339-356. Obtido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000300002
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, D. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gama, M. (2013). *As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita/Dislexia – que caminhos a seguir pelos professores do Ensino Básico?* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4566>
- Giroto, C. Omote, S. & Poker, R. (2012). Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: A construção de práticas pedagógicas inclusivas. In C. Giroto, R. Poker, & S. Omote (Ed.), *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas* (pp. 11-23). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Gonçalves, S. (2012). *Ler e escrever+ com o software educativo Comunicar com Símbolos* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Leiria, Leiria. Obtido de <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/713>
- González, M. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Hennigh, K. (2003). *Compreender a dislexia*. Porto: Porto Editora.
- Izquierdo, T. (2006). *Necessidades Educativas Especiais: A mudança pelo Relatório Warnock* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro. Obtido de <http://ria.ua.pt/handle/10773/995>
- Jiménez, R. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 9-19). Lisboa: Dinalivro.

- Leite, T. (2010). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especial dos alunos. *III Seminário de Educação Inclusiva*. Universidade Lusófona. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.21/2976>
- Lona, I. (2014). *A Escola e a Dislexia, uma Maneira Diferente de Aprender* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/6516>
- Lyon, R., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53(1), 1-14. doi: 10.1007/s11881-003-0001-9
- Machado, M. (2012). *Promoção da leitura recreativa – um projeto da biblioteca escolar em articulação com língua portuguesa* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.2/2148>
- Madureira, I. (2014). Professores de educação especial – socialização e identidades profissionais. *Investigar em Educação*, 2, 81-93. Obtido de <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/download/75/74>
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mesquita, M. (2001). *Educação especial em Portugal no último quarto do século XX* (Tese de Doutoramento). Universidade de Salamanca, Salamanca. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.11/1506>
- Morgado, J. (2009). Educação Inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. In B. Silva, L. Almeida, Alfonso Barca & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 104-117). Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, 19(73), 793-812.
- Moura, O. (2009). A consciência fonológica e as dificuldades específicas de leitura. *Revista Formação ao Centro*, 16, 75-81. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/232724133_A_Consciencia_Fonologica_e_as_Dificuldades_Especificas_de_Leitura

- Nascimento, A. R., & Menandro, P.R. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 2, 72-88.
- Paiva, R. (2012). Abordagem motivacional e multissensorial nas dificuldades de aprendizagem. *Revista Diversidade*, 36, 23 – 24.
- Pinto, A. & Escola, J. (2014), Contributos da construção do Portefólio Reflexivo para o Desenvolvimento Profissional Docente. In C. Ferreira, A. Bastos, & H. Campos (Org.), *Práticas Educativas: Teorização e Formas de Intervenção* (pp. 68-94). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do sistema educativo*. Porto: ASA.
- Prior, C. e Pereira, G. (2012). DSM-5: o que há de novo relativamente às dificuldades de aprendizagem?. *Revista Diversidade*, 36, 10 – 12.
- Rea, P., Mclaughlin V., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students With Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children*, 68 (2), 203-223.
- Rebelo, M. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.21/122>
- Ribeiro, D. (2011). *Práticas e hábitos de leitura dos alunos com necessidades educativas especiais e acesso ao livro* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Minho. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/17862>
- Ribeiro, L. (2014). Inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas: estratégias na sala de aula. In A. Martins & F. Tavares (Orgs.), *Desafiando os Caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde: Atas do 1º Congresso Cabo-verdiano de Educação Inclusiva* (pp. 216-226). Universidade do Minho: Instituto de Educação. Centro de Investigação em Educação. Obtido de <http://hdl.Handle.net/1822/35558>

- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. D. Rodrigues (org). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial. Obtido de http://redeinclusao.Web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_47.pdf
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109.
- Rodrigues, P. (2012). *Intervenção educativa em alunos com dislexia na aprendizagem das ciências naturais* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra. -Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/11360>
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado, & J. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp.131 – 140). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 127-142.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: As práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva: A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Santos, A., Correia, L., & Cruz-Santos, A. (2013). Perceção de professores face à educação de alunos com NEE. In B. Silva & A. Lozano (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5376 - 5401). Braga: Universidade do Minho. Obtido de <http://webs.ie.uminho.pt/xiigp/#>

- Santos, A., Correia, L., & Cruz-Santos, A. (2014). Percepção de professores face à educação de alunos com necessidades educativas especiais: Um estudo no norte de Portugal. *Revista Educação Especial*, 27(48), 11-25. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9013>
- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia*. Alfragide: Texto Editores.
- Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Saber (e) Educar*, 13, 37-147. Obtido de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/161>
- Serra, H. (2012). Dificuldades específicas de aprendizagem: um desafio à escola. *Revista Diversidade*, 36, 12-15. Obtido de http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes_dre/revista_diversidades.aspx
- Silva, A., & Leite, T. (2015). Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: Um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 44-62.
- Silva, T. (2013). Perceções e conceções sobre a avaliação escolar. In L. Lima-Rodrigues & D. Rodrigues (Orgs.), *Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade* (pp. 642 - 658). Almada: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Obtido de www.congressopinandee2013.weebly.com
- Teles, A., Ribeiro, C., & Ferreira, C. (2012). A implementação da classificação internacional de funcionalidade incapacidade e saúde como referencia para a classificação das necessidades educativas especiais. *Gestão e Desenvolvimento*, 20, 11-128.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar ? Como Intervir?. *Revista Portuguesa de Clínica Geral* (20), 713- 730. Obtido de <http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10097>
- Teles, P. (2012). Dislexia e disortografia. Da linguagem falada à linguagem escrita. *Profforma*, 6, 1-15. Obtido de http://cefopna.edu.pt/revista/revista_06.htm
- Torres, R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO. Obtido de <http://bippsp.bipp.pt/documentos/educação>.

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO. Obtido de <http://eric.ed.gov/?id=ED496105>

Vicente, O. (2013). *Perceções dos professores de educação especial em relação às respostas educativas a alunos com dislexia* (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto. Obtido de <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:bdigital.ufp.pt:10284/3877>

Warnock, M. (1978). *Special education needs report of the committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Office. Obtido de http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=+Special+education+needs+report+of+Committee+of+Inquiry+into+the+education+of+handicapped+children+and+young+people&author=WARNOCK+M.&publication_year=1978

Anexos

Anexo A – Etapas da investigação

Tarefas	Meses	NOV.	DEZ.	JAN.	FEV.	MAR.	ABR.	MAIO	JUNHO	JULHO	SET.	OUT.	NOV.
		2015	2015	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016	2016
Definição do tema e plano de investigação													
Revisão bibliográfica para enquadramento teórico													
Elaboração e aplicação dos questionários													
Redação do trabalho													
Análise e discussão de resultados													
Revisão final do trabalho													
Entrega do projeto de investigação													

Anexo B – Pedido de autorização ao autor do instrumento

Ex.^{ma} Sra.

Professora Doutora Ana Maria Bérnard da Costa

O meu nome é Raquel Fernandes e sou aluna de mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (ESE-IPV). Estou a desenvolver o projeto final de mestrado sobre perceções e estratégias educativas dos professores face à inclusão de alunos com Dislexia, sob orientação da Professora Doutora Esperança Ribeiro e coorientação da Professora Doutora Rosina Fernandes.

Na recolha de dados, para além da utilização de um inquérito por questionário construído especificamente para este estudo, gostaria de poder solicitar aos participantes o preenchimento da versão portuguesa do questionário de indicadores de inclusão de Blooth e Ainscow (2002) apresentado no *Índex para a Inclusão*.

Neste sentido, venho por este meio solicitar autorização de V. Exa., na qualidade de responsável pela tradução do referido instrumento, para a sua utilização neste trabalho. Mais informo que gostaria de poder ajustar os itens à problemática da dislexia.

Desde já, agradeço toda a atenção dispensada, estando disponível para prestar esclarecimentos adicionais entendidos por convenientes.

Com os melhores cumprimentos,

Raquel Fernandes

Questionário – Perceções e Estratégias de Inclusão na Dislexia

Este questionário enquadra-se num projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (ESE-IPV), sobre perceções e estratégias educativas dos professores face à inclusão de alunos com dislexia. Solicitamos a sua colaboração imprescindível, preenchendo este questionário com sinceridade. Todos os dados serão tratados estatisticamente e utilizados apenas para este estudo. Garantimos anonimato e confidencialidade no tratamento dos dados. Agradecemos, desde já, a sua colaboração e disponibilidade.

Parte I – Perfil do Inquirido (dados sociodemográficos e profissionais)

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade: _____
3. Habilitações académicas:
Bacharelato Licenciatura Pós-Graduação
Mestrado Doutoramento
4. Grupo de docência: _____
5. Tempo de serviço (anos): _____
6. Formação Especializada em Educação Especial:
Sim Não
- 6.1 Se sim, domínio de Especialização: _____
- 6.2 Se sim, tempo de serviço em Educação Especial (anos): _____
7. Nível de ensino que leciona:
1º ciclo do Ensino Básico 2º ciclo do Ensino Básico
3º ciclo do Ensino Básico Ensino Secundário Educação Especial
8. Situação Profissional:
Contratado/a Quadro de Zona Pedagógica Quadro de Escola
9. Cargos de gestão que desempenha:
Coordenador/a de diretores de turma Coordenador de departamento
Representante de grupo/disciplina Diretor/a de turma
Coordenador de Curso Outros: _____
Nenhum

Parte II – Perceções sobre dislexia

10. Ao longo da sua carreira, já teve alunos com Necessidades Educativas Especiais?
Sim Não

- 10.1. Se sim, que problemática(s):
11. Ao longo da sua carreira, já teve alunos com dislexia diagnosticada?
 Sim Não
- 11.1. Se sim, quantos?
- 11.2. Se sim, antes do Decreto-Lei 3/2008? Sim Não
12. Tem, atualmente, alunos sinalizados com dislexia na(s) sua(s) turma(s)?
 Sim Não
- 12.1. Se sim, quantos?
- 12.2. Se sim, indique se esse(s) aluno(s) beneficia(m) de algum tipo de apoio:
 Sim Não Qual?
13. O que considera ser a dislexia?
14. Os problemas associados à dislexia persistem na idade adulta?
 Sim Não Em parte
15. Leia, por favor, cada um dos itens a seguir apresentados e responda face a uma escala de concordância:
 4–concordo totalmente; 3–concordo; 2–discordo; 1–discordo totalmente

	4	3	2	1
Um aluno com dislexia apresenta:				
1. um QI abaixo da média.				
2. baixa autoestima.				
3. dificuldades de atenção.				
4. comportamentos de indisciplina.				
5. um ritmo lento na realização das tarefas.				
6. dificuldades na aquisição das competências da leitura e escrita.				
7. dificuldades no processamento fonológico.				
8. problemas na perceção auditiva.				
9. problemas na perceção visual.				
10. dificuldades motoras.				
11. inversões, omissões e substituições de letras.				
12. uma leitura lenta e sem ritmo.				
13. dificuldades de memorização.				
14. dificuldades em associar os símbolos gráficos com as suas componentes auditivas.				
15. dificuldades em estruturar trabalhos escritos.				
16. falta de motivação para as aprendizagens.				

16. Das dificuldades elencadas na questão 15. indique as 3 principais associadas à dislexia.

17. Leia, por favor, cada um dos itens a seguir apresentados e responda face a uma escala de concordância: 4–concordo totalmente; 3–concordo; 2–discordo; 1–discordo totalmente

	4	3	2	1
A inclusão de um aluno com dislexia numa turma do ensino regular:				
1. é benéfica para o aluno.				
2. prejudica o processo de ensino-aprendizagem dos restantes alunos.				
3. contribui para a sua socialização.				
4. não obriga à diferenciação pedagógica.				
5. é facilitada pelo apoio do professor de Educação Especial.				
6. exige ao professor a promoção de estratégias diferenciadas.				
7. contribui para a melhoria da sua aprendizagem.				
8. exige ao professor a conceção de materiais de apoio.				
9. possibilita ao aluno o desenvolvimento da sua autonomia.				
10. permite combater a discriminação.				
11. contribui para a inibição dos alunos com dislexia.				

Parte III – Estratégias de diferenciação pedagógica

18. Refira, por favor, as estratégias educativas que utiliza ou já utilizou para apoiar um aluno com dislexia.

18.1 Caso nunca tenha tido alunos com dislexia, indique as estratégias que considera essenciais no apoio a esses alunos na sala de aula.

19. Perante a presença de alunos com dislexia na sala de aula, em que medida considera estar preparado(a) para trabalhar com os mesmos?

Muito preparado Preparado Pouco preparado Nada preparado

20. Refira as maiores dificuldades que sente, sentiu ou pensa que poderá sentir, numa situação de ensino-aprendizagem de um aluno com dislexia.

21. Leia, por favor, cada um dos itens a seguir apresentados e responda face a uma escala de concordância: 4–concordo totalmente; 3–concordo; 2–discordo; 1–discordo totalmente

	4	3	2	1
As estratégias a utilizar junto dos alunos com dislexia podem ser:				
1. Selecionar o mesmo tipo de estratégias de ensino-aprendizagem para os alunos com dislexia e para os restantes.				
2. Integrar estes alunos em turmas reduzidas.				
3. Sentar os seus alunos com dislexia à frente.				
4. Afastar os alunos com dislexia dos lugares junto das janelas.				
5. Beneficiar estes alunos com o reforço e desenvolvimento de competências específicas através da intervenção de um professor de Educação Especial.				
6. Escolher os mesmos materiais de ensino-aprendizagem para os alunos com dislexia e para os restantes.				
7. Beneficiar estes alunos de apoio regular no âmbito das disciplinas em que revelam mais dificuldades.				
9. Reforçar os trabalhos de casa para um aluno com dislexia.				
10. Elogiar/encorajar com frequência o aluno com dislexia.				
11. Utilizar as TIC com alunos com dislexia.				

Parte IV – Formação

22. Durante o seu percurso académico/profissional, realizou formação específica na área da dislexia?

Sim Não

22.1 Caso tenha respondido afirmativamente indique, por favor, se essa formação específica foi realizada na:

Formação de base Especialização em Educação Especial

Outra:

22.2. Caso tenha respondido afirmativamente para a formação pós-licenciatura, indique a razão que o levou a frequentar essa formação.

23. Indique em que medida estaria interessado em frequentar formação no âmbito da dislexia:

Muito interessado Interessado Pouco interessado Nada interessado

Se não tem ou nunca teve um aluno com dislexia, o seu questionário termina aqui.

Index for Inclusion (Blooth et al., 2000)

Se tem ou já teve algum aluno com dislexia, por favor, leia atentamente cada um dos itens sobre as práticas implementadas por si junto destes alunos.

Utilize a seguinte escala de concordância:

4–concordo totalmente; 3–concordo; 2–discordo; 1–discordo totalmente

	4	3	2	1
Ao planificar as aulas, tem em consideração os processos de aprendizagem dos alunos com dislexia.				
Considera que as aulas estimulam a participação dos alunos com dislexia.				
Considera que as atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
Considera que os alunos com dislexia são encorajados a envolverem-se ativamente na sua própria aprendizagem.				
Considera que os alunos com dislexia aprendem em colaboração.				
Considera que o processo de avaliação contribui para a melhoria dos desempenhos dos alunos com dislexia.				
Considera que os professores trabalham em parceria para planificar, ensinar e refletir sobre as suas práticas.				
Considera que os professores de apoio são também responsáveis pela aprendizagem e participação dos alunos com dislexia.				
Considera que os trabalhos de casa contribuem para os processos de aprendizagem dos alunos com dislexia.				
Considera que os alunos com dislexia participam em atividades realizadas fora do contexto de sala de aula.				
Considera que a diferença, inerente aos alunos com dislexia, é utilizada como um recurso para os processos de ensino e aprendizagem.				
Considera que os conhecimentos, experiências e competências adquiridos pelo pessoal educativo são plenamente utilizados.				
Considera que o pessoal educativo desenvolve recursos de apoio à aprendizagem e à participação dos alunos com dislexia.				
Considera que os recursos existentes na comunidade são identificados e aproveitados.				
Considera que os recursos da escola são claramente distribuídos para apoiar a inclusão de todos os alunos.				

Questões de avaliação (utilizadas no pré-teste)

Quais as dificuldades sentidas no preenchimento deste questionário?

Que sugestões apresenta para a melhoria deste instrumento?

O questionário termina aqui. Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo D – Email do pedido de colaboração no preenchimento do inquérito

Exmo. Colega,

No âmbito da recolha de dados para o meu projeto de investigação, referente ao Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (ESEV-IPV), venho por este meio divulgar um questionário online e solicitar colaboração no seu preenchimento.

Trata-se de uma investigação que pretende conhecer as perceções e estratégias educativas dos professores face à inclusão de alunos com dislexia.

Deste modo, agradeço a sua colaboração imprescindível, preenchendo este questionário online e, se possível, colaborando na sua divulgação, reencaminhando-o por e-mail, para outros colegas docentes.

Poderá ser acedido através do seguinte link e não demorará mais do que 10 minutos a preencher.

<http://www.esev.ipv.pt/limesurvey/index.php?r=survey/index/sid/276294&lang=pt&newtest=Y>

Obrigada pela atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Raquel Fernandes