



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu



Trabalho efectuado sob a orientação de

Declaração de originalidade do trabalho

Andreia Filipa Pestanudo Silva n.º 6970 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sobre compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 11 de maio de 2012

A aluna, _____

Agradecimentos

Gostaria de dirigir algumas palavras de agradecimento a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha família, muito em especial à minha mãe, ao meu pai e irmã, que comigo colaboraram e comigo compartilharam afetos. Sem o seu apoio, a frequência e conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico não tinha sido possível. Ao meu avô um grande obrigado por ser o meu escudo protetor que, com as suas palavras sábias, me soube acalmar e em mim depositou toda a coragem e confiança de que precisava. Que Deus o tenha em descanso.

A todos os professores que, ao longo da Licenciatura e do Mestrado, conheceram as nossas especificidades, nos apoiaram, criticaram, ensinaram e connosco aprenderam. Eles criaram o vínculo do que queremos ser!

Aos meus orientador e coorientadora, que sempre me apoiaram, mostraram interesse e disponibilidade.

À docente do Ensino Regular e docente da Educação Especial que, generosamente, participaram nesta jornada.

A todos os que não nomeei e que, indubitavelmente, me iluminaram nos momentos menos positivos.

Dedicatória

Aos meus
e a mim
pelo esforço,
empenho e
dedicação
a
que
este
desafio
devotei!

Resumo

“Da reflexão à otimização na EPE e no 1.º CEB. Um Estudo de caso: A Dislexia no 1.º CEB” materializa o Relatório Final de Estágio, resultante da frequência do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (E1.ºCEB) durante o ano letivo de 2011/2012. Este documento sintetiza e evidencia todo o percurso que se situa entre de reflexão, acerca do contexto escolarizado como espaço privilegiado de problemas de investigação-ação, e a otimização, ao nível da intervenção educativa, da Educação Especial.

Considerámos estes níveis de ensino (EPE;E1.ºCEB) como palcos de observação e desempenho de práticas educativas supervisionadas (PES II e III), neste relatório consideradas na Parte I. Descrevemo-los como espaço de formulação de uma questão de investigação, consubstanciada pelo projeto “Como otimizar, ao nível do 1.ºCEB, o trabalho com um aluno disléxico?”, estudo descrito na Parte II.

“Da reflexão à otimização” responde àquela questão, ao revelar representações e conceções de duas docentes do 1.ºCEB (DT e DEE) que trabalham com um aluno disléxico, sobre como otimizar a sua intervenção com este aluno. Um enquadramento teórico sustentado nas fórmulas legislativas portuguesas ancoradas nas práticas internacionais na Educação Especial desenha o modelo de Escola inclusiva que se alvitra. Este modelo, apesar de todas as investigações das neurociências, caracteriza desde 2008, a Dislexia como uma necessidade educativa especial menor.

Palavras-chave: Dislexia; Reflexão; Otimização; Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Dificuldades de Aprendizagem.

Abstract

From “reflection to optimization in the Nursery School (NS) and in the Primary School (PS)”. A case study: the Dyslexia in the Primary School embodies the traineeship’s final report, an outcome of the attendance in a master’s degree on Education in Nursery and Primary School, during the 2011/2012 school year. This document summarizes and highlights the entire course performed between the reflection (about the academic context as a privileged place of research-action’s problems) and the optimization at the level of the Nursery School’s educative action.

We considered these levels of childhood education (NS; PS) as observation and performance stages of monitored educational practices (MEP II and III) referred in the part I of this report. We described them as a place where an investigation question is formulated, embodied by the project “How to optimize the work with a dyslexic student at the level of the Primary School?” developed in part II.

“From “reflection to optimization” answers that question, once it reveals two teacher’s depictions and conceptions (Titular Teacher and Special Education Teacher) that deal with a dyslexic student, in order to optimize their way of leading with this student. A theoretical framework based on the Portuguese legislative formulas anchored in the international practices about Special Education draws a model of inclusive school that is suggested. This model, in spite of all neurosciences’ researches, features the Dyslexia, since 2008, as a minor special educative need.

Key-words: Dyslexia; Reflection; Optimization; Nursery School; Primary School teaching; Learning disabilities.

Índice Geral

Índice de figuras.....	4
Lista de Abreviaturas.....	5
Introdução geral	6
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	8
Introdução	8
1. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	9
1.1 Caracterização do contexto	9
1.1.1 Caracterização do local de estágio.....	9
1.1.2 Caracterização da docente.....	10
1.1.3 Caracterização da turma	11
1.2 Análise das práticas concretizadas na PES II.....	12
1.3 Análise das competências e conhecimento profissionais desenvolvidos.....	16
2. Educação Pré-Escolar.....	20
2.1 Caracterização do contexto	20
2.1.1 Caracterização do local de estágio.....	20
2.1.2 Caracterização da orientadora cooperante.....	21
2.1.3 Caracterização do grupo	22
2.2 Análise das práticas concretizadas na PES III.....	22
2.3 Análise das competências e conhecimento profissionais desenvolvidos.....	23
Parte II – Como otimizar, no 1.º CEB, o trabalho com um aluno disléxico: um estudo de caso	30
Introdução	30
3. Enquadramento teórico	31
3.1 Da integração à inclusão	31
3.1.1 O conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	33
3.1.2 Escola Especial vs. Escola Inclusiva	34

3.1.3 Escola Inclusiva.....	35
3.1.4 História da Escola Inclusiva em Portugal.....	36
4.Suporte Legislativo.....	37
4.1 Legislação Portuguesa.....	37
5.Conceitos Teóricos.....	40
5.1 Linguagem e Leitura: as competências necessárias à sua aprendizagem.....	41
5.1.1 Cérebro – o Motor para a leitura.....	44
5.1.2 Distúrbios na leitura.....	45
5.2 Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE).....	48
6.Definição de Dislexia.....	49
6.1 Tipos de dislexia.....	50
6.2 Causas da Dislexia.....	52
6.3 Manifestações em contexto escolar.....	53
7.Identificação/ Diagnóstico.....	54
8.Avaliação da dislexia.....	56
9.Intervenção.....	58
10.Enquadramento Metodológico.....	61
10.1 Definição do Problema.....	61
10.2 Objetivos e/ou hipóteses de investigação.....	62
10.3 Resultados esperados.....	63
10.4 Metodologia.....	63
10.4.1 Tipo de estudo.....	63
10.4.2 Processo de recolha de dados.....	63
10.4.2.1 Instrumentos de recolha de dados.....	63
10.4.3 Caracterização dos sujeitos.....	65
10.4.4 Processo de tratamento de dados.....	66
10.4.5 Análise e discussão de dados.....	66
10.5 Considerações finais.....	74

Conclusão geral	76
Referências Bibliográficas	81

Índice de figuras

Figura 1- Cérebro de um normo leitor	50
Figura 2- Cérebro de um disléxico	50
Figura 3 - Marca neurológica da dislexia. Lado esquerdo – cérebro de um normo-leitor; lado direito – cérebro de um disléxico	51
Figura 4- Ativação de sistemas compensatórios no processamento de leitura em indivíduos disléxicos	51

Lista de Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEL – Conhecimento Explícito da Língua

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade (Incapacidade e Saúde)

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

DD – Dislexia de Desenvolvimento

DEE – Docente de Educação Especial

DEL – Dificuldades Específicas de Linguagem

DL – Decreto - Lei

DT – Docente Titular

ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*

EPE – Educação Pré-Escolar

IPP – Iniciação à Prática Pedagógica

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de turma

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SNC – Sistema Nervoso Central

TEL – Transtorno Específico da Linguagem

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

Introdução geral

O relatório final de estágio que apresentamos surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Este curso habilita profissionalmente para a docência as áreas da EPE e do 1.º CEB. Este documento pretende-se demonstrativo da nossa capacidade de reflexão e intervenção em contexto educativo, ao descrever o nosso projeto de investigação num registo crítico e reflexivo. Desenvolvemo-lo ao longo dos segundo e terceiro semestres deste curso. Sustenta-se nas nossas práticas pedagógicas, no que vivenciámos, observámos, experienciámos e também na motivação intrínseca. Tal, levou-nos, primeiro, a colocar questões, depois, a procurar respostas e por último estruturar inferências e fazer mais questões.

Estruturámos, assim, o nosso relatório em duas partes: a primeira, consiste na reflexão crítica sobre as práticas em contexto de estágio. O primeiro contexto que decorreu na Escola Básica do 1.º CEB, numa turma de 4.º ano; o segundo contexto foi na EPE, no Jardim de Infância, com um grupo de crianças dos três aos cinco anos. Procurámos descrever três pontos cruciais: i) caracterização dos contextos PES II (1.º CEB) e PES III (EPE), a partir das nossas práticas, nomeadamente no que se refere ao local de estágio, à professora e à educadora cooperantes, bem como à turma e ao grupo com os quais trabalhámos; ii) análise das práticas concretizadas; iii) análise das competências e conhecimento profissionais desenvolvidos.

Numa segunda parte, e esta destinada ao trabalho de investigação desenvolvido ao longo dos dois semestres, apresentamos um estudo de caso que partiu da seguinte questão: “Como otimizar, no 1.º CEB, o trabalho com um aluno disléxico?”. Trabalhar temas relacionados com as Necessidades Educativas Especiais (NEE) foi sempre para nós foco de interesse e consolidou-se ao longo de todo o percurso académico. Abordar esta temática exige analisar os contextos e as políticas educativas com um olhar crítico, atento e contextualizado. Os alunos disléxicos, após a aprovação do DL 3/2008 e, em virtude da aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) foram destituídos de apoio educativo, não sendo considerados como alunos com NEE. Paralelamente, os estudos na área das neurociências descrevem o funcionamento cerebral diferente do dos alunos considerados proficientes na leitura. As crianças com Dificuldades Específicas de Leitura (DEL), especificamente com dislexia, representam uma preocupação de todos os docentes, já que aquelas comprometem o desempenho e a adaptação aos

diferentes contextos. Pretendemos averiguar, neste estudo de caso, que estratégias são implementadas para colmatar as dificuldades que o aluno com dislexia revela ao nível da leitura. Para atingir esse objetivo, foi necessário fazer um levantamento dos fatores que dificultam essa intervenção e quais os que contribuem para a prática inclusiva. Fizemos a revisão de literatura na qual enquadrámos o modelo da escola inclusiva no sistema educativo português. Caracterizámos a problemática da dislexia em: i) definição; ii) classificação; iii) características disléxicas; iv) identificação e diagnóstico; v) avaliação e vi) intervenção. Destacámos, nas considerações finais, as variáveis que permitem a otimização do trabalho com disléxicos no 1.º CEB. Da “reflexão à otimização na EPE e no 1.º CEB. Um estudo de caso: A Dislexia no 1.º CEB” descreve, assim, a ponte entre a ação e a intervenção em ambos os níveis de ensino, autorizando o constante questionamento acerca das práticas do professor.

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Introdução

O trabalho que propomos apresentar integra-se nas unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e Prática de Ensino Supervisionada III (PES III). Este documento pretende-se reflexivo e crítico incidindo sobre a EPE e 1.º CEB. Nas nossas práticas em contexto tentámos mobilizar conhecimentos das diferentes unidades curriculares do Curso de Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento é o resultado da prática pedagógica onde se incluem três fases: observação, lecionação e dinamização. Na Escola Básica do 1.º CEB, observámos e lecionámos numa turma de 4.º ano. No Jardim de Infância, observámos e dinamizámos num grupo de crianças dos três aos cinco anos.

Construímos este relatório como instrumento de orientação, condutor do Mestrado que frequentámos. Versam nele uma reflexão que considera as diferentes especificidades de cada nível de ensino. Para cada um dos estabelecimentos de ensino em que levámos a cabo a prática pedagógica tivemos em consideração os documentos normativos: *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2001); *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2004); *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE, 1997) e *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* (2008). Orientaram-nos também os documentos da organização curricular da própria escola: Projeto Curricular de Agrupamento, Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Projeto Curricular de Turma, Projeto Curricular de Grupo.

Considerámos, também, nesta reflexão as aulas observadas, o debate de ideias com os orientadores supervisores e orientadoras cooperantes. Refletimos sobre as práticas em contexto, destacando três pontos fulcrais: i) caracterização dos contextos; ii) análise das práticas concretizadas nas PES II e III e iii) análise das competências e conhecimento profissionais desenvolvidos.

1. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1 Caracterização do contexto

A unidade curricular de PES II foi essencial para a nossa formação. Consideramos que a sua organização deu um contributo muito importante para o funcionamento deste Mestrado, uma vez que clarificou alguns conceitos das unidades curriculares da Licenciatura e do Mestrado. É uma unidade curricular que despence 405 horas de trabalho, sendo que 196 horas são de contacto, com 15 ECTS atribuídos.

Tínhamos destinados dois dias de estágio, a segunda-feira e a terça - feira de manhã, das 8 às 13 horas, durante 4 semanas, período durante o qual desenvolvemos a nossa prática pedagógica, na Escola Básica do 1.º CEB, numa turma de 4.º ano.

Neste percurso, fomos acompanhados por dois professores supervisores e uma professora orientadora cooperante que contribuíram positivamente para o nosso crescimento quer a nível pessoal quer a nível profissional.

1.1.1 Caracterização do local de estágio

A escola fica situada na freguesia de S. José em Viseu. Foi construída em 1985. É uma escola oficial frequentada por 326 alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e 93 da Educação Pré-Escolar. Depende financeiramente dos Órgãos do Poder Local (ANEXO 3).

Este edifício possui dois pisos, com duas escadas de acesso; existem quatro casas de banho para crianças, quatro para os adultos, e uma casa de banho para crianças com deficiência. Nesta escola, são disponibilizadas quatro salas para a EPE e dezasseis salas para o 1.º ciclo. A escola é composta por outras salas específicas: a sala de música, a sala de atividades para o Programa Teach (Unidade de Autismo), duas salas para o apoio educativo/componente de apoio à família, sala dos professores e ainda uma sala onde guardam materiais da área de expressão físico-motora. A biblioteca, a mediateca (Centro de Recursos TIC para a Educação Especial de Viseu), a reprografia, o refeitório, o bar, o polivalente, o gabinete de atendimento, o gabinete para coordenação da escola, os serviços administrativos e a secretaria são espaços comuns à comunidade educativa (ANEXO 3).

No que diz respeito à sala de aula do 4.º ano, era partilhada por duas turmas do 4.º ano, uma de manhã e outra à tarde. Apresentava-se com um ambiente

acolhedor (harmoniosa e atrativa) e estava dotada de materiais adequados para o ano de escolaridade em causa.

1.1.2 Caracterização da docente

A orientadora cooperante é uma profissional com vinte e três anos de serviço. Encontrava-se há cinco anos nesta escola, dos quais três anos foram dedicados à Educação Especial e os últimos dois ao Ensino Regular, pertencendo ao quadro de Agrupamento.

A Educação foi sempre uma área de interesse desta professora, não se imaginando a exercer outro tipo de atividade. Trabalha com motivação e responde sempre aos desafios a que o quotidiano obriga. Caracteriza-se por ser uma profissional sensível às NEE dos alunos, sublinhando a integração destes alunos na turma.

No que diz respeito à metodologia aplicada (ANEXO 3) a docente referiu que visa o desenvolvimento integral das capacidades do aluno e da sua personalidade. As atividades implementadas são diversificadas, tendo em conta a temática a explorar e o ano de escolaridade. A orientadora cooperante optava por atividades individuais e coletivas que incidiam sobre pesquisa e seleção de informação. As cinco competências linguístico-comunicativas eram atualizadas por diferentes descritores de desempenho. A Compreensão do Oral, a Expressão do Oral, a Expressão Escrita, a Leitura e o Conhecimento Explícito da Língua (CEL) eram trabalhadas de forma planificada.

Conseguimos, durante este período, aprender o sentido do que significa a “transversalidade da Língua Portuguesa” e como se articulam as diferentes competências. A língua foi utilizada com dupla função: construção de conhecimento, uma vez que é transversal às diferentes áreas curriculares, e como objeto de estudo, desenvolvendo além das outras competências, a do CEL em Oficinas de Gramática. No caso da Expressão do Oral, promovia atividades devidamente planificadas: o debate, o diálogo e a apresentação de trabalhos à turma. Do mesmo modo, a Competência de Escrita e a Competência de Leitura eram trabalhadas com objetivos e funções diversificadas. No primeiro caso, por exemplo, na construção do resumo, a docente elaborava atividades de escrita como um processo e, por isso, procurava a uma execução faseada, obedecendo ao modelo de Hayes & Flower (1980 e 1996 cit. Pinheiro, 2007) salientando assim, a planificação, a redação e a revisão das

produções textuais. Nestas, também se incluíam a redação de textos jornalísticos e textos de cariz literário, ou seja, utilizando a língua escrita com distintas funções sociais (Balula, 2007). No caso da competência da compreensão na Leitura, eram promovidas atividades de registo de informação pertinente a partir da leitura de documentos com funcionalidades distintas, como por exemplo, o preenchimento de fichas de leitura, construção de inferência a partir de textos de tradição oral e textos expositivos e explicativos.

A orientadora cooperante também recorria a material lúdico e às novas tecnologias para consolidar aprendizagens. Saliava ainda a importância da interdisciplinaridade, ao fazer intersestar as diferentes áreas de conteúdo. Foi também, neste nível de ensino, que pensamos serem mais evidentes as relações entre todas as áreas de domínio não só para o docente, mas essencialmente para os alunos. Estes “passeiam-se” entre disciplinas com a consciência de que as fronteiras não são estanques. Na verdade, a forma de organização curricular da docente permitia essa inferência e consciência, ao não estandardizar ou espartilhar o horário curricular (ANEXO 3).

A mesma, nas suas práticas curriculares, procurou alcançar todos os objetivos estipulados para este nível de ensino e em função das competências exigidas nos diferentes domínios de aprendizagem. Porém, o que considerámos mais pertinente foi o facto de observarmos e sentirmos que a sua principal finalidade era proporcionar aprendizagens significativas através de um ambiente de sala de aula saudável e com atividades diversificadas. Cada situação, aluno e contexto exigiram intervenções diferenciadas e para as gerir, foi necessário equilibrar os momentos de concentração e trabalho e os de desconcentração que favoreceram a partilha de emoções e motivações para dar continuidade ao trabalho a desenvolver. A prestação dos alunos foi sempre valorizada pelo reforço positivo sempre que isso se verificava (ANEXO 3).

1.1.3 Caracterização da turma

A turma era constituída por vinte e dois alunos, distribuídos equitativamente por género. Um dos alunos estava abrangido pelo DL nº3/2008, de 7 de janeiro (Educação Especial) descrito por ter dificuldades de aprendizagem (DA). Dos vinte e dois alunos, dezoito eram alunos que frequentaram esta turma no ano anterior, quatro foram nela integrados em 2010/2011.

Tratava-se de uma turma bastante heterogénea no que respeita a comportamentos, ritmo de trabalho e aprendizagens. Constatámos, no entanto, que o ambiente na sala de aula e a dinâmica das relações da turma propiciava a interação, a negociação de sentidos e o desenvolvimento de aprendizagens coletivas. Pensamos que estas atividades tinham também o objetivo de desenvolver a autonomia (orientada) deste grupo. Alguns alunos executavam as tarefas de forma mais lenta e apresentavam, em muitos casos, dificuldades ao nível da concentração e atenção. Decorrente desta característica, detetámos que uma grande maioria mantinha erros ortográficos atípicos para a idade e nível de ensino. No entanto, eram crianças que gostavam de frequentar a escola, de participar nas atividades propostas, tanto na sala como noutras de envolvimento escolar (ANEXO 3). O relacionamento com todos os docentes que com eles trabalhavam era de respeito e de reconhecimento dos papéis que desempenhavam.

1.2 Análise das práticas concretizadas na PES II

Ao longo do 2.º semestre, no âmbito da unidade curricular PES II, a realização da prática pedagógica foi bastante positiva e gratificante. Nas aulas lecionadas individualmente, sentimo-nos mais confiantes e tranquilas. Nos momentos de reflexão foi-nos dada a possibilidade de refletir sobre as estratégias a implementar e implementadas. A discussão de ideias e as críticas centraram-se na ação de cada uma de nós e nas alterações operadas no contexto de aula. Isto é, constatámos que o que então foi planificado necessitou de reformulação. Compreendemos o que era a reflexão na ação (Schön, 1992) quando observámos a reação dos alunos à nossa intervenção. Todo o trabalho desenvolvido teve como princípio experiências de aprendizagem dos alunos. Foram planificadas as atividades tendo em vista resultados expectáveis em função de conteúdos de natureza declarativa e conceptual (ANEXO 1). Estes, nos diferentes domínios, operacionalizaram-se: *“num processo pedagógico centrado nos alunos que, em interação na turma, com o professor, constroem a sua aprendizagem”* (DEB-ME, 2004, p.135).

Notámos uma evolução significativa ao nível do comportamento e de capacidade de comunicação, mais especificamente ao nível da linguagem. Sentimos, nesta altura, a responsabilidade de utilizar um registo de língua cuidado. Todos dominamos a mesma língua, mas percebemos que quando estamos em contacto direto com um grupo para quem somos um modelo, há necessidade de um cuidado

acrescido. Nós dominamos o registo dos alunos, mas da escola não se espera que potencie esse registo, antes se introduzam e veiculem outros registos, preferencialmente a norma, ou língua padrão. É a esse que a sociedade estará atenta no quotidiano. Isto exige de nós uma constante adaptação do discurso à faixa etária e à situação, cumprindo a função pragmática a que o professor está votado, bem como qualquer agente educativo. Aliar esta natureza pragmática da linguagem ao discurso pedagógico e didático, tornou-se inicialmente, uma situação difícil de gerir. Evidenciámos esta forma de estar, ao ter de explicar e descrever conteúdos escolares, o que nos obrigou a pensar na fronteira entre o demasiado exigente e o pouco exigente. Este equilíbrio foi difícil de alcançar, não só pela atenção que dispensámos em diferentes direções e alunos, como pelo facto de não conhecermos os limites e as capacidades de cada aluno. Este seria um dado essencial para a otimização do trabalho a desenvolver com cada um deles. A Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) (Vygotsky, 1978) conhecemo-la como conceito teórico, mas pareceu-nos difícil de identificar nas suas manifestações e evidenciar como a podemos potenciar. Sabemos que as funções mentais superiores são de origem social e estas são mediadas por símbolos e pela linguagem que têm o poder de transformação de ações dos indivíduos. Consideramos que não foi uma aquisição concluída, mas em construção, para a qual contribuiu o conhecimento prático dos docentes com quem trabalhámos, as suas experiências pessoais e profissionais (Vasconcelos, 1997). Acreditamos que a ZDP é manifestamente um conceito que ainda não dominamos, tanto em nós como nos nossos alunos. Esta situação permitiu-nos estar em constante questionamento e recetivos à *“possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções”* (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 32). A título de exemplo, durante a implementação da aula de matemática, a resolução da tarefa “tabuada geométrica” pelos alunos, surpreendeu-nos. Conseguimos constatar que os alunos identificaram as regularidades também detetadas por nós aquando da realização do roteiro. Porém, os mesmos alunos fizeram, inesperadamente, a transposição de conhecimento para reconhecer outras regularidades que exigiam maior grau de concentração e atenção. Pensamos ter proporcionado uma experiência de aprendizagem na ZDP (ANEXO 1, planificação n.º 5).

Nestes momentos, sentimos uma alegria imensa e uma grande vontade de estar presente naquela sala todos os dias da semana. Foi gratificante trabalhar com

todas aquelas crianças e saber que estávamos a contribuir para o seu processo de desenvolvimento e a promover aprendizagens significativas. Estas também foram, por nós, vivenciadas com grande intensidade e vínculo emocional.

A experiência foi gratificante e por isso considerámos importante acompanhar, ao longo de todo o ano letivo, esta turma pois permitiu-nos observar a progressão destes alunos, nomeadamente no que diz respeito à mobilização de conhecimentos prévios para a resolução de problemas cujo nível de complexidade foi aumentando, bem como permitiu reconhecer/valorizar as suas aprendizagens significativas. Reconhecemos que seria igualmente vantajoso lecionar num 1.º ano. Como refere Pinheiro (2007) *“o ato de ler e o de escrever exigem competências, mecanismos do foro cognitivo, para a sua construção”* (p. 38). Por isso consideramos que é mais difícil para os alunos, neste nível de ensino, a aprendizagem da leitura, isto é, na decifração do código escrito, pois não dominam processos de leitura inferencial. Igualmente morosa é a aprendizagem da escrita, ou seja, a sua automatização, o reconhecimento das letras e palavras e a atribuição de significado considerando a opacidade da Língua Portuguesa (Teles, 2004; Carvalho, 2011). Pensamos, também, que o ensino da leitura e da escrita é um desafio para os profissionais de Educação, uma vez que é um trabalho constante. No entanto, permite dar resposta às necessidades dos alunos e é uma possibilidade de identificar, nesta fase, potenciais alunos disléxicos e como tal, otimizar os seus processos de aprendizagem através de estratégias de ensino específicas e adequadas (Shaywitz, 2008).

A sala dezassete assistiu a momentos prodigiosos de partilha entre as crianças, colegas de grupo e professora orientadora cooperante. Foi nesta prática que se tomou consciência do nível de ensino no qual pretendíamos exercer as funções de docente.

Queremos reforçar que durante a prática pedagógica tivemos a oportunidade de trabalhar com pessoas que nos ensinaram muito e nos apoiaram sempre que necessitámos, das quais destacamos a orientadora cooperante. O contacto com esta docente foi sempre muito construtivo e enriquecedor. A sua cooperação passou por uma ação de crítica e sugestão para melhorar as nossas atividades e atitudes tendo como objetivo um bom desempenho. Também os professores supervisores que se mostraram incansáveis na disponibilidade e orientações dadas, fundamentais para o desenrolar da prática pedagógica.

O exercício de planificar e refletir levou-nos a elaborar um total de treze documentos. Deste total, quatro implementações foram realizadas individualmente e

uma em grupo (ANEXO 1 e 2). Estes documentos foram submetidos à consideração de cada professor cooperante e supervisor. Cada qual deu o seu contributo, as suas sugestões e alternativas. Sentimos que cada uma destas tinha funções e especificidades diferentes, no entanto, todas sustentadas no conhecimento científico aliado ao discurso pedagógico. Foram, naturalmente, cometidas imprecisões para as quais nos chamaram a atenção numa atitude construtiva. Uma dessas situações obrigou-nos a mudar de atitude, ou seja: não nos apercebemos que nas primeiras aulas, não nos aproximávamos dos alunos, mantínhamo-nos próximos do quadro. Percebemos, então, que esse comportamento deriva de insegurança intrínseca a cada uma de nós.

Percebemos, na PES II, que as funções do docente não são exclusivamente pedagógicas e didáticas, alcança uma outra área de intervenção: a organização curricular. Como tal, organizámos, já no final do semestre, o PCT. Baseámo-nos na informação recolhida a partir de notas de campo e do PCT elaborado pela docente, nas várias observações, análises e conversas. Teresa Vasconcelos (1997) refere-se a estas conversas como “tagarelar”: “*As tagarelices são conversas breves, por vezes sem objetivo definido, mas em que as pessoas podem partilhar coisas e conceitos importantes*” (p. 57). Ao longo do mesmo, focámos vários pontos importantes e relevantes sobre o grupo em geral e sobre cada criança em particular (ANEXO 3). Este documento constituiu-se como um contributo positivo, flexível e orientador do trabalho a desenvolver. Funcionou como instrumento de apoio à organização e gestão do currículo, adequando-o ao contexto da escola e de cada turma, permitindo que todas as crianças aprendessem de forma mais significativa e, por isso, considerando todas as suas aprendizagens.

Voltando às planificações, nestas revelaram-se algumas dúvidas, pois apesar de existir um único modelo, os parâmetros considerados por cada docente eram distintos, originando constantes reformulações e produtos finais distintos de grupo para grupo. No entanto, desde o início que se estabeleceu um forte elo de ligação entre grupo de estágio, os orientadores supervisores e orientadora cooperante, tornando a prática pedagógica muito mais enriquecedora, motivadora e interessante. Salientamos, aqui, o quão importante é para nós o desenvolvimento da competência de aprendizagem, entendida como a capacidade para apreender o saber. Só assim incrementaremos a capacidade para articular o saber e o fazer de forma eficiente e eficaz. Isso, o devemos aos professores que nos acompanharam ao longo do semestre, não só na PES II como nas outras unidades curriculares. Efetivamente, foi

na prática pedagógica que conseguimos evidenciar que há transposição de conhecimentos específicos dessas unidades para o contexto didático. Esta experiência permitiu-nos observar e constatar que teremos de dominar muitos mais conhecimentos do que aqueles que lecionaremos; mais do que isso, que teremos de aprender a atualizar a linguagem no discurso pedagógico.

A organização do 2.º semestre foi penosa no que diz respeito ao volume de trabalho exigido por cada unidade curricular e ao facto de ainda não termos automatizado a competência de realização entendida como a capacidade para articular o saber e o fazer. Este processo de automatização foi alcançado com empenho, dedicação e criatividade, mas foi também acompanhado de frustração, desgaste físico e mental. No final do ano letivo, cumprimos os prazos de entrega de todos os documentos exigidos. Este facto também se deve à disponibilidade dos professores orientadores supervisores aquando o momento de reflexão. Fazendo uma retrospectiva de todos esses momentos e acontecimentos, pensamos que não teríamos alcançado as linhas que traçámos e objetivámos se não fossem as colegas/amigas de estágio e principalmente o grupo de crianças maravilhoso, com o qual tivemos o privilégio de desenvolver a prática pedagógica ao longo do semestre.

1.3 Análise das competências e conhecimento profissionais desenvolvidos

Estando hoje, integrados num mundo global cuja visão nos enriquece, uma vez que podemos ter conhecimento de referências culturais completamente distintas das nossas, de forma a podermos entendê-las mais facilmente, também a escola não pode ficar indiferente às diferenças, o que implicará a interiorização de valores e implementação de práticas que levarão à aceitação da multiculturalidade. Como refere no DL n.º240/2001, de 30 de agosto, sobre o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Anexo, II, ponto1), “*O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada*”.

É conhecida a importância da cultura e dos saberes que a tradição nos legou. Desta forma, cabe a cada um de nós tentar dar um contributo para a reapropriação e valorização desses saberes e culturas.

A sociedade multicultural de hoje coloca novos desafios ao dia a dia das escolas. Cada vez mais, as salas de aula são o local de encontro de crianças das mais variadas origens: do bairro vizinho à cidade distante de um outro continente. Convivem na Escola crianças e jovens de diferentes estratos sociais, educados numa outra cultura, falando uma outra língua ou diferentes registos da nossa. Convenções sociais e comportamentos evidentes para uns não fazem parte da experiência de outros, modos de vestir, de olhar, de comunicar causam estranheza mútua. Estilos de aprendizagem, formas de relacionamento, ritmos com que se desenvolvem as diversas competências são ainda outras formas de heterogeneidade presentes. Esta é a escola multicultural dos dias de hoje (Roldão, 1999; DEB-ME, 2001).

Para nós, enquanto educadores/professores, esta realidade tem inúmeras implicações. Uma das quais é a necessidade de tomar consciência da sua própria identidade com o conseqüente descentramento de si próprio (Oliveira & Serrazina, 2002). Este processo passa ainda pela melhoria do conhecimento sobre as condições socioculturais que o constroem e pela capacidade de reflexão que produz a crítica, autocrítica, observação e auto-observação. No fundo, ter menos certezas, mais estratégias de ação e maior capacidade de cooperar, refletir e investigar. Estamos em construção e precisamos de nos tornar construtores de conhecimento emergente na sala de aula, espaço de intermeio e de transformação (Vasconcelos, 1997).

Olhando para o mundo que nos rodeia, constata-se, cada vez mais, que estamos perante uma sociedade em permanente mudança, dominada por uma globalização económica, financeira, social e cultural. A par da mesma temos de adotar uma postura reivindicadora de mudança, acompanhando a evolução dos tempos, trilhando caminhos outrora percorridos à procura de novos.

Por isso, como futuros profissionais na área da docência, consideramos fundamental descobrir e compreender como dinamizar o ensino e as aprendizagens na escola de modo a poder concorrer com o mundo circundante, repleto de transformações, motivações e mudanças constantes. Considerando o anexo do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, (III, ponto 1), sublinhamos que: “*O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam*”.

O DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, veio determinar o perfil específico de desempenho profissional, e no que respeita ao professor do 1.º CEB, ao nível da

conceção e desenvolvimento e integração do currículo, disposto no anexo n.º 2 (II, ponto 1; III, ponto 1), refere que:

O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos (...) promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo (p. 5574).

Em todas as práticas pedagógicas, as palavras inovar, motivar, querer saber e fazer mais e melhor, ensinar e aprender, surgiram sempre em função dos documentos oficiais, da turma e da escola/agrupamento. Neste sentido, as atividades e tarefas a propor foram ponderadas, com o intuito de se articularem com os objetivos e competências, com outras componentes do projeto, e suscitadoras de dinamismos criativos. Tivemos o mesmo cuidado com o material e recursos, sempre selecionados e elaborados criteriosamente. No entanto, pensamos que mesmo assim há uma necessidade interior de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo, criar métodos de trabalho mais adequados, proporcionando um processo de construção do conhecimento. Aqui, o professor será o organizador que estuda e desenvolve estratégias que permitem aos alunos organizarem-se de acordo com as suas necessidades e interesses. Desta forma, diversifica e concretiza as suas experiências educativas, incentivando à pesquisa, possibilitando a troca de aprendizagens, situações de diálogo e debate que conduzam à adoção de atitudes críticas, levando-os a questionar o mundo que os rodeia e não justificar apenas a sua ação: *“a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência”* (Oliveira & Serrazina, 2002, p.34).

O professor deverá estar consciente dos objetivos a atingir e permitir que se desenvolvam projetos centrados essencialmente nas crianças, apropriados às suas idades, aos seus interesses e às suas questões. Um currículo desta natureza não deverá ser redutor e limitar-se a descrever o meio em que a escola está inserida. O conhecimento experimentado que as crianças fazem dentro e fora da escola e os saberes da comunidade deverão ser os pontos de referência e de extrapolação para o conhecimento do mundo.

Reportando para a criança, esta é um ser que sente, que pensa, que age, é um ser subjetivo. É o desenvolvimento harmonioso e equilibrado destas dimensões que

representa a sua formação integral em relação às subjetividades de todos os outros elementos do grupo.

O termo *competência* implica saberes em ação que integram de modo interativo dimensões atitudinais, conceptuais e procedimentais. Por isso as competências não se ensinam, mas trabalham-se. No entanto, através do PCT, tenta-se cumprir o grande objetivo da educação, que é desenvolver a autonomia emocional, cognitiva e procedimental de qualquer criança, ou seja, levar a criança a *aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos*. São muitos os fatores que contribuem para o sucesso ou insucesso das aprendizagens que se deseja promover. Contudo, uma boa parte do sucesso depende do modo como o conteúdo e saber declarativo, se coadunam com modos de proceder com o intuito de facilitar as aquisições e os conhecimentos novos. Estes são integrados e sedimentados, constituindo a aprendizagem (Roldão, 1999).

Ao incorporar tarefas de desenvolvimento curricular variados, pensamos que podemos contribuir para superar algumas das dificuldades que os alunos revelam, nomeadamente quando há necessidade de interiorizar conceitos operacionais cujo grau de dificuldade é maior. A resistência à dificuldade é uma manifestação natural no ser humano, mais ainda em alunos cujos interesses por atividades divergentes das da sala de aula é maior, pois proporcionam prazer e resultados imediatos. As aprendizagens constituem-se no tempo e os resultados podem não ser imediatos ou concretos. Mas lidar com a frustração é igualmente uma aprendizagem tão ou mais importante como qualquer outro conhecimento declarativo. O trabalho do professor é também este. Assim, no DL n.º240/2001, de 30 de agosto (anexo, IV, ponto 1) é referido que: “*O professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere*”.

É igualmente importante não minimizar a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, em que: “*O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais*” (DL n.º240/2001, de 30 de agosto, Anexo, V, ponto1).

Assim, continuamos a caminhar pelas pedras da calçada, cada qual com um desafio a conquistar, uma nova jornada a seguir, com várias ramificações. Em cada

uma delas há uma porta, uma janela que se abre. Mas neste trilho, nem tudo são facilidades, sabores e cores, melodias sem fim...Não. Mas é este o rumo que queremos para a nossa vida. Pretendemos mudar o mundo da Educação, dando o nosso contributo sendo bons profissionais, ou seja, em constante reflexão e constante investigação e ação.

2. Educação Pré-Escolar

2.1 Caracterização do contexto

A unidade curricular PES III, 3.º semestre do mestrado surge como a continuação das outras unidades curriculares de Iniciação à Prática Pedagógica (IPP I; II; III), frequentadas na Licenciatura, e PES I e II.

É por isso que consideramos muito importante não só a concretização das observações, análises, dinamizações (ANEXO 4) e reflexões (ANEXO 5) mas também o Projeto Curricular de Grupo (PCG) (ANEXO 6).

A unidade curricular PES III representa uma carga horária de 486 horas, das quais 238 horas são de contacto, com 18 ECTS atribuídos.

Durante o terceiro semestre, à segunda-feira e à terça-feira das 9 às 15 horas e 30 minutos, estivemos no Jardim de Infância. A nossa participação pautou-se por seguir as linhas orientadoras dos professores dos Seminários e das Didáticas Específicas frequentados durante a formação inicial. Ao longo deste semestre, a nossa intervenção incidiu sobre um grupo heterogéneo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

2.1.1 Caracterização do local de estágio

O Jardim de Infância dista 3 km da cidade de Viseu e encontra-se situado no edifício da Junta de Freguesia. O edifício do Jardim DE Infância funciona numa casa com rés do chão e primeiro andar. No rés do chão funciona a EPE e o 1.º andar está destinado à sede do órgão de poder local.

A parte do edifício onde funciona a EPE é constituída por quatro compartimentos: a sala de atividades, sala de prolongamento (onde também se servem as refeições, de vestíbulo e uma das áreas de interesse, a garagem); uma sala de arrumos e a instalação sanitária (duas para as crianças e uma para adultos). O

espaço exterior está adaptado às crianças, que estas frequentam como recreio, apenas quando não chove, é bastante reduzido. A sala permitia o contacto visual para o exterior através de portas e janelas facultando uma boa iluminação por luz natural e o arejamento. Era uma sala com um ambiente acolhedor, calmo, agradável e bem organizado. Estava organizada por diversas áreas de interesse: área da leitura/biblioteca, da casinha, das construções/reunião, dos jogos de mesa, da escrita e da pintura, cujo material lúdico-didático se pautava pela diversidade.

2.1.2 Caracterização da orientadora cooperante

A orientadora cooperante exerce a sua função há mais de vinte e cinco anos, todos dedicados à Educação Pré-Escolar. Conta com três auxiliares de ação educativa, uma que está permanentemente na sala de atividades e as outras duas com funções na hora de almoço e depois na hora da componente de apoio à família, a partir das 15 horas e 30 minutos.

A ação da educadora promoveu, em algumas ocasiões, a dinamização de atividades no espaço da Biblioteca. As crianças assistiram à animação de leitura, participaram ativamente nestas atividades e contaram com a colaboração e disponibilidade dos pais e outros familiares. Estes foram participantes ao contribuírem para a partilha de recursos, como livros, DVD's, jogos entre outros. Naturalmente que exercer na EPE consiste também em trabalhar em grupo e participar em reuniões de agrupamento, seja com os colegas, seja com os professores que lecionam o 1.º ano do 1.º CEB, consubstanciando o princípio de progressão vertical. Assim, trocam informações sobre o trabalho desenvolvido e planificam atividades comuns aos Jardins de Infância e Escolas Básicas do 1.º CEB.

A ação educativa prevê uma lógica de articulação de saberes entre as diferentes áreas de conteúdo a desenvolver. A orientadora cooperante não adota uma metodologia de trabalho específica, mas prefere aquela que se adequa ao desenvolvimento curricular e aos interesses das crianças, Movimento da Escola Moderna¹ (MEM).

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, a educadora entendia que deveria ser uma organização diferenciada, já que o grupo era também ele muito heterogéneo. Deste modo, determinou momentos em grande grupo, outros em pequeno grupo e outros ainda a pares ou individualizados. Outro aspeto que

¹ www.movimentoescolamoderna.pt, consultado em 15/02/2012.

considerámos igualmente importante de salientar foi o facto da organização, gestão e utilização do espaço da sala serem da responsabilidade não só da Educadora, mas também do grupo de crianças. Quando consideravam ser necessário alterar/reformular o espaço ou a disposição da sala, isso era discutido por todos. Constatámos que existia uma interação bastante vincada entre crianças e educadora, permitindo que as primeiras desenvolvessem autonomia nas escolhas que fazem, responsabilizando-se por essas escolhas. Semelhante situação fez-nos lembrar as discussões em Mesa Redonda (Vasconcelos, 1997).

2.1.3 Caracterização do grupo

O grupo do Jardim de Infância caracteriza-se por ser heterogéneo tanto no intervalo de idades como na origem e anos de frequência da EPE. Era constituído por dezasseis crianças com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos (cinco de cinco anos, oito de quatro anos e três de três anos. Das dezasseis crianças, nove eram do sexo masculino e sete do sexo feminino.

Caracteriza-se por ser um grupo autónomo, consciente das rotinas diárias e da utilização e manuseamento dos materiais disponíveis. As crianças relacionaram-se bem umas com as outras e respeitavam as regras estabelecidas. Eram crianças alegres, divertidas, participativas e sobretudo recetivas às atividades, tarefas e desafios que lhes são propostos, mostrando sempre entusiasmo, interesse e empenho.

2.2 Análise das práticas concretizadas na PES III

Gostaríamos de evidenciar o quão importante foi para nós frequentar a PES III. Distinguiu-se de todas as outras PES com mérito e prestígio. Consideramos que contribuiu para colmatar algumas dúvidas e angústias do percurso até então efetuado.

Atualmente, e fazendo uma retrospectiva de tudo o que experienciámos e concretizámos ao nível do trabalho autónomo e do que foi proporcionado nesta prática pedagógica, em cada uma das unidades curriculares e práticas pedagógicas frequentadas brotaram a aquisição e a construção de conceitos.

Considerando alguns dos obstáculos que se nos inculcaram, o balanço deste semestre é bastante positivo, na medida em que nos satisfiz a nível profissional e

pessoal. Para nós, não houve melhor do que reconhecer nos rostos daquelas crianças a felicidade e motivação.

Esta não foi a nossa primeira experiência com crianças da EPE. Já nos sentíamos mais confiantes, seguras e tranquilas e esse facto marcou positivamente a nossa prática pedagógica. O retorno recebido das crianças, da educadora orientadora cooperante e de todos os professores orientadores supervisores foram positivos. Nada melhor do que isso para nos sentirmos bem conosco, com as nossas capacidades no final deste longo e árduo semestre de trabalho. Consideramos ser fundamental e imprescindível muito afeto e dedicação para se trabalhar com crianças e foi isso que fizemos.

A unidade curricular PES III surge no nosso mestrado e neste semestre como sendo a continuação das outras IPP's e PES I e II. Consideramos extremadamente importante a concretização não só do dossiê de estágio, como tudo o que o envolve, observações, análises, reflexões, intervenções, dinamizações, implementações e também, não menos importante, o PCG. É ele que guarda em cada palavrinha, frase, mancha textual e imagens, a amálgama de sentimentos que se foram instalando na nossa prática pedagógica. Demonstra, também, todo o empenho, dedicação, motivação, coragem e luta constante para poder vencer esta grande e desgastante etapa das nossas vidas. Mas tudo isto faz parte do nosso processo ensino-aprendizagem, enquanto alunas e principalmente pessoas que somos. É gratificante sermos elogiadas pelo trabalho que elaboramos e pelos objetivos que almejamos.

Consideramos, então, que a unidade curricular PES III foi a unidade curricular com maior exigência de intervenção prática, não obstante todas se revelarem uma mais-valia para nós. Cada qual tem o seu lugar e cada qual assumiu o seu grau de relevância para o percurso a seguir.

2.3 Análise das competências e conhecimento profissionais desenvolvidos

Começamos esta análise com a reflexão sobre o conceito: ensinar. Pensamos ser pertinente e apropriada, não fossem estas palavras pensadas e refletidas e tão fortemente espelhadas em nós.

A sociedade democrática em que vivemos está em constante mudança. As mutações sociais obrigaram à transformação do sistema educativo. À população alfabetizada solicitou-se a redefinição para a sociedade promotora de literacia. Exige-se, por isso, uma entrada na escola cada vez mais precoce. A EPE foi uma conquista

recente na educação oficial, ainda que projetada à data da 1.^a República. Considerando o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1, I, ponto 2, “*A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos*”.

Atualmente, tanto o pai como a mãe trabalham fora e, embora sejam responsáveis pela educação e desenvolvimento da criança, o desenvolvimento holístico ocorre pela influência da EPE e de todos os agentes educativos nela envolvidos.

Um adulto confiante, com iniciativa, emocionalmente estável, socialmente aceite, capaz de resolver os seus problemas/obstáculos e construir a sua vivência de forma coerente depende de todo o processo de construção da sua identidade, personalidade e conhecimento. Todos têm direito à educação (*Constituição da República Portuguesa* – art. 73º e 74º, 2005), uma vez que esta contribui para o desenvolvimento integral da pessoa. Como tal, no que diz respeito à conceção e desenvolvimento do currículo, o educador deve conceber e desenvolver o respetivo currículo “*através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas*“. No que concerne à integração do currículo, o educador deve mobilizar “*o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo*”.

A aprendizagem deve então assentar em quatro pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. O primeiro pilar da aprendizagem consiste na aquisição dos instrumentos da compreensão, exercitando a capacidade de atenção, de memorização e do pensamento. O segundo, para poder agir sobre o meio envolvente, adquirir uma qualificação profissional e também competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. Já o terceiro pilar consiste na participação e cooperação com os outros em todas e quaisquer atividades humanas, desenvolvendo assim a compreensão do outro e a perceção das interdependências. Por último, o quarto pilar, *aprender a ser*, via essencial que integra três precedentes, para os quais a educação contribui para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, tornando o ser humano num cidadão pró-ativo (Delors *et al.*, 2000, pp. 77-88).

No entanto, a sociedade está longe de ser equitativa, tanto a nível social como económico. A vivência de cada indivíduo é única. Cada criança cresce num ambiente familiar diferente, com recursos, oportunidades e experiências diversas. Todos estes fatores influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pelo que o educador deve ter em atenção na organização de cada momento da dinamização a especificidade de cada um, do grupo e do ambiente em que se insere (ME, 1997).

As instituições de ensino devem proporcionar, tanto ao nível de espaço como ao nível de componente humana, as condições necessárias à aprendizagem de cada criança enquanto ser social, com sentimentos e vontades próprias, ambiente familiar e individual próprios.

A capacidade de cada profissional observar, interpretar, estudar, procurar soluções e de se adaptar a novos fatores permitiu e permite a evolução do ensino e da prática docente (Vasconcelos, 1997).

Ensinar é cada vez mais um processo de construção do saber, de disponibilizar meios que permitam às crianças descobrir por si próprias os conhecimentos num ambiente dinâmico, diverso e interessante onde o pensamento de cada um deve ser respeitado.

Um bom profissional, segundo o perfil geral de desempenho docente (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto) deve ser um agente orientador capaz de definir estratégias que permitam a cada criança/aluno aplicar as suas capacidades na descoberta, registo e aplicação dos conteúdos. Decorar conceitos, fórmulas e procedimentos não é sinónimo de conhecimento, ainda que potencie capacidades cognitivas e inteligência. Mais importante é perceber a lógica, ser capaz de estabelecer metas e definir o caminho a seguir para as atingir.

O sucesso de todo o processo de ensino-aprendizagem depende do desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida. É nesta fase que a criança aprende a distinguir o que está certo e o que está errado, a cumprir regras, a adquirir hábitos de higiene, a desenvolver formas de se inserir socialmente, de se fazer ouvir e de descobrir o funcionamento das coisas.

A EPE possui a sua especificidade distinguindo-se desta forma dos outros níveis de ensino. Segundo a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, esta:

é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento

equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97, Capítulo II, artigo 2.º).

Apela-se, assim, ao desenvolvimento integral do ser humano, de forma a prepará-lo para viver numa sociedade democrática, na qual o Homem deve considerar o outro como igual. Respeito mútuo, solidariedade, liberdade serão os valores a desenvolver, tendo sempre em consideração a participação da família.

Assim, a Educação Pré-Escolar ganha o estatuto de uma educação de qualidade, promotora da igualdade. O educador assume então um papel preponderante no desenvolvimento do indivíduo ao materializar os princípios pedagógicos descritos pelo art.º 10 da Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro.

Um educador capaz, empreendedor, profissional, reflexivo e humano é antes de tudo, aquele que ama a sua profissão. É aquele que aproveitou os meios que teve para estudar e se preparar para desenvolver a sua predisposição natural para ensinar. O educador deve ser alguém capaz de ouvir, acarinhar, dar apoio, orientar, ajudar, definir estratégias de e para todos, diversificar atividades e tarefas. Deve procurar manter a atenção, o gosto, o interesse, a motivação e a curiosidade de todas as crianças. É crucial que as crianças sintam que são imprescindíveis em todo o processo e que o que pensam, descobrem ou sabem é de extrema importância e tido em consideração.

De forma a operacionalizar os princípios mencionados anteriormente, foram publicadas as *Orientações Curriculares*, publicadas pelo Ministério da Educação, através do Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto, onde se estipula que o currículo a desenvolver na EPE deverá ter em conta quatro princípios: “o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber e a exigência de dar resposta a todas as crianças”.

O Jardim de Infância assume a gestão integral da organização pedagógica, através das orientações curriculares, que possibilitam assim, aos educadores, a liberdade de adotar uma pedagogia diferenciada, face à especificidade de cada grupo, respeitando o ritmo próprio de cada criança (ME, 1997). Como tal, um educador de qualidade deve definir estratégias que permitam às crianças desenvolver o gosto por aprender, escrever, ler, descobrir, realizar tarefas do quotidiano, adquirir a confiança para ser independente e tratar de si e ser social.

Por muito completo, diversificado, interessante e bem estruturado que esteja um dia de atividades (dinamização), o educador deve prestar atenção à reação de

cada criança e do grupo em geral. Só assim poderá fazer os ajustes e adaptações necessários que lhe permitem orientar as crianças de forma a atingirem as metas e os objetivos propostos. A título de exemplo, aquando dos festejos do “Halloween”, numa das primeiras dinâmicas, implementámos uma tarefa da área da matemática que designámos de “Halloween – A Bruxa Esbrenhuxa!”. Criámos um labirinto no qual as crianças teriam de descobrir o caminho para a personagem chegar a casa. Uma das preocupações tidas foi o grau de dificuldade considerando as faixas etárias. Apercebemo-nos que o labirinto para os três anos era demasiado fácil, pois estes resolveram-no rapidamente. Para as crianças de quatro e cinco anos, era adequado. Foi no grupo de quatro anos que sentimos necessidade de intervir quando nos apercebemos que diferentes crianças detetaram dois caminhos, logo duas soluções para o mesmo fim. Após a discussão neste grupo e após a conclusão de que havia efetivamente dois caminhos, interviemos. Na verdade, só naquele momento é que constatámos que havia duas soluções e que teríamos de optar por uma. Para tal, perguntámos qual dos percursos era o mais curto. Esta situação imprevisível resultou, no que pensamos ser a reflexão na ação. Perante uma situação inesperada, rentabilizámos o desempenho das crianças, com o objetivo de intervir na ZDP (Vygotsky, 1978). Numa primeira fase, o grupo de quatro anos teve dificuldade em determinar qual o percurso mais curto. Foi neste momento que se colocou este problema a todas as crianças. As de cinco anos conseguiram explicar aos outros o que se pretendia (ANEXO 4, planificação n.º 7). Esta interação entre crianças mais novas e mais velhas permitiu evidenciar experiências de aprendizagem que envolveram diferentes crianças em diferentes papéis.

É de realçar também a área de Formação Pessoal e Social que assume uma particular importância, pois trata-se de uma área transversal e integradora, que assenta no conhecimento de si, do outro e na relação com os outros. Esta área baseia-se na criação de um ambiente relacional em que a criança é escutada e valorizada. Privilegia-se, deste modo, a autoestima, autoconfiança e independência, no sentido do saber ser e saber fazer. Estas atitudes conduzem à construção da sua autonomia e socialização, à consciência dos diferentes valores sociais, à aquisição de um espírito crítico, através da abordagem de temas transversais. Induzem, assim, à educação para a cidadania.

Durante todo o processo de aprendizagem e construção do nosso ser a nível individual e como parte integrante de uma sociedade heterogénea e em constante transformação, vivenciámos diversas experiências para as quais tivemos de procurar e

descobrir soluções: umas vezes sozinhas, outras com a ajuda de familiares, professores e amigos; umas soluções melhores e outras menos boas.

Fomos capazes de perceber que a EPE, face à sua especificidade e à flexibilidade do currículo, operacionaliza práticas pedagógicas diferenciadas, ao partir do que as crianças sabem, ao usufruir de experiências educativas diversificadas num contexto facilitador de interações sociais, no qual a criança tem um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Como também compreendemos que toda e qualquer situação que se nos apresenta permite sempre aprender. Permite abrir horizontes e perspetivas para situações vindouras.

A experiência enquanto educadores de infância até então era bastante reduzida. Nas poucas horas em que pudemos intervir, conseguimos perceber que cada criança reage de forma distinta a diferentes contextos. Sente e demonstra as suas capacidades e a sua predisposição de forma individualizada.

Para se conseguir orientar de forma construtiva uma dinamização com crianças de faixa etária entre os três e os cinco anos é necessário que elas compreendam as regras a cumprir e as tarefas a realizar. É necessário que aprendam a viver em comunidade.

Enquanto educadores/docentes pretendemos manter a nossa formação atualizada, estar ao corrente das novas propostas e sermos capazes de analisar e mudar, caso seja necessário.

No início de cada ano letivo e durante o mesmo, procurámos conhecer cada criança, o seu contexto familiar, social e individual. Conhecendo as características de cada criança e estudando o grupo, vamos poder escolher a melhor estratégia a seguir, as atividades mais interessantes, as tarefas mais adequadas e os temas que possam suscitar a curiosidade de todos. Só assim será possível desenvolver as competências e capacidades necessárias para atingir os objetivos, metas e conteúdos propostos.

Tornar os alunos cúmplices e ativos nas aprendizagens, faz parte de uma estratégia pedagógica de sucesso, pois cada um de nós pensa, sente e age, quando envolvido na aprendizagem, estimulando desta forma a inteligência emocional e prática, respetivamente. Contudo, e apesar dos vários diplomas publicados terem estes princípios explícitos, na prática nem sempre se verifica um ensino centrado no indivíduo, a partir do qual devia ser construtor dos seus próprios saberes. Convém não esquecer que a singularidade da pessoa humana e das suas experiências de vida são um valor a respeitar como a primeira referência do seu processo de desenvolvimento pessoal e social. Talvez por isso tenhamos dedicado, aquando da PES III, especial

atenção a uma criança que manifestava comportamentos e atitudes indicadores de dislexia, dos quais salientamos a descoordenação motora e um desenvolvimento ao nível da linguagem que não correspondia ao esperado para a idade, especificamente no que se refere à consciência fonológica. Não sabemos se seria possível, com estes indícios, diagnosticar dislexia, porém, sabemos que as competências de leitura e escrita estão diretamente dependentes do desenvolvimento da consciência fonológica (Siegel, 2010). Foram estas experiências que nos levaram a abordar a problemática que descrevemos na Parte II deste Relatório Final de Estágio.

Parte II – Como otimizar, no 1.º CEB, o trabalho com um aluno disléxico: um estudo de caso

Introdução

No decorrer das suas ainda curtas vidas, muitas são as crianças que, numa ou noutra altura, se deparam com dificuldades. Essas dificuldades podem ser permanentes ou passageiras, consoante a sua natureza (UNESCO, 1994; Jiménez, 1997). A escola é onde se revelam as suas dificuldades. Uma vez que passam aí a maior parte do seu tempo, esta instituição tem de dar-lhes resposta adequada, no sentido de atenuar estas dificuldades. A esta escola, que acolhe todas as crianças, adaptando-se a elas, chamamos Escola Inclusiva.

Cada vez mais existem pessoas a preocuparem-se com a vida das crianças com problemas, principalmente com a vida escolar, dado que a escola é o principal motor do desenvolvimento das crianças.

Segundo Rebelo (1993), a linguagem é um conjunto de princípios de representação, expressão e comunicação que os seres humanos executam entre si e apresenta várias formas. As mais conhecidas são a linguagem verbal e a linguagem escrita. O domínio da linguagem escrita constitui uma ferramenta fundamental para os seres humanos, num mundo cada vez mais complexo porque “é a chave que permite o acesso a todos os outros saberes” (Teles, 2004, p. 713).

O processo de apropriação de cultura, o conhecimento e técnicas da nossa sociedade realiza-se graças ao domínio da linguagem escrita. Daí que, um conhecimento dos diferentes tipos de dificuldades, das suas características e manifestações, da sua avaliação, e da focalização adequada da intervenção e da reeducação, seja de extrema importância para aqueles que desenvolvem a sua atividade profissional com crianças que não leem nem escrevem bem, e que têm particulares dificuldades em adquirir tais destrezas. Considerando o sistema educativo como detentor de uma missão inalienável de ensinar a ler e considerando todas as políticas emanadas do Ministério da Educação, todas as crianças não só podem como também devem tornar-se leitores proficientes e bem sucedidos.

Foi com base na preocupação que as crianças com dificuldades específicas de leitura representam na escola que escolhemos a dislexia para tema do nosso trabalho. Pretendemos averiguar, neste estudo de caso, que estratégias são implementadas para colmatar as dificuldades que o aluno com dislexia possui ao nível da leitura.

Deste modo, conduzimos todo o trabalho de investigação numa escola do 1.º CEB, com o objetivo de compreender como pode ser otimizado o trabalho com um aluno disléxico, pela docente titular (DT) e pela docente de educação especial (DEE). Para atingir esse objetivo, foi necessário fazer um levantamento de quais os fatores que dificultam essa intervenção e quais os que contribuem para a prática inclusiva.

Começámos por fazer a revisão de literatura para ajudar melhor a compreender o nosso estudo e, para tentar perceber onde reside essa dificuldade, comprometemo-nos a abordar a problemática da dislexia. Incidimos na sua definição, na sua classificação, nas causas, características disléxicas, bem como na sua identificação e diagnóstico, na avaliação e na sua intervenção.

Estruturámos, assim, o nosso estudo em quatro partes: na primeira parte, desenvolvemos o tema “Da Integração à Inclusão”, sustentado em suporte legislativo que levou à questão de partida, a dislexia, aferindo acerca do lugar do aluno disléxico na escola atual. Descrevemos o conceito de NEE e a aplicação da CIF no âmbito da legislação portuguesa; na segunda parte, apresentamos o ponto de partida para a realização desta investigação: os objetivos, hipóteses de investigação, os resultados esperados e descrevemos também o tipo de investigação em causa e os instrumentos utilizados. É nesta parte, ainda, que fazemos uma breve caracterização do aluno alvo; na terceira parte, é apresentada a análise dos dados obtidos no âmbito deste estudo de caso. Para tal, considerámos as notas de campo, as entrevistas e os dados referentes ao aluno. Considerámos, ainda, o conceito de dislexia e definimos a especificidade do aluno disléxico, descrevendo o contributo das neurociências. Delineámos tipos de dislexia, causas, processos de diagnóstico, avaliação e intervenção.

Concluímos, assim, nas reflexões finais, acerca da importância da intervenção fundamentada no processo de otimização do trabalho com alunos disléxicos, ao nível do 1.º CEB.

3. Enquadramento teórico

3.1 Da integração à inclusão

Como referem Correia & Cabral (1999a), a educação integrada surge devido à necessidade do aluno com necessidades educativas especiais (NEE) usufruir do mesmo tipo de educação que os seus companheiros ditos “normais”, ou seja, da necessidade do aluno com NEE frequentar a escola regular.

A partir dos anos 60 surge uma nova perspectiva no campo da deficiência e da educação dos alunos com deficiência: desenvolve-se o conceito de *Integração*. Este conceito é introduzido no domínio da educação pela publicação de dois documentos de referência a nível internacional: o *Education of All Handicapped Children Act – Public Law 94-142*, publicada nos EUA em 1975, e o *Warnock Report*, publicado no Reino Unido, em 1978. Trinta anos mais tarde é publicado o decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto, inspirado na legislação Norte Americana. Estas leis alvitavam diluir as desigualdades e consequentes discriminações, a que as crianças com deficiência estavam sujeitas, procurando garantir que todas elas tivessem acesso ao ensino social (Sanches & Teodoro, 2006; Felizardo, 2010).

A educação integrada considera uma noção de escola como um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, no qual a criança pode encontrar resposta à sua individualidade e à sua diferença. O conceito de integração pressupõe o de normalização. É consumada a “substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras” (Jiménez, 1997 cit. Sanches & Teodoro, 2006, p. 65). Todos têm a possibilidade de desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível, espaço de todos e para todos (Ainscow, 1995; Armstrong, 2001; Correia, 2001; Rodrigues, 2001; Warwick, 2001, cit. Sanches & Teodoro, 2006).

No entanto, o facto de integrar uma criança com NEE na escola e nas salas de aula regulares não significa que esse processo seja efetuado com qualidade. Por isso, o termo “integração” foi substituído pelo termo “inclusão” pela *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), impondo uma integração com qualidade:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. 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. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (pp.11-12).

Correia & Cabral (1999b) e Pereira (1999) apontam a necessidade de adequação dos serviços educativos às características e necessidades dos alunos bem como reclamam a participação de todos os elementos educativos (família, técnicos e

generalizando, a sociedade) como parâmetros essenciais à consubstanciação da inclusão. Ou seja, quando falamos em *integração* escolar, as escolas permanecem inalteradas. Quando falamos em *inclusão*, as escolas não só se alteram, como se reestruturam, adaptando-se aos grupos, que são cada vez mais heterogêneos, e permitindo a sua participação e aprendizagem em vez de se restringir ao reconhecimento e exercício do direito de estar no contexto escolar, como refere Felizardo (2010).

3.1.1 O conceito de Necessidades Educativas Especiais

É, no *Warnock Report* de 1978, que a designação de NEE surge pela primeira vez publicado. Este relatório britânico vem legitimar o paradigma sócio-antropológico destituindo o paradigma médico. Como referem Sanches & Teodoro (2006), as dificuldades escolares das crianças deviam ser analisadas sob critérios educativos e não em função da etiologia ou sob critérios médicos (p. 67).

Posteriormente, em 1990, no congresso realizado na Tailândia, sobre a Educação Especial foi colocada em agenda o conceito de NEE, constituindo um marco na educação para todos (Pereira, 1999).

Segundo Jiménez (1997), o conceito NEE pressupõe duas características que o torna singular: o seu carácter interativo e o seu carácter relativo. Costa (1996) descreve que estas crianças revelam uma incapacidade de interação com o contexto familiar, sócio-cultural e educativo, no qual se inclui a personalidade do professor e a sua estratégia pedagógica, o currículo e sua adaptação a cada aluno, a interação aluno-professor e aluno-aluno, bem como os materiais educativos utilizados. A relatividade deste conceito reside no carácter definitivo/não-definitivo dependendo das particularidades do aluno em momentos e contextos específicos. Por isso, em 1994, a *Declaração de Salamanca* determina a designação de NEE a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Na linha do que refere Jiménez (1997), essas dificuldades escolares podem não ser permanentes, e acontecerem apenas num período limitado de tempo. Mesmo nestes casos, pode considerar-se que as crianças apresentam uma dada necessidade educativa especial.

Jiménez (1997) refere, ainda, que os conceitos de *dificuldades de aprendizagem* (DA) e de *necessidades educativas especiais* se interlaçam. Ou seja, quando se diz que um aluno tem NEE, está a dizer-se que um aluno tem dificuldades

de aprendizagem e que necessita de medidas educativas especiais para eliminar ou atenuar essas dificuldades. Já Correia (1999) aponta no sentido de que o conceito de NEE abarca todos os sujeitos submetidos a uma educação escolar que não acompanham o currículo normal pelas mais variadas razões, e que necessitam de adaptações curriculares para poder ter sucesso escolar.

Correia e Cabral (1999b) consideram um conjunto de definições que dizem respeito à criança com NEE. As crianças com NEE são todas aquelas que apresentem um ou mais destes problemas: atraso mental; surdez ou hipoacusia; cegueira ou visão parcial ou reduzida; problemas motores; problemas de linguagem e fala; perturbações emocionais; dificuldades de aprendizagem; traumatismo craniano; autismo. Os mesmos autores referem também que as crianças com NEE têm um largo campo de necessidades pedagógicas com variações de intensidade e duração. Apresentam diferenças consideráveis face à norma e, têm, na generalidade, mais problemas de aprendizagem.

Também Correia (1999) se refere ao conceito de NEE, afirmando que ele se “aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais” (p. 48).

No entanto, Marchesi & Martín (1995) salientam algumas críticas ao conceito de NEE. Essas críticas passam pelo facto deste ser demasiado vago e ter de se recorrer a outros conceitos, para conseguir ser explicado. Ou seja, a definição acaba por ser demasiado otimista e as designações das necessidades/deficiências tornam-se opacas, sugerindo que estas necessidades não são assim tão graves.

3.1.2 Escola Especial vs. Escola Inclusiva

Como refere Correia (1999), há pelo menos uma em cada dez crianças que, durante o seu percurso escolar, necessita de um apoio específico que tenha em conta as suas necessidades e interesses. Qual será a melhor forma de ajudar uma criança a aprender, tendo em conta as suas características e necessidades educativas?

Costa (1996) considera contraproducente categorizar as crianças usando critérios meramente médicos devendo cada criança ser considerada na sua individualidade, atendendo sempre às necessidades especiais que apresenta. Tendencialmente, passa-se de um *modelo médico* ou *médico pedagógico*, de ver as crianças, com deficiência, para um *modelo educativo*.

A mudança principal que ocorre na substituição da Educação Especial para o ensino dito inclusivo é a transferência de uma perspectiva centrada na criança para uma perspectiva centrada no currículo (Ainscow, 1990, cit. por Costa, 1996); ou seja, mantendo-se como inquestionável a importância dos condicionantes da aprendizagem da criança em contexto escolar.

A *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) refere que o “ desafio com que se confronta a Escola Inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves capacidades” (p. 6).

É fundamental identificar alguns alunos com NEE e procurar atendê-los, com ou sem ajuda de professores de apoio. Mas também é necessário que, na sala de aula, se desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a progredirem tanto quanto lhes for possível, com condições propícias e acompanhando a investigação e a formação mais atualizada, tal como referem as entrevistadas (DT e DEE) (ANEXO 2 (c) – categoria 3).

Como tal, é consensual que seja dada a possibilidade de ministrar a estes alunos currículos próprios, de base funcional e a possibilidade dos professores, nas suas salas de aula, lhes proporcionarem uma participação parcial no currículo comum e a utilização de meios específicos na transmissão do mesmo (do professor para o aluno e vice-versa). A escola inclusiva chegou em 2008 com o DL n.º 3/2008 que atualiza a CIF (OMS, 2003), muito contestada por todos os agentes educativos e famílias de alunos disléxicos. Estes deixaram de ter lugar no roteiro de avaliação deste documento como descreveu a comunicação social (Gomes, 2009; DN, 2009; Balsinha, 2010; Inácio, 2010; Público, 2010; Ribeiro, 2010; Tavares, 2010).

3.1.3 Escola Inclusiva

A Escola Inclusiva é considerada como o tipo de escola melhor para todos os alunos. Tende a ser o local onde se formará uma geração mais solidária e mais tolerante e é nestas escolas que aqueles que têm problemas, dificuldades, incapacidades e deficiências aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu. Cesar (2003) refere:

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das suas características de cada um permitem avançar, em vez de serem

vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (cit. Sanches & Teodoro, 2006, p.70).

Parece, assim, que para a concretização do paradigma de Escola Inclusiva bem sucedido, será necessário haver igualdade de oportunidades e desenvolver uma rede básica de apoio aos educadores e aos professores capaz de responder ao desafio de uma escola diferente da tradicional.

Pretende-se, assim, com o modelo de escola para todos construir um novo modelo de escola aberta à diferença, onde todas as minorias possam encontrar uma resposta às suas dificuldades e necessidades especiais ou anseios e pretensões, onde as atitudes de discriminação são relegadas para segundo plano (UNESCO, 1994).

3.1.4 História da Escola Inclusiva em Portugal

A perspetiva baseada na criança, característica do conceito de integração, nunca chegou a ser implementada de forma satisfatória nas escolas portuguesas. Apesar destes programas se terem expandido, desde os anos 70 até ao ano de 1996, como refere Costa (1996), as escolas confrontam-se com a escassez de alguns recursos que prejudica a ação dos que existem. Ou seja, existem recursos humanos e físicos, como professores de apoio e materiais de apoio, que são interdependentes, precisando um do outro para que um bom trabalho seja desenvolvido. Se um falta, o outro pouco ou nada consegue fazer, como foi também evidenciado pelas docentes entrevistadas (DT e DEE) (ANEXO 2 (c) – categoria 4).

Em Portugal, o movimento integrador, iniciou-se na década de 60, mais precisamente em 1965, com a integração de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. Dez anos depois, as equipas de Educação Especial passaram a atuar nas várias regiões do país. Tudo apontava para que deveriam ter sido tomadas medidas destinadas a transformar os estabelecimentos de educação especial, quer em escolas regulares, quer em estabelecimentos destinados a casos muito complexos (centros de avaliação e apoio especializado intensivo), quer em centros de recursos capazes de apoiarem a integração de crianças com deficiência e as suas famílias. Assim, nessa década, já havia alunos deficientes a participarem em pleno nas suas aulas regulares, sendo apoiados em “salas de apoio” (Correia & Cabral, 1999a).

Costa (1996) descreve a evolução da Escola Inclusiva em Portugal, destacando a reforma de 1973, a partir da qual o Ministério da Educação assume uma responsabilização crescente, integrando pela primeira vez, na sua estrutura orgânica, competências próprias em matéria de ensino especial, assumindo assim novas responsabilidades que adivinhavam um crescente movimento a favor da escolarização de todas as crianças.

Nessas novas responsabilidades incluíam-se, a organização de cursos de especialização para professores e a criação de Equipas de Ensino Especial Integrado. O objetivo das equipas de Educação Especial, segundo Gaspar e Pereira (1997), é contribuir para o despiste, para a observação e para o encaminhamento dos alunos com NEE, “realizando uma intervenção educativa direta, em moldes adequados a cada situação. Em prol disto, desenvolvem uma articulação sistemática com outros serviços da comunidade, designadamente com serviços de saúde, de emprego e com as autarquias” (p. 308).

Até quase ao final da década de 80, os serviços de educação integrada eram dispersos e sem articulação entre si. É nesta década que é publicada a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE). Também é nesta década que se dão grandes mudanças na “arte” de integrar. A partir daqui, o Sistema Educativo teria supostamente de se adaptar a todos os alunos, mais acerrimamente aos alunos com NEE. A tipologia de deficiência contemplada deixa só de ser apenas física e passa a ser também mental e emocional.

4. Suporte Legislativo

4.1 Legislação Portuguesa

A legislação portuguesa que salvaguarda o atendimento de alunos com NEE, destina-se a que todos eles possam ser avaliados, integrados nas escolas regulares e aí atendidos com o recurso a professores e a técnicos especializados. Entre essa legislação destacamos a LBSE n.º 46/86, de 14 de outubro e a *Lei de Bases de Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência n.º 9/89*, de 2 de maio. A primeira representou um momento de viragem da Educação em Portugal, ratificando a ideia de que a educação especial tem a obrigação de prestar serviços diversificados para apoio dos alunos com necessidades educativas especiais e atribui ao ministério, a coordenação e desenvolvimento da política de educação especial, assegurando que todas as crianças têm condições favoráveis para o seu

desenvolvimento valorizando as suas capacidades (Gaspar & Pereira, 1997; Correia & Cabral, 1999b); a segunda permitiu o direito à Educação, sempre que possível, nas estruturas regulares de ensino. Também o DL n.º 35/90 de 25 de janeiro, consagra o direito à educação básica gratuita e acaba com as medidas de isenção da escolaridade obrigatória, para crianças e jovens com deficiência que, até aí, prevaleciam. Deve ainda ser destacado o DL n.º 319/91 de 23 de janeiro, que regulamenta o direito a frequentar os estabelecimentos de ensino regular, dispondo de um “regime educativo especial”.

Os objetivos da legislação portuguesa, acerca da Educação de crianças com NEE, passam por minorar os encargos que uma criança com deficiência arrasta para a família, mas essencialmente por contribuir para a sua autonomia pessoal e para uma boa integração na sociedade (Gaspar & Pereira, 1997).

A LBSE, no que diz respeito à temática da educação especial, assenta em quatro princípios básicos, a universalidade do ensino básico: “subordinada à criação de condições que realmente possibilitem a construção de uma escola para todos”; a unificação de objetivos: “traduzida na decisão de assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, durante nove anos de escolaridade”; a diferenciação de condições educativas: “no sentido de prever a adequação do processo educativo às necessidades de cada aluno e responsabilizando a escola pelo percurso escolar de todos os seus alunos” e a integração escolar e social: “que possibilite o pleno desenvolvimento da autonomia pessoal e o direito a participar na sociedade.” (Gaspar & Pereira, 1997, p. 301).

Mais tarde, na década de noventa, ocorreram alterações significativas no quadro legislativo, sendo implementados os DL n.º 35/90 de 25 de janeiro e o DL n.º 319/91, de 23 de agosto. É neste último decreto que o regime especial de apoios à criança com NEE está consagrado. A implementação passa por responsabilizar a escola regular e todos os agentes educativos, incluindo a família, deste processo. Passa, também pelo levantamento de medidas que permitam aos alunos com NEE estudar num meio o menos restritivo possível, beneficiando de currículos adaptados ou alternativos, de uma avaliação realizada por equipas multidisciplinares, planos educativos individualizados, apoio educativo, equipamento e materiais escolares especiais, medidas administrativas específicas e uma avaliação adaptada (Gaspar & Pereira, 1997).

O envolvimento parental na escola vem descrito no DL n.º 319/91 de 23 de agosto. Tal como mostra um documento do Ministério da Educação, os pais têm o direito a:

Serem ouvidos dando informações acerca do seu filho; dialogar com os intervenientes no processo educativo, no sentido de criar uma relação de entendimento mútuo sobre a situação escolar dos seus filhos; manifestar as suas opiniões e o seu sentir em relação à avaliação; colaborar na elaboração do Programa Educativo e do Plano Educativo Individual; ver tomadas em consideração as suas diferenças culturais (...); ter assegurada a confidencialidade das informações a respeito dos seus filhos (1992, cit. Correia & Serrano, 1999, pp. 148-149).

Identificado e diagnosticado o aluno com NEE, o DL n.º 319/91 de 23 de agosto prevê a aplicação das medidas adequadas às diferentes necessidades educativas sistematizadas num Plano Educativo Individual (PEI) (Gaspar & Pereira, 1997).

Correia (1999) salienta que este plano deve ser elaborado por uma equipa e aprovado pelos pais, tendo por base uma avaliação multidimensional realizada por uma equipa multidisciplinar.

Hodiernamente presenciamos um período de transição e reconfiguração respeitante aos conceitos de NEE, Educação Especial, Educação inclusiva e Inclusão, com a implementação do DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alvitando desta forma uma perspetiva ecológica – abordagem inclusiva. Esta perspetiva considera que o ecossistema dos alunos é constituído por fatores mais ou menos próximos deles, que influenciam mais ou menos diretamente as suas aprendizagens. Entre eles estão: a estrutura curricular, a organização da escola e da disponibilidade e a competência dos professores para responderem, dentro da sala de aula, à diversidade de tipos de compreensão, experiências e estilos de aprendizagem das crianças (Pereira, 1999). Este decreto baseia-se nos princípios da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), no entanto, trouxe com ele a aplicação da CIF (OMS, 2003) e consequentemente a subtração do apoio especial para alunos disléxicos, já que esta classificação internacional considera como grupo alvo alunos com deficiências de carácter prolongado/deficiências de baixa frequência e alta intensidade (OMS, 2003). Ou seja, o conjunto de alunos disléxicos não está aqui incluído. Aqueles alunos não são considerados doentes, nem deficientes. Desde então, instaurou-se a polémica na comunicação social. O Ministério da Educação foi confrontado com a exclusão de cerca de 16 mil alunos destes apoios educativos (Público, 2010; Tavares, 2010). Neste

debate público, no qual participaram pais, professores e comunidade académica, a educação inclusiva foi constantemente posta em causa, essencialmente pela aplicação da CIF (OMS, 2003), considerada por Luís Miranda Correia “um produto talvez já fora da validade” (Lobo, 2010).

No nosso estudo de caso, a aplicação deste decreto na escola do aluno implicado ocorreu através da identificação como aluno disléxico. Porém, foi apenas identificado no 3.º ano de escolaridade. Nesta fase de escolarização, as competências de leitura e escrita estariam consolidadas, e o trabalho de intervenção, como apresentamos nos pontos subsequentes, poderia estar em desenvolvimento e não numa fase inicial.

Ainda que a publicação da LBSE (1986) aponte para a implementação de uma escola inclusiva, ela parece tardar a chegar. Considerámos determinante neste estudo, descrever um conjunto de conceitos operatórios e contextos necessários ao esclarecimento do que é a dislexia, um aluno disléxico e qual o seu lugar na escola inclusiva em Portugal.

5. Conceitos Teóricos

Muitos professores perguntam como podem ajudar alunos com dificuldades na leitura e conseqüentemente na escrita (alunos disléxicos), e para compreender onde reside essa dificuldade, cada vez mais são exigidos, aos profissionais de educação, conhecimentos especializados que lhes permitam ser capazes de identificar e atuar em função destes públicos.

Este estudo é um modesto esforço para compreender a problemática da dislexia no âmbito mais alargado das DA. Segundo alguns autores, em relação a estas dificuldades parece haver uma grande discrepância entre a realização académica e o seu potencial (na leitura, escrita ou matemática).

Segundo Torres e Fernández (2001) a leitura e a escrita são processos complexos que a maior parte das crianças domina sem dificuldades, desde que se atinja um determinado grau de maturidade associada a um ambiente pedagógico favorável. No entanto, quer a leitura quer a escrita podem transformar-se num problema de difícil resolução para crianças que apresentam problemas específicos de leitura e escrita.

Estas dificuldades, materializadas no que se denomina de *dislexia*, têm implicações no quotidiano dos alunos e no dos profissionais que com estes alunos

trabalham. Concebemos este estudo com intuito de compreender processos de otimização do trabalho do professor do 1.º CEB com alunos disléxicos. Para tal, propomos descrever um conjunto de conceitos operatórios intrínsecos a esta problemática.

5.1 Linguagem e Leitura: as competências necessárias à sua aprendizagem

Abordar a dislexia pressupõe conhecer o processo e o ato de ler e escrever, bem como as competências necessárias à sua aprendizagem. Para tal, convém definir perturbações da linguagem, bem como o contributo da genética para o estudo da linguagem e especificamente ao nível da dislexia:

Uma perturbação de linguagem é uma aquisição não normal (alteração no processo de aquisição), a nível da compreensão ou expressão da linguagem oral ou escrita. A perturbação poderá envolver uma delas ou ambas ou ainda algumas componentes do sistema linguístico, nomeadamente a componente fonológica, morfológica, semântica, sintática ou a componente pragmática. Indivíduos com perturbações de linguagem têm, frequentemente, problemas no processamento de frases ou de informação abstrata, principalmente nos aspetos de armazenamento, bem como na recuperação da memória de curto e longo prazo (Franco *et al.*, 2003, pp. 37-38).

Será profícuo referir que a aquisição da linguagem oral e a aprendizagem da leitura requerem um esforço acrescido por parte da criança que experiencia dificuldades na sua aquisição.

De facto, a fala adquire-se naturalmente sem necessitar de um ensino específico, resultando da interação com os pais e outros adultos, sendo estes os primeiros agentes de ensino e, pelo contrário, a leitura não é um processo espontâneo, logo implica aprendizagem (Carvalho, 2011).

Aos 5/6 anos de idade, aquando da entrada para a escola, a criança desenvolve consciência fonológica da sua língua materna: consegue perceber e produzir frases, extrair o significado do discurso e está capaz de comunicar (Rebelo, 1993). É nesta altura que a criança torna explícito o conhecimento que já possui sobre as estruturas da sua língua (fonemas, palavras e frases), isto é, consciência metalinguística (Sim-Sim, 1995).

Inúmeras investigações mostraram uma relação entre consciência linguística e leitura: sujeitos com dificuldades de aprendizagem revelam um desfasamento no uso

da linguagem falada ou escrita quando comparados com os leitores proficientes (Rebello, 1993; Thomson, Richardson & Goswami, 2005; Leonard, C. *et al.* 2006; Siegel, 2010). É consensual que a intervenção dos atores educativos seja o mais precoce possível.

Durante muito tempo considerou-se que o ato de ler era essencialmente uma atividade perceptiva, sendo os pré-requisitos essenciais para começar a aprender a ler (Balula, 2007). Havia, pois, um momento ideal para iniciar essa aprendizagem. No entanto, na década de 70, estudos realizados por Dowing e Bruner demonstraram que ler é sobretudo um ato cognitivo e não perceptivo (Pinheiro, 2007).

Se o ato de ler é um processo psicológico e linguístico ligado a fatores de ordem perceptiva (psicomotricidade, espaço, tempo, ...), então a ação do professor considerará estes pré-requisitos, sobretudo em crianças disléxicas. A criança, para obter sucesso na aprendizagem, terá de evidenciar capacidade linguística e desenvolver consciência fonológica. Esta é entendida como o conhecimento que possibilita o reconhecimento e a análise das unidades de som de uma determinada língua, bem como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons (Morais, 1997; Sim-Sim, 1998; Teles, 2004; Thomson *et al.*, 2005; Siegel, 2010; Carvalho, 2011). O seu desenvolvimento torna-se fundamental nos anos anteriores à aprendizagem formal do ensino da leitura, ou seja, no Jardim de Infância.

Mais tarde, para Sim-Sim (2006) e Sprenger-Charolles (2006), leitura representa mais do que um processo de decifração, é também um processo de descodificação e transformação por conversão e atribuição de significado. Coltheart (2005), Capovilla e Capovilla (2007) e Dehaene (2007) descrevem o ato de ler considerando a via fonológica (conversão de grafema-fonema), e considerando a via lexical (recurso à memória a longo prazo para aceder ao significado), para aceder à compreensão na leitura (ANEXO FIG. 1).

A maturação não estabelece uma idade fixa para a aprendizagem, pois nem todas as crianças adquirem as mesmas competências na mesma altura, para além de que as transformações só sobrevêm se a aprendizagem da leitura for bem sucedida, isto é, com fluência e eficiência.

Durante muitos anos a comunidade científica encontrava-se dividida no que respeita à utilização das vias da leitura, qual a que seria primeiramente utilizada, se ambas e como. Hodiernamente, e realizados muitos estudos, chegou-se a um consenso, nos adultos ou normo-leitores, as duas vias eram usadas em simultâneo como afirma Dehaene (2007): "*Lorsque nous lisons à haute voix, les deux routes*

conspirent et collaborent l'une avec l'autre" (p. 70). Sim-Sim (2006) afirma ainda que a ativação destas duas vias se processa de acordo com a proximidade do leitor com as palavras.

Contudo, não nos podemos esquecer de como é complexo o ato de ler e para que a informação se processe é fundamental que se detenha um conjunto de competências cognitivas como a "atenção, a percepção, a memória, o processamento simultâneo e sequencializado, a simbolização, a compreensão, a inferência, a planificação e produção de estratégias, a conceptualização, a resolução de problemas, a chamada e expressão de informação, etc" (Fonseca, 2002, p. 11).

Em 2004, Fonseca vem corroborar o que foi dito por Condemarin em 1989, e outros autores, referindo que, sendo a leitura considerada como um processo, todo ele complexo, compreende processos como a linguagem, a percepção visual e auditiva, a psicomotricidade, a cultura, o comportamento emocional, entre muitos outros.

No sistema de linguagem, aliado ao processamento da leitura, destacam-se quatro elementos fundamentais que estão instituídos hierarquicamente: a fonologia (elementos sonoros da linguagem), a semântica (vocabulário e significado das palavras), a sintaxe (domínio da estrutura gramatical) e o discurso (palavras/frases articuladas – comunicação) e que estão intrinsecamente relacionadas com as duas componentes da leitura, descodificação e compreensão, como referem Shaywitz (2008). Já Frith (1985) e Ehri (1991) referem que: "*there are three stages in learning to read: logographic, alphabetical and orthographic*" (cit. Carvalhais & Silva, 2009, p. 130). Ideia esta corroborada mais tarde por Carvalho em 2011.

Para Morais (1997), Sim-Sim (2006), Cruz (2007) e Siegel (2010), a primeira ocorrência quando se lê é transformar os grafemas em fonemas, ou seja, perceber os sinais gráficos escritos, identificá-los, percebê-los para que, posteriormente se consigam decifrar. Essa transformação, segundo Dehaene (2007), Carvalho (2011), ocorre segundo as etapas mencionadas anteriormente como também assume comutações subsecutivas como a orientação dos olhos sobre o texto, os movimentos oculares, análise visual, extração da informação (onde são ativadas a memória icónica e a memória de trabalho), concretizando-se deste modo as tarefas de reconhecimento e análise linguística. Passando por estes processos e descodificando/identificando as letras que compõem as palavras torna-se essencial provir à recuperação do sentido (significado) das palavras recorrendo ao léxico interno ou léxico mental, ou seja, o indivíduo recorre ao seu armazém ou dicionário interno na busca do conhecimento que possui sobre as palavras (Davis, 2010; Carvalho, 2011).

Dehaene (2007) nos estudos e investigações que concretizou fez uma analogia bastante interessante ao comparar a via lexical com o nosso cérebro, denominando como uma biblioteca repleta de livros/dicionários de onde, entre as páginas abertas, obtemos toda a informação de que necessitamos. Outros autores como Morais (1997), Coltheart (2005), Carvalho (2011) corroboram esta mesma ideia.

Na concepção de Carvalho (2011) e outros autores, como Morais (1997), Teles (2004), Pinheiro (2007) e Siegel (2010), o ato de ler não implica somente a transformação dos símbolos escritos em sons, mas também a extração de significado. Assim, para uma profícua compreensão do texto será necessária uma correlação entre a informação presente no texto e o conhecimento enciclopédico anterior do leitor (Sim-Sim, 2006; Balula, 2007; Pinheiro, 2007). O leitor participa ativa e interativamente no ato e no processo de leitura. Só assim, e coadjuvando-se em estratégias cognitivas, é que o aluno conseguirá manipular os conhecimentos e experiências previamente adquiridas associando-as à nova informação que extrairá do texto, organizando-a na sua memória, e constrói inferência.

Um aluno recorre a estratégias de leitura coincidentes com os modelos descendentes, ascendentes e interativos (Balula, 2007; Cruz, 2007; Pinheiro, 2007; Siegel, 2010). As últimas pesquisas no âmbito das neurociências contribuiram para o conhecimento de como se processa a leitura e que mecanismos se operam em cérebros disléxicos e não disléxicos.

5.1.1 Cérebro – o Motor para a leitura

Para que a aprendizagem da leitura seja bem sucedida, há um conjunto de experiências e modificações neurobiológicas que exigem maturação. O cérebro é um órgão alojado na parte de dentro do crânio e representa o sistema nervoso central: é constituído por duas substâncias, uma cinzenta (formando o córtex cerebral) e outra branca (ocupando o centro e formada por fibras que ligam áreas do córtex) (ANEXO FIG. 2). Enquanto órgão dinâmico, é também constituído por várias áreas que se ativam aquando da aprendizagem da leitura: os lobos occipitais, temporais, parietais e frontais. Cada uma desempenha a sua função específica e que se coordenam com outras áreas (Fonseca, 2004). O mesmo é composto por dois hemisférios, o direito e o esquerdo, com estruturas assimétricas. Os dois hemisférios trabalham em sintonia, sendo que ao hemisfério direito são atribuídos conteúdos não-verbais (pensamento simbólico e criatividade) e ao hemisfério esquerdo (hemisfério dominante) é atribuída a

responsabilidade dos conteúdos verbais (pensamento lógico e competência comunicativa), como é demonstrado no ANEXO FIG. 3. O cérebro tem áreas especializadas, a Área de Broca, responsável pela fala, e a Área de Wernick, responsável pela compreensão verbal (ANEXO FIG. 4). O neurologista Dejerine no século XIX determinou que “*a portion of the left posterior brain region is critical for reading*” (cit. Carvalhais & Silva, 2009, p. 130).

Como referem Fonseca (2004), Teles (2004), Shaywitz (2008) e Carvalhais e Silva (2009), são ativadas três áreas ou regiões cerebrais aquando do processo de leitura: a região occipital-temporal (onde se realiza a perceção da imagem da palavra); região frontal – área de Broca (onde se processa a vocalização e articulação das palavras, onde se inicia a análise dos fonemas) e a região parietal-temporal (onde é feita a análise das palavras – processamento visual da forma das letras; correspondência grafo-fonémica; segmentação e fusão silábica e fonémica), tal como é reportado no ANEXO FIG. 5. Para que o indivíduo consiga ler é fundamental que estas áreas atuem em simultâneo, como é demonstrado no ANEXO FIG. 6.

Um normo-leitor atualiza o processo de leitura de forma rápida e automática. A velocidade de leitura de palavras pode atingir menos de 150 milésimos de segundo (Teles, 2004). Caso a automatização não seja bem sucedida, em virtude de se verificar uma perturbação ou distúrbio neuropsicológico, tanto a aprendizagem da leitura como a própria leitura ficam comprometidas (Burraco, 2009).

5.1.2 Distúrbios na leitura

Quando procuramos uma definição de *dislexia*, é frequente encontrar a referência a um *problema específico de linguagem* e não tanto uma *perturbação de desenvolvimento da linguagem*:

Distúrbio específico de linguagem de origem constitucional, caracterizada por dificuldades na descodificação de palavras isoladas, causada por uma ineficiência no processamento da informação fonológica. Tais dificuldades na descodificação de palavras isoladas são geralmente inesperadas em relação à idade e às outras habilidades cognitivas e académicas, não resultando de um distúrbio geral de desenvolvimento ou de impedimento sensorial. (Lyon, 1995, Orton Dislexia Society Research Committee, (cit. Franco *et al.*, 2003, p. 43).

Atualmente, as neurociências têm mostrado resultados mais precisos e concretos. Através da imagiologia apercebemo-nos que existem significativas diferenças entre as estruturas cerebrais de uma criança com dislexia quando comparado às de um normo-leitor.

Galaburda *et al.* (2006), Dehaene (2007), Veuillet *et al.* (2007), Shaywitz (2008) descrevem algumas diferenças entre o cérebro de um disléxico e o de um leitor eficiente, nomeadamente no córtex cerebral, uma vez que o volume das áreas envolvidas na leitura é mais reduzido (área frontal e na área parietal-temporal e occipital-temporal). A atividade neuronal nestas áreas é inferior, assim como as interconexões são “anormais” (Burraco, 2009).



Figura 1 – Cérebro de um normo-leitor²

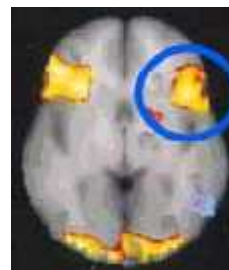


Figura 2 – Cérebro de um disléxico

Como se observa nas figuras 1 e 2, e como apontam Shaywitz (2008) e Burraco (2009), os leitores eficientes ativam a área temporal esquerda para descobrir o som das palavras, enquanto os leitores disléxicos ativam a área direita do cérebro para conseguirem realizar todo o processo (leitura).

Coltheart (2005) e Dehaene (2007) não só comprovam o facto de os leitores ditos normais usufruírem das áreas do lado esquerdo do cérebro mas também que os leitores disléxicos ativam as áreas do lado direito do cérebro e ainda reforçam a ideia de que no cérebro dos disléxicos ocorreu uma lesão e que por isso as duas vias de reconhecimento das palavras (via visual e via fonológica) convergem. Ramus e Fisher (2009) e Burraco (2009) em estudos de imagem cerebral e neurobiológicos referem que essas lesões podem originar défices na leitura, principalmente estando diversas áreas implicadas no processamento fonológico. Esta perturbação revela-se num disléxico através de consciência fonológica débil, fraca recuperação do léxico e frágil memória verbal de curto prazo.

² Figuras 1 e 2: http://www.dyslexia.com/science/different_pathways.htm consultado em 26/03/2012

Dehaene (2007) e Shaywitz (2008) não só concordam com o que é dito mas acrescentam que uma outra anomalia associada aos disléxicos é o facto de a região de Broca (córtex frontal inferior esquerdo) se encontrar constantemente sobreativada em tarefas fonológicas ou até na leitura. Shaywitz (2008) aponta ainda, baseado em estudos que fez, que os trajetos neurais na região posterior do cérebro, nomeadamente nos lobos temporais e occipitais, são bastante reduzidos e como consequência os disléxicos possuem dificuldades em analisar palavras e em converter letras em sons (Fig. 3).



Figura 3 – Marca neurológica da dislexia. Lado esquerdo – cérebro de um normo-leitor; lado direito – cérebro de um disléxico (Shauwitz, 2008, p. 95).

A maior parte das crianças disléxicas evidenciam dificuldades na conversão dos signos escritos em sons da língua (Teles, 2004). Tanto as crianças como os adultos disléxicos perante essa dificuldade procuram sistemas alternativos de leitura – compensação. Observámos nas fig. 1 e 2, que os leitores disléxicos fazem uso da área de Broca e de outras vias do hemisfério direito do cérebro. Podemos observar a representação desta característica, com mais pormenor na figura 4.

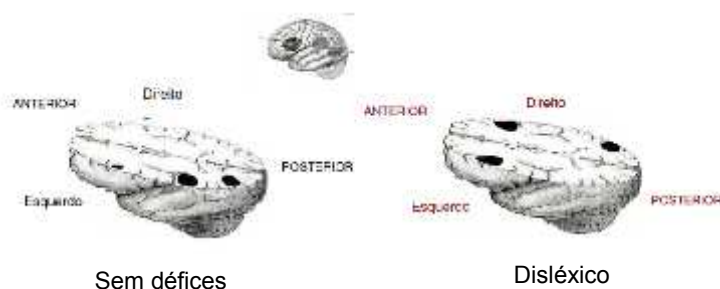


Figura 4 – Ativação de sistemas compensatórios no processamento de leitura em indivíduos disléxicos (Shauwitz, 2008, p. 96).

A ativação deste processo não é automática, logo a leitura também ela não é fluente, pelo contrário, é lenta, bastante extenuante e sem qualquer prazer e exige níveis de concentração extremos (Davis, 2010).

A aprendizagem da leitura, como nos diz Morais (1997), recorre a dois processos de identificação das palavras escritas: o fonológico e o ortográfico. Estes exigem a aquisição de competências que dependem do desenvolvimento da consciência fonológica e de funções cognitivas como a memória e a atenção, determinantes para este processo.

5.2 Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)

Ainda que existam inúmeras definições DA, a mais consensual é a publicada pelo Comité Nacional Americano de Dificuldades de Aprendizagem (National Joint Committee of Learning Disabilities – NJCLD, 1988):

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na perceção social e nas interações sociais podem coexistir com as 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 (cit. Correia, 2008, p. 33).

Crianças com DAE apresentam, ao nível do processamento da informação, incapacidades de natureza cognitiva, linguística e académica, comprometendo as relações interpessoais e o desenvolvimento sócio-emocional. São crianças normalmente inseguras, agressivas, ansiosas e instáveis, experimentando cenários de exclusão, abandono e insucesso, como apontam Correia (2008) e Fonseca (2004, cit Cruz, 2009). Kirby e Williams (1991) enumeram a hiperatividade, os problemas perceptivo-motores, a instabilidade emocional, os défices gerais de coordenação, a impulsividade, perturbações da audição e da fala, os sinais neurológicos difusos. Consideram incluídas nas DAE a disgrafia, disortografia, discalculia e dislexia (cit. Cruz, 2009). É acerca desta última que a nossa investigação incide.

6. Definição de Dislexia

O termo *dislexia* tem sido sinónimo de muita confusão e simplificação abusiva, e por isso encontra-se com bastante frequência, não só em relatórios que se trocam entre escolas, serviços clínicos e de educação especial, mas também em publicações de literatura especializada.

Se considerarmos a origem etimológica da palavra *dislexia*, esta provém do “radical “dis” = mal (dificuldade ou distúrbio); “lexia” = fala, talvez com influência do latim *legere*, significando perturbação da capacidade de ler ou dificuldade na reprodução ou compreensão da linguagem, devido a uma disfunção cerebral ligeira” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p. 1276). A conceção de disfunção cerebral ligeira é atualmente questionável. Na verdade, é frequente a dislexia ser confundida com outros problemas de adaptação escolar, principalmente com os de desenvolvimento. A necessidade da clarificação é imperiosa, não só para que a escola e a família possam compreender este tipo de problema, mas acima de tudo para que o aluno possa ser adequadamente auxiliado para o sucesso.

Em 1884, Reinhold Berlin introduziu o conceito de *dislexia*, definindo-a como uma condição que ocorria quando uma pessoa de inteligência normal tinha dificuldades em ler. Associada ao hemisfério esquerdo do cérebro, à época, considerava tratar-se essencialmente de um problema com origem na visão (Robert, 2004). Quarenta e um anos depois, Samuel Orton, neurologista americano, sugeriu que a dislexia era causada por um atraso de maturação, resultando na incapacidade dos hemisférios cerebrais processarem a linguagem.

A Federação Mundial de Neurologia, em 1968, definiu dislexia como: “Uma desordem, que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar, de a instrução ser a convencional, a inteligência normal, e das oportunidades socioculturais. Depende de distúrbios cognitivos fundamentais, que são, frequentemente de origem constitucional.” (Federação Mundial de Neurologia. 1968, cit. por Rebelo, 1993, p. 101). Depende portanto, fundamentalmente de dificuldades cognitivas, que são frequentemente de origem constitucional, comprometendo o processamento da linguagem para reconhecer, reproduzir e identificar os sons e as formas das letras, organizando-as corretamente (proveniente das funções corticais superiores).

Hoje em dia, os conhecimentos médicos continuam a ser necessários para eliminar a possibilidade de problemas visuais ou auditivos e, em determinados casos diagnosticar e tratar problemas neurológicos. Hoje em

dia, no entanto, o interesse centra-se principalmente nos aspetos sociais e educacionais desta dificuldade de aprendizagem pois sabemos agora que a dislexia é uma condição contínua que deverá ser abordada com estratégias que propiciem o êxito nos campos social e escolar (Robert, 2004, p. 105).

Shaywitz (2008) acrescenta que crianças disléxicas são aquelas que apresentam dificuldades na leitura, ainda que com um nível consideravelmente bom de funcionamento cognitivo. A mesma, a partir do estudo realizado por um grupo de trabalho da *International Dyslexia Association* reunido em Washington, DC, em 2002, liderado por Lyon, propôs a definição de dislexia baseada na sua natureza neurológica e considerou que as dificuldades resultam de um défice da componente fonológica da linguagem que resultam em problemas da compreensão da leitura e todas as competências a ela associadas. Burraco (2009) corrobora esta conceção ao referir-se à dislexia como uma perturbação de carácter fenotípico. Paralelamente a estas conceções de carácter neurológico circulam outras. A título de exemplo, destacamos a perspectiva de Davis (2010), “Dislexia não é causada por uma malformação do cérebro, do ouvido interno ou do globo ocular. A dislexia é produto do pensamento e é uma forma especial de reagir ao sentimento de confusão” (p. 30).

Face ao exposto, para otimizar o trabalho dos professores que contactam diariamente com alunos disléxicos, a deteção, identificação e avaliação das dificuldades destas crianças, devem ocorrer o mais precocemente possível.

6.1 Tipos de dislexia

Seja a dislexia uma DAE, seja considerada no âmbito de outras dificuldades (globais ou extrínsecas), é aceite na comunidade académica a ideia de que existem diferentes tipos de dislexia (Rebelo, 1993, cit. Cruz, 2009).

Flint (1999) Teles (2004) e Burraco (2009) referem que foram realizados imensos estudos e investigações que tentam explicar os mecanismos cognitivos e neurobiológicos evidenciados em indivíduos disléxicos, baseando-se em teorias de défice fonológico, de automatização e magnocelular.

Morais (1997), Coltheart (2005), Cruz (2009), Siegel (2010), Carvalho (2011) distinguem *dislexia adquirida* e *dislexia evolutiva ou desenvolvimental* (DD). A primeira prende-se com a perda da habilidade para ler e surge em consequência de uma lesão cerebral provocada por um acidente. A segunda refere-se à incapacidade de, na fase inicial da aprendizagem, de soletrar, de ler ou escrever com fluência. Esta manifesta-

se pelo déficit da aprendizagem da leitura, apesar de não haver uma lesão cerebral e excluindo outros problemas: alterações emocionais severas; contexto sociocultural desfavorecido; carências de oportunidades educativas adequadas ou desenvolvimento insuficiente da linguagem oral. Leonard *et al.* (2006) definem DD como:

Isolated reading deficits (...) DD, on the other hand is diagnosed by a “pure” reading impairment, usually detected on non-word or single Word reading. This Word reading impairment is attributed to deficient phonological awareness of the sound units in the alphabetic principle that translates written into spoken words (Lyon *et al.*, 2003) The resultant lack of print exposure impedes comprehension and vocabulary growth, thereby depriving overall language development (p. 3329).

Cruz (2009) não só distingue a dislexia de *adquirida* e de *desenvolvimento*, como ainda as classifica em subgrupos. A dislexia adquirida pode ser fonológica, superficial e profunda, já a dislexia evolutiva pode ser fonológica, superficial e mista (Citoler, 1996, cit. Cruz, 2009, p. 153) como se pode observar no quadro 1 (ANEXO Quadro1).

Outros autores sugeriram que a DD se podia categorizar em *dislexia visual* e em *dislexia auditiva*, anteriormente denominado de *dislexia disidética* e *dislexia disfonética* respetivamente, e/ou *mista* quando apresentavam dificuldades de ambos os tipos. A par destas designações coexistem, para o mesmo efeito, a *dislexia visuo-espacial* e a *dislexia auditivo-espacial* (Boder, 1973, Pollatsek, 1983, Johnson & Myklebust, 1991, Naglieri & Kirby, 1994, Citoler, 1996, Fonseca, 1999, cit. Cruz, 2009).

Carvalho (2011) descreve diferentes tipos de dislexias decorrentes do mau funcionamento de uma das vias de leitura: a *dislexia fonológica*, *disfonética*, *fonética* ou *linguística* caso a disfunção ocorra na via fonológica. Caso a disfunção ocorra na via lexical, estamos perante a *dislexia ortográfica*, *deseidética*, *morfémica* ou de *superfície*. Quando os sintomas dos dois tipos de dislexia estão presentes (fonológica e ortográfica) surge a *dislexia mista*.

Fonseca (2004) descreve que a dislexia pode ser classificada etiologicamente: *dislexia genética*, resultante de disfunções cerebrais mínimas; *dislexia emocional* e dislexia provocada por deficiências de estimulação.

Existem, assim, diversas perspetivas acerca das causas de dislexia, sobre as quais dissertaremos no ponto a seguir.

6.2 Causas da Dislexia

Apesar de existir convergência de opinião quanto ao considerar a dislexia uma perturbação grave da leitura, quanto às causas há ainda muito por discutir. O atraso e as dificuldades na aprendizagem da leitura, com repercussão na escrita, são frequentemente atribuídos a causas congénitas, hereditariamente transmitidas, ou à imaturidade cerebral e não à falta de saúde, aos transtornos sensoriais, ao envolvimento social e afetivo ou a erros pedagógicos (Rodrigues, 1995). Já Fonseca (2004) aponta para a existência de dois tipos de causas que originam dificuldades de aprendizagem da leitura, sendo denominadas de *causas exógenas* e de *causas endógenas*. Quanto às primeiras, realçam uma frequência escolar irregular, uma deficiente orientação pedagógica, a não frequência de educação pré-escolar, contexto socioeconómico e iliteracia familiar. No que diz respeito às causas endógenas destaca as dificuldades de processamento da informação visual e auditiva.

Assim, á crença de que a dislexia possa estar ligada a uma disfunção do cérebro com implicações no processamento da informação produzindo alterações perceptivas nos processos simbólicos: atrasos do desenvolvimento perceptivo-visual; atrasos na aquisição do esquema corporal; atrasos no desenvolvimento na coordenação dinâmica (Morais, 1997; Citoler & Sanz, 1997; Hennigh, 2003; Shaywitz, 2008; Cruz, 2009; Burraco, 2009; Davis, 2010; Wei Hu, *et al.*, 2010; Carvalho, 2011). A acrescentar a esta ideia, Galaburda, *et al.* (2006) sublinham a correlação entre a dislexia e disfunções cerebrais, bem como problemas orgânicos e genéticos: problemas do sistema nervoso central (SNC), diabetes, anomalias enzimáticas, hipersensibilidade, superestimulação e hiperatividade com problemas globais de atenção.

A causa genética associada à dislexia tem sido estudada com mais incidência nas últimas décadas. Vários investigadores como Galaburda *et al.* (2006) e Burraco (2009) pesquisaram as causas dos transtornos da linguagem (TEL), bem como causas da dislexia. Estas estão intrinsecamente ligadas ao gene *FOXP2*, considerado como o “gene da linguagem”.

Burraco (2010) descreve que todas as áreas em que o gene *FOXP2* se expressa, interferem no processamento linguístico e também estão, na maioria, implicadas nas alterações estruturais e funcionais dos indivíduos que possuem uma variante mutante.

La mutación puntual de este gen (o su delección parcial) da lugar a diversos deficit de índole lingüística, entre los que pueden mencionarse: (i) un menor nivel de conocimientos de tipo léxico; (ii) una menor capacidad de comprensión morfológica y morfosintáctica; (iii) problemas de generación morfológica; (iv) un deficit en la capacidad de almacenamiento de información fonologicamente relevante por parte de la memoria de trabajo verbal (o quizás en el proceso de articulación secuencial de unidades con valor fonológico; (v) una menor capacidad de recuperación de elementos del lexicon (en términos cuantitativos y cualitativos); y (vi) una dispraxia orofacial ligada al desarrollo, o bien una disartria espástica, que iria acompañada de una dispraxia verbal y de errores residuales durante el desarrollo (Burraco, 2010, p. 5)

No caso específico da dislexia, o mesmo autor define-a como sendo um transtorno caracterizado pela dificuldade de reconhecimento preciso e/ou fluido das palavras escritas, traduzindo-se numa capacidade de descodificação e soletração bastante diminuta, ou seja, um déficit da capacidade de processamento fonológico.

Alguns alelos destes genes estão diretamente implicados nas malformações corticais, desenvolvendo microgirias e ectopias, causando circuitos anómalos córtico-cortical e córtico-talâmico provocando disfunções cognitivas, perceptivas e sensoriais, essenciais na aquisição da aprendizagem da leitura como referem Galaburda *et al.* (2006).

Como já referimos não são apenas os fatores genéticos que determinam a condição do indivíduo, mas sim a interação destes com os fatores não-genéticos, como são exemplo disso os fatores bioquímicos, traumas familiares - hereditariedade, educacionais e sociais. No entanto, é o conjunto de todos estes fatores que são considerados como causadores das TEL, mais precisamente da dislexia. Torna-se, então, essencial conhecer todos os fatores para precocemente identificar, avaliar e intervir, sempre com o propósito de capacitar a criança, ajudando-a a lidar positivamente com as suas dificuldades.

6.3 Manifestações em contexto escolar

A dislexia inclui-se no conjunto das DA, logo uma criança disléxica terá um quociente de inteligência (Q.I.) igual ou acima da média. O sistema educativo valoriza as competências de leitura, escrita, raciocínio e cálculo. É precisamente nestas áreas que um aluno disléxico estará em desvantagem (Morais, 1997; Teles, 2004; Cruz, 2009; Siegel, 2010; Carvalho, 2011).

Em geral, as dificuldades de uma criança disléxica no reconhecimento das palavras obrigam-na a realizar uma leitura hiperanalítica e decifratória. Como todo o seu esforço está centrado em decifrar o que está escrito, a velocidade e a compreensão diminuem significativamente. Evidenciamos esta característica no aluno implicado no nosso estudo, como sustenta o relatório técnico-pedagógico (ANEXO 3 (a)).

A criança pode apresentar dificuldades nos referidos domínios e que nós sintetizamos no Quadro 2 (ANEXO Quadro 2) construído a partir da leitura de Morais (1997), Serra (2000), Torres & Fernández (2001), Fonseca (2004), Teles (2004), Shaywitz (2008), Cruz (2009), Davis (2010), Siegel (2010) e Carvalho (2011).

7. Identificação/ Diagnóstico

As características da dislexia mais evidenciadas pelos pais cingem-se ao comportamento até à entrada no 1.º CEB e ao posterior desempenho escolar. No entanto, existem outros indicadores que permitem detetar a possibilidade de estarmos perante uma criança disléxica: inquietude, desarrumação, tardia consciência de lateralidade, problemas de orientação; dificuldade na realização de tarefas diárias; atrasos na aquisição da linguagem e tardia locomoção; na capacidade de perceção, na de audição e na capacidade de memorização (Torres & Fernández, 2001; Robert, 2004; Davis, 2010).

Teles (2004) alerta para alguns indicadores à entrada para o 1.º CEB: “a dificuldade em pronunciar uma palavra pela primeira vez, ou em pronunciar corretamente palavras complexas, pode ser apenas um problema de articulação. As incorreções típicas da dislexia são de omissão e a inversão de sons em palavra.” (p. 724). Shaywitz (2008) vem mais tarde corroborar esta ideia, revelando ainda que “é como se existisse uma obstrução no aparelho fonador, o sistema que permite a produção dos sons da linguagem falada e os fonemas tropeçassem uns nos outros, à medida que saem da boca da criança.” (p. 106).

Davis (2010) e Carvalho (2011), baseados em resultados de diagnósticos/observações, alertam para a necessidade de distinguir dislexias, a *dislexia do tipo auditivo* (em que a intervenção deve passar por métodos analíticos) e *dislexia do tipo visual* (em que deverão ser utilizados os métodos visuais e globais). As dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras, na memorização de palavras, a confusão na configuração de palavras, frequentes inversões, omissões e

substituições, problemas de comunicação não-verbal, na grafomotricidade e na visuomotricidade, dificuldades na percepção social e em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita são alguns dos indicadores característicos da dislexia visual. Na dislexia auditiva, destacam-se como alguns dos indicadores característicos, problemas com sons, a não associação dos símbolos gráficos com as suas componentes auditivas, a não relação dos fonemas com os monemas (partes e o todo da palavra), confusão de sílabas iniciais, intermédias e finais, problemas de percepção auditiva, de articulação, dificuldades em seguir orientações e instruções, de memorização auditiva, problemas de atenção e dificuldades de comunicação verbal (Fonseca, 1984, cit. Cruz 1999; Cruz, 2009; Davis, 2010; Carvalho, 2011).

Fonseca (1999) refere que: “O recurso ao diagnóstico deveria ser utilizado para confirmar ou desconfirmar a existência das DA.” (p. 530).

As primeiras suspeitas surgem quando uma criança inteligente demonstra ter problemas com a leitura. Os pais podem aperceber-se de uma baixa autoestima ou de uma certa relutância em ir à escola em certos dias. Ao ajudar a criança nos trabalhos de casa, podem aperceber-se de que ela tem dificuldades com a ortografia, em seguir instruções ou em recordar-se de fórmulas matemáticas. Cabe à família um papel determinante na otimização do trabalho, dado que são quem faz o primeiro diagnóstico, que será confirmado posteriormente em contexto educativo.

Outro aspeto relevante ressalta quando crianças com dificuldades de aprendizagem são ostracizadas e frequentemente nulificadas. Decorrem daqui problemas sociais, emocionais, sentimentos depressivos e problemas de autoimagem que podem fomentar comportamentos divergentes aos impostos pela sociedade (Siegel, 2010, pp. 78-79). Por isso é que é tão importante a identificação e diagnóstico para que a intervenção seja a mais bem conseguida no sentido de reduzir a “incidência de dificuldades cognitivas, emocionais e sociais futuras” (Siegel, 2010, p. 79). O diagnóstico é um processo que implica a colaboração, em equipa multidisciplinar, de profissionais e uma bateria de testes: perceptivos, de inteligência e neurológicos, tal como ocorreu em relação ao processo de diagnóstico do aluno que estudámos, não só pelo levantamento das características desta criança implicadas no Relatório Técnico-pedagógico (ANEXO 3(a)). Do mesmo modo, as docentes entrevistadas (DT e DEE) revelaram a importância do trabalho em equipa (ANEXO 2 (c) categoria 4). Fonseca (1999) afirma que “O diagnóstico deverá assegurar a obtenção e a captação de dados que ajudarão a determinar as áreas fortes e fracas, facilitando a tomada de decisões e de prescrições em termos educacionais”(p. 530).

Robert (2004), Teles (2004) e Shaywitz (2008) corroboram esta ideia e acrescentam que, para a identificação de uma criança disléxica, são tidos em consideração alguns dos sinais considerados comuns a diferentes faixas etárias e níveis de ensino. Consideram, assim, problemas no reconhecimento ou na ortografia das palavras; dificuldades em estruturar textos escritos; inversão de letras; fraca memória de curto prazo; dificuldades em rever textos e em identificar erros; fraca compreensão auditiva; problemas nas aptidões de organização; fraca qualidade da caligrafia; espectro de atenção reduzido na receção auditiva; acesso reduzido a vocabulário adquirido; problemas de percepção espacial e de discriminação visual; dificuldades em recordar-se de nomes; realização demorada do trabalho escolar; ineficácia na gestão do tempo; dificuldades em distinguir entre sons vocálicos e consonânticos; confusão de símbolos e com grafemas de alfabeto; problemas em recordar-se da rotina diária e débil compreensão da leitura.

Existem diferentes estratégias e atividades que permitem diagnosticar e aferir acerca do grau de dislexia. Serra (2000) e Teles (s/d) acrescentam que, qualquer professor do ensino básico tem capacidades para avaliar se um aluno apresenta ou não características de dislexia. Para tal, podem recorrer a baterias de testes construídos com o intuito de diagnóstico. Salientamos, aqui, a utilização de textos lacunares a preencher com palavras omitidas do texto para aferir a compreensão global do texto. Outro exemplo, é uma conversa informal com o aluno para observação de possíveis trocas de palavras e/ou letras; o recurso ao ditado serve para averiguar quais os erros ortográficos característicos e permite analisar a caligrafia, a leitura para averiguar acerca da velocidade de leitura, se esta é silábica e se persistem trocas e omissões de fonemas; o reconto, para aferir acerca do grau de compreensão do texto; composição livre ou com tema sugerido, para analisar a densidade lexical e a criatividade. Contudo, o diagnóstico definitivo de casos de dislexia caberá a profissionais específicos e devidamente habilitados como psicólogos, técnicos especializados, terapeutas, e profissionais da educação especial.

8. Avaliação da dislexia

Realizado o diagnóstico, torna-se fundamental avaliar o grau e extensão da dislexia.

A avaliação é uma atividade ou processo sistemático de identificação, recolha e tratamento de dados sobre elementos e factos com o objetivo de lhes atribuir valor tomando como referência um padrão ou critérios que possibilite a tomada de decisões para melhorar o processo. Avaliar é recolher informação e formar um juízo acerca de alguém tendo como referência um grande número de pessoas, frequentemente equiparadas em termos de idade (Beech & Singleton, 1997). Este juízo de valor intencional apoia-se em conhecimentos e dados do avaliado, pelo que exige a elaboração prévia de escalas ou critérios de valor que constituem o marco de referência dos nossos juízos (Carvalho, 2011, pp. 66-67).

Este processo é tão importante para o indivíduo que está a ser avaliado como para a “organização social e escolar” (Carvalho, 2011). Teles (2004) afirma que se se evidenciarem défices fonológicos ou dificuldades de leitura e escrita, devem ser providenciados os instrumentos adequados para se proceder a uma avaliação.

Então, como avaliar? Que instrumentos ou critérios utilizar? Recorre-se a testes que avaliam diferentes domínios: competência fonológica; a compreensão e produção da linguagem oral e escrita; capacidades intelectuais e processamento da informação, armazenamento de informação e aquisições escolares (Teles, 2004). Citoler e Sanz (1997), Shaywitz (2008), Cruz (2009) fazem a distinção entre provas estandardizadas e provas específicas. Para os dois primeiros autores (1997) “a avaliação do nível de desenvolvimento de capacidades deve levar-nos à deteção precisa dos erros. Não podemos conformar-nos com um diagnóstico geral, deveremos aprofundar e localizar com precisão todos os aspetos em que se verificam” (p. 137).

Torres e Fernández (2001), no que concerne à avaliação, apontam para que se proceda a uma avaliação neuropsicológica e psicolinguística. A primeira permite conhecer a natureza do fracasso na leitura e na escrita e trata-se de um processo complexo condicionado por múltiplos fatores necessários para assegurar a sua condução. Assim, a recolha de informação de carácter desenvolvimental, educativo, médico e social antecede a exploração. Apresentamos, no Quadro 3 (ANEXO Quadro 3), um resumo dos principais pontos de interesse desde a recolha de *informação prévia à exploração*.

Assim, para que esta avaliação seja completa será necessário explorar diferentes áreas de *avaliação neuropsicológica*. Desta faz parte a *percepção*: permite saber se a criança apresenta algum défice neuropsicológico associado às capacidades visuais e auditivas; *motricidade*: permite que o indivíduo manifeste determinadas respostas perante os estímulos recebidos do mundo exterior; *funcionamento cognitivo*:

a avaliação é global (quociente intelectual – QI) e específica (memória, atenção, abstração, raciocínio numérico, verbal, etc.) permite analisar as relações entre o nível intelectual, idade cronológica e aquisições, para comprovar qualquer discrepância entre eles; *funcionamento psicolinguístico*: relaciona as capacidades da fala e linguagem com o comportamento apropriado para a idade; *psicomotricidade*: permite saber se o indivíduo manifesta dificuldades espaço-temporais na realização das suas atividades habituais; *linguagem*: permite analisar informalmente erros de leitura (omissões, inversões, substituições, adições, confusões, ritmo de leitura, nível de leitura) e de escrita (nível de grafia, estudo da escrita, erros); *desenvolvimento emocional*: questionários sobre o autoconceito (mais conhecido o de Musitu *et al.* (1991), cit. por Torres & Fernández, 2001, p. 44) que permitem avaliar a percepção do indivíduo acerca da sua própria pessoa nos aspetos familiar, escolar, de relações sociais e emocionais (Rebelo, 1993; Citoler & Sanz, 1997; Fonseca, 2004; Shaywitz, 2008; Cruz, 2009; Carvalho, 2001).

Relativamente à *avaliação psicolinguística*, Torres e Fernández (2001) referem que se baseia na elaboração de uma série de tarefas tendo em consideração o modelo de Seymour e MacGregor (1984) relativo à aprendizagem da leitura e da escrita. As tarefas a elaborar, de acordo com o modelo referenciado, serão tarefas de *vocalização*, de *decisão lexical e semântica* e de *processamento visual*.

A exploração psicolinguística permite saber se os indivíduos fazem uso da via visual e se são capazes de ler apenas as palavras conhecidas, fracassando na leitura de não-palavras (*dislexia fonológica*) ou se utilizam a via fonológica, em que não existe diferença entre leitura de palavras e não-palavras, verificando-se um ritmo de leitura muito lento, como se fosse a primeira vez que leem (*dislexia morfémica*).

No entanto, Cruz (2009) aponta para o facto da abordagem de Martín (1994) ser a mais consensual, equilibrada e abrangente uma vez que a avaliação se processa recorrendo a exames neurológico, psicológico, pedagógico e social, sendo deste modo bastante mais clarificadores e objetivos.

Realizado o diagnóstico e concebida a avaliação é necessário providenciar uma intervenção adequada aos sintomas/défices diagnosticados e confirmados será o tema do próximo tópico.

9. Intervenção

Existem várias formas de intervenção em crianças disléxicas. A maioria passa por um processo de reeducação da leitura e escrita. Tanto a *exploração/avaliação* como a *intervenção* serão tanto mais eficazes quanto mais precoce for o diagnóstico. Fonseca (1984) sustenta que:

Não há necessidade de sofisticados processos de diagnóstico, mas é do maior interesse o uso de instrumentos que permitam detetar precocemente qualquer dificuldade de aprendizagem, pois só assim, uma intervenção psicopedagógica pode ser considerada socialmente útil, pois quanto mais tarde for identificada a dificuldade, menos hipóteses haverá para a solucionar corretamente (p. 360).

Para tal, é necessário todo um processo que passa pela consciencialização da criança, à semelhança do que descreve a DEE (ANEXO 2(c) categoria 2) ou como é visível na Ficha biográfica do aluno (ANEXO 1(c)).

Têm sido desenvolvidos muitos métodos de reabilitação da leitura para estas crianças, entre eles o *método cinestésico* que foi desenvolvido por Fernald (1943) e cuja função mais importante é treinar a memória para a sequência visual, ou para a capacidade de visualização e atenção nos detalhes, pois o objetivo do método é escrever palavras usando a memória (Cruz, 2009). Outro método bastante mais recente e revolucionário é o conhecido Método Davis. Este método tem como objetivo a correção da dislexia e de outros transtornos de aprendizagem. Baseia-se em dois tipos de procedimentos complementares: o de *Orientação* e do *Domínio dos Símbolos* por parte da criança disléxica (Davis, 2010, p. 140).

Nicásio Garcia (1995), defende que intervenção varia de indivíduo para indivíduo, em função da diversidade etiológica que determina cada tipo de dificuldades. Com esta ideia corroboram Rebelo (1993), Morais (1997), Citoler e Sanz (1997), Serra (2000), Teles (2004), Shaywitz (2008), Cruz (2009), Carvalho (2011).

Para Marcelli (1998), essas dificuldades tornam-se evidentes através da bateria de testes elaborada por Borel-Maisonny, que permite atribuir a cada criança um “coeficiente léxico” que se traduz na relação entre a idade léxica e a idade cronológica. Segundo Torres e Fernández (2001) o método Borel-Maisonny apresenta uma base fonética e foi desenvolvido para indivíduos com dislexia: os gestos e as letras móveis foram desenvolvidos como auxiliares de aprendizagem. A reprodução dos gestos faz-se da esquerda para a direita no sentido da escrita e quando a criança já interiorizou a ligação fonema/grafema o gesto é retirado. Este método recorre ao uso de cores:

vogais em vermelho e consoantes em azul. Assim que o indivíduo aprende os valores das letras, passa-se para o texto, utilizando estratégias analíticas e globais ao mesmo tempo.

Métodos multissensoriais apoiam-se num programa fonológico que trabalham a relação entre a fala e os símbolos visuais e também a inter-relação entre modalidades visuais, auditivas e cinestésicas. Estes métodos visam ensinar os sons das letras, os grafemas e a associação entre fonemas e grafemas para a construção correta de palavras. Esta organização sugere que a criança disléxica aprenda a ler através de processos de compreensão.

A educação psicomotora contribui para estimular o fortalecimento muscular e a coordenação motora. Pretende-se que o sujeito tome consciência do esquema corporal, da lateralidade, da dissociação de movimentos, que exercite a memória e a atenção e que se relaxe.

O treino perceptivo-motor permite que o indivíduo supere as dificuldades relacionadas com o controlo visuomotor, que com frequência se verificam em casos de dislexia.

A nível do desenvolvimento psicolinguístico a intervenção deve abarcar algum ou alguns dos seguintes tópicos: receção auditiva; receção visual; associação auditiva; associação visual; expressão verbal e encerramento gramatical, tendo por base os problemas psicolinguísticos detetados através do Teste de Competências Psicolinguísticas de Illinois (ITPA), adaptado por Ballesteros e Cordeiro (Torres & Fernández, 2001).

As atividades e as estratégias para a aprendizagem da leitura e da escrita são várias, pelo que é importante considerar a evolução que o treino deve seguir, de acordo com o momento em que se verifica a dificuldade de leitura e escrita (Torres & Fernández, 2001). Seja qual for o programa a ser utilizado na intervenção, a autoestima e a motivação devem ser estimuladas, pois as crianças com dislexia apresentam um conceito de autoimagem baixa. No Quadro 4 (ANEXO Quadro 4) sintetizámos, a partir de Torres e Fernández (2001), Fonseca (2004) e Shaywitz (2008), os processos linguísticos evidenciados em maior ou menor grau, em crianças com problemas de leitura e da escrita, bem como as atividades reeducativas de carácter psicolinguístico.

Morais (1997), Torres e Fernández (2001) e Fonseca (2004) sustentam que as estratégias a serem implementadas tanto devem ocorrer nas áreas básicas desenvolvimentais como nas áreas básicas académicas. No que concerne às áreas

académicas da leitura e escrita a intervenção deve promover atividades de desenvolvimento da consciência fonológica e fonémica.

Torres e Fernández (2001), Shaywitz (2008) e Cruz (2009) consideram a clareza e a definição do objetivo como características essenciais a ter em conta num plano de intervenção. Do mesmo modo, a implementação será atribuída a profissionais da área e deve ser prolongada durante um largo período de tempo e de forma sistemática. No nosso estudo de caso, o aluno em análise é acompanhado por ambas as docentes (DT e DEE) e cujo método de intervenção é o *Método Fonomímico* de Paula Teles (Teles, 2008).

10. Enquadramento Metodológico

Neste capítulo, fazemos intersetar o enquadramento teórico sustentado na revisão de literatura com todo o percurso de investigação trilhado, assim como os procedimentos metodológicos e os instrumentos de recolha e tratamento de dados neste estudo de caso. Na segunda parte, remetemos para a análise dos dados recolhidos que discutiremos com base na análise de conteúdo. Será colocada ênfase na aferição das hipóteses colocadas e na consecução dos objetivos determinados.

10.1 Definição do Problema

Pais, professores e comunidade científica questionam-se acerca de como podem desenvolver as competências de leitura e escrita em alunos disléxicos. Para compreender estas dificuldades, urge incitar os profissionais de educação de formação especializada para um diagnóstico precoce da dislexia. Este processo exige formação específica e envolve vários agentes educativos, constituindo-se como uma equipa multidisciplinar, na qual se sublinha a intervenção da família coadjuvada com o trabalho da escola.

Neste estudo, almejámos compreender a problemática da dislexia. A literatura da especialidade refere a disparidade entre a realização académica e o potencial do aluno nas diferentes áreas curriculares. Este facto deve-se, em muito, ao carácter opaco da língua portuguesa (Teles, 2004; Carvalho, 2011). Problematisamos, assim, no âmbito desta temática, a seguinte questão de investigação: ***Como otimizar, ao nível do 1.º Ciclo, o trabalho com um aluno disléxico?***

Pensamos que o tema em estudo poderá potenciar o trabalho dos professores e otimizar o sucesso dos alunos disléxicos. Para o efeito, percorremos a revisão de informação bibliográfica acerca da dislexia, definindo-a, classificando-a, descrevendo as suas causas, os processos de diagnóstico, avaliação e intervenção em função deste estudo de caso.

10.2 Objetivos e/ou hipóteses de investigação

A aprendizagem da leitura é determinante na sociedade atual e dela depende não só o sucesso escolar como também a socialização e integração da criança. Nas crianças disléxicas estes processos ocorrem de forma mais lenta, por isso se considera determinante que se invista na constante formação e otimização do trabalho dos profissionais em educação. Definimos como objetivo geral:

- Conhecer a problemática da dislexia, descrevendo o processo de otimização do trabalho, ao nível do 1.º CEB, com alunos disléxicos a partir de um estudo de caso.

E como objetivos específicos:

1. Aferir acerca do contributo dos professores (titular e de apoio) para o sucesso do aluno disléxico;
2. Analisar as estratégias utilizadas pelo professor, em sala de aula, com o aluno disléxico;
3. Identificar o papel da família na otimização do trabalho do seu educando.

A consubstanciação do nosso problema de investigação necessita de vários instrumentos de recolha de dados para ancorar as representações dos agentes educativos a entrevistar, à otimização do trabalho a desenvolver com alunos disléxicos.

Hipótese 1: As representações dos professores (titular e de apoio) sobre a dislexia determinam o trabalho a desenvolver com o aluno disléxico;

Hipótese 2: A otimização do trabalho com o aluno disléxico depende:

- a) de um diagnóstico precoce;
- b) da implementação de estratégias em função da especificidade de cada aluno;

c) da participação colaborativa entre escola e família.

Hipótese 3: Os materiais e recursos didáticos das diferentes áreas curriculares contribuem para um trabalho otimizado com o aluno disléxico.

10.3 Resultados esperados

Dada a limitação deste estudo de caso, os resultados esperados permitem refletir acerca das representações das docentes titular (DT) e da Educação Especial (DEE) sobre o trabalho a otimizar com um aluno disléxico. Do mesmo modo, esperamos identificar estratégias capazes de tornar este aluno mais competente ao nível da compreensão da leitura, sendo esta essencial à inclusão social e ao acesso ao conhecimento como forma de promoção de igualdade de oportunidades e conducente à mobilidade social (DL n.º 3, 2008, Art.º 1.º, ponto 2).

10.4 Metodologia

10.4.1 Tipo de estudo

A nossa investigação constitui um estudo de caso que incidiu sobre o trabalho a realizar com um aluno disléxico de uma escola do 1.º CEB. Pretendemos compreender a natureza da intervenção de cada um dos agentes com este aluno.

Entende-se por estudo de caso um estudo empírico que incide na investigação de um facto, de uma situação concreta num contexto real. Trata-se de uma investigação considerada um estudo aprofundado, visando explorar, descrever ou explicar o objeto de investigação (Fachin, 1993; Carmo & Ferreira, 1998; Yin, 2005).

Este estudo rege-se pelo paradigma qualitativo, na medida em que recorre a diversas estratégias de investigação cujo objetivo é, segundo Bardin (2009) compreender, com alguma profundidade comportamentos, atitudes, convicções dos agentes educativos e aluno com quem trabalhamos.

10.4.2 Processo de recolha de dados

10.4.2.1 Instrumentos de recolha de dados

Explicitada e autorizada a nossa intervenção na Escola Básica, foi-nos dada a conhecer a turma onde havia sido identificado um aluno disléxico. Nesse sentido, foram-nos apresentadas a turma, a docente titular (DT) e a docente de Educação Especial (DEE) e o aluno. Ao longo de vários meses foram vários os contactos com ambas as professoras com o intuito de explicar com mais pormenor qual o objeto de estudo e que participação ambas teriam para a consecução deste trabalho.

Foram concebidas fichas biográficas para a DT (ANEXO 1a), a DEE (ANEXO 1b) e para o aluno (ANEXO 1c). A ficha biográfica do aluno foi entregue à DT, para que, com o aluno, a preenchessem. Esta fase teve o seu início em outubro de 2011. Mais tarde, em novembro, foram realizadas as entrevistas, cujo propósito foi a recolha de informação concernente à perceção das professoras relativamente aos seguintes pontos: i) à inclusão de alunos com DAE; ii) à legislação em vigor aplicável a estes alunos; iii) ao conceito de Dislexia; iv) aos sinais de alerta que conseguem possivelmente identificar um aluno com DAE/Dislexia; v) às características de um aluno disléxico; vi) às práticas dos professores face a um aluno com DAE/Dislexia; vii) ao facto de se estes alunos devem ou não ter apoio, onde e em que horário.

Optámos por realizar uma entrevista semidiretiva que, como refere Bardin (2009), é normalmente de curta duração e mais espontânea, devendo o entrevistador registar e transcrever, na íntegra, tudo o que o entrevistado disser, até mesmo as pausas, hesitações, risos, entre outros indicadores. Refere ainda que a subjetividade está patenteada:

A pessoa fala do que viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa (...) torna sensível um discurso de tipo planeado. Tal como uma tela com urdidura e trama, os temas aparecem e depois reaparecem um pouco mais à frente, em função da progressão de um pensamento que se procura (Bardin, 2009, p. 89).

As entrevistas realizaram-se na sala de professores do estabelecimento de ensino e a observação participante decorreu na sala de aula da turma e na sala onde o aluno é acompanhado pela DEE. Seguimos um guião (ANEXO 2(a)) construído para o efeito, considerando diversas categorias e subcategorias. As entrevistas foram gravadas em áudio, de acordo com a autorização prévia, e, posteriormente, transcritas (ANEXO 2 (b)).

Numa segunda fase foi recolhida toda a informação possível sobre o aluno alvo do nosso estudo de caso, informações essas fornecidas pelas professoras, desde as

baterias de testes realizadas para despiste da dislexia, exercícios de diagnóstico, o relatório Técnico-Pedagógico (ANEXO 3 (a)), bem como o caderno diário do aluno correspondente ao 1.º período e todo o material utilizado nas aulas de apoio e o seu caderno.

A terceira fase decorreu entre janeiro e março de 2012 e consistiu na observação participante do aluno disléxico em contexto de sala de aula e de apoio individualizado.

Como referem Fonseca (2004) e Shaywitz (2008) é necessário arrolar um leque de características da leitura oral que nos permitam determinar o grau/nível de fluência, do reconhecimento de palavras e até mesmo do uso da voz e da postura corporal. Assim, todos os registos efetuados servem para uma análise das dificuldades deste aluno no domínio da Língua Portuguesa, mais precisamente, perante a leitura e escrita. Os mesmos registos relatam algumas dificuldades na pronúncia, confusões, hesitações e repetições, omissões, inversões, adições e substituições, na velocidade da leitura, pontuação, expressão e postura corporal, compreensão do texto e conclusões obtidas. No que diz respeito ao carácter emocional, pretendeu-se registar se o aluno demonstrava fadigabilidade, hiperatividade, negativismo, rejeição, ansiedade, sinais de descontrolo, entre outros.

Na quarta e última fase, foram reunidos todos os materiais, desde as fichas biográficas preenchidas, as transcrições das entrevistas, as notas de campo até aos documentos referentes ao aluno.

10.4.3 Caracterização dos sujeitos

Os elementos da população escolar a quem recorreremos para responder à questão de investigação foram uma docente do Ensino Regular, uma docente da Educação Especial e um aluno. A primeira, DT, tem quarenta e sete anos, é licenciada no curso de Ensino Básico e realizou uma pós-graduação em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor. Trabalha há vinte e três anos, todos eles no Ensino Público (ANEXO 1(a)).

A DEE tem quarenta e seis anos, é licenciada com o Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Professores do 1.º CEB no domínio de Especialização em Ensino Especial e Apoios Educativos e é pós-graduada no curso

de Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor. Trabalha há vinte e dois anos no Ensino Público, seis dos quais dedicados à Educação Especial (ANEXO 1 (b)).

O aluno tem oito anos, frequenta o 3.º ano e é uma criança que gosta de estudar. A área curricular que mais aprecia é a Matemática e aquela em que revela mais dificuldades é a Língua Portuguesa, por isso esta é a área de que menos gosta. Gosta desporto, principalmente futebol (ANEXO 1 (c)).

Este aluno foi identificado, de acordo com o DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, como disléxico e dispõe de apoio individualizado, dentro e fora da sala de aula, pela DEE. Tem consciência das suas dificuldades ao nível da leitura e da escrita e é um aluno empenhado, trabalhador e participativo (ANEXO 3 (a)).

10.4.4 Processo de tratamento de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados. Começamos por criar um guião de entrevistas à medida que fomos atualizando a revisão da literatura. Para tal seguimos os passos descritos por Bardin (2009): percorrer os dados na procura de regularidades e padrões; selecionar palavras e frases para classificar as *categorias de codificação*. Algumas das categorias de codificação surgiram à medida que se foram recolhendo os dados (Bogdan & Biklen, 1994; Bardin, 2009). Criámos um mapa das categorias e subcategorias (ANEXO 2 (c)) para procedermos ao tratamento dos dados. Este mapa encontra-se dividido em três partes. Cada uma das partes apresenta as categorias e subcategorias, que as respostas permitiram determinar. Para cada subcategoria foi descrito o melhor exemplo de fragmento de texto, permitindo assim ao leitor entender que tipo de informação a subcategoria encerra.

Bardin (2009) descreve que a análise de conteúdo consiste na desmontagem de um discurso e na produção de um novo discurso através de um processo de localização – atribuição de traços de significação. No ponto seguinte procedemos à análise e discussão dos dados, cruzando as perspetivas.

10.4.5 Análise e discussão de dados

A partir do mapa de categorias e subcategorias (ANEXO 2 (c)) tentámos clarificar a questão: *Como otimizar, ao nível do 1.º CEB, o trabalho com um aluno disléxico?* desenvolvida a partir das três hipóteses de investigação colocadas.

Vasconcelos (1997) descreve que a primeira representação que os docentes têm acerca do ensino e a prática docente resulta de um conjunto de características intrínsecas e extrínsecas do professor.

O capital cultural evidencia as suas mundividências e estas representam conceções que estão em constante mutação desde a natureza reflexiva do docente. Assim, pensamos que a otimização do trabalho do professor ao nível do 1.º CEB com o aluno disléxico está intrinsecamente associada à representação que cada docente tem das DA e especificamente sobre a dislexia e do que é ser um aluno disléxico. Nesse sentido, o conhecimento fundamentado e especializado da docente, bem como a sua experiência profissional determinam uma atitude face aos paradigmas da educação especial em Portugal. Nos últimos vinte anos, passamos da Educação pela Integração para a Educação pela Inclusão. Porém, ter DA e ser aluno disléxico na educação inclusiva não representa o mesmo que sê-lo no paradigma de educação integrativa. Pensamos que estas perceções determinam como poderá ser desenvolvido o trabalho reflexivo e a otimização do trabalho com alunos em causa. Assim, ambas as docentes, DT e DEE, referem que o processo de transição da integração à inclusão não se efetivou, apesar das mudanças legislativas. Evidencia-se esta perspetiva na relação entre as práticas educativas e os modelos de integração e inclusão. A legitimação de um modelo ou de um paradigma, ainda que de morosa implementação, obriga a uma mudança de atitude. Esta baseia-se também na reflexão. A transição entre o plano conceptual e o plano de ação é feita paulatinamente, e apenas apresenta resultados a longo prazo. O reconhecimento da configuração legal é, também, fomentador de mudança de perceções acerca das características do aluno disléxico. O seu efetivo conhecimento determina uma ação mais implicada e que se pensa otimizada.

A procura sistemática é uma condição para a otimização. Assim, DEE e DT assumem conceções de dislexia diferentes. Para a primeira o conceito de “problema” está associado à leitura e representa uma dificuldade na leitura e escrita. Para a DT, a conceção é a de uma dificuldade e representa um problema.

Para a DT, o trabalho com uma turma com alunos não disléxicos é coletivo. O aluno disléxico requer um trabalho individualizado e acompanhado. O ritmo de

trabalho da turma é diferente do aluno disléxico, que necessita de automatizar os processos de leitura e escrita.

A representação de dislexia como uma problemática assume o valor de obstáculo. A DEE trabalha constantemente com aquele aluno, e por isso pensamos que a representação se materializa na dificuldade na leitura e na escrita, mas reconhece, na concepção, um problema. Esta definição de perspectiva clarifica-se quando se pergunta acerca do que representam os alunos disléxicos. A DT refere que trata-se de alunos que apresentam dificuldades em ler e escrever, enquanto para a DEE, as dificuldades não são mencionadas, mas referidas características pontuais. Estas são ratificadas na subcategoria “especificidades do aluno disléxico” pela DT e pela DEE. Ambas consideram os alunos disléxicos com especificidades que os caracterizam como diferentes e iguais em relação aos demais alunos: *“A nível psicológico, a nível intelectual, nunca inferior aos outros” / “Não é diferente” / Simplesmente tem que se ter mais atenção à leitura e escrita” (DT) e “Todos são diferentes, não considero aluno igual a nenhum. São iguais nalgumas situações mas diferentes noutras” (DEE).*

Parece haver algum cuidado na forma como cada uma delas caracteriza estes alunos. Este cuidado sublinha-se nas descrições da subcategoria das reações comportamentais do aluno disléxico. A bibliografia da especialidade (Shauwitz, 2008; Carvalho, 2011) sublinha a autoestima do aluno disléxico como um fator que compromete o seu desempenho e a sua relação com o grupo. A consciência das suas dificuldades é uma variável determinante para todo o trabalho ser bem sucedido. O aluno em estudo foi sempre caracterizado como um aluno ciente das suas dificuldades. Nas observações feitas, presenciámos uma dessas situações que consideramos pertinente relatar. A DEE ausentou-se por alguns momentos e aproveitámos para conversar um pouco com o aluno disléxico que nos disse: *“Sabem...os meus colegas acham que eu vou chumbar por causa do problema que tenho. Mas eu vou provar que quem vai chumbar são eles se não estudarem! Eu estudo, faço sempre os trabalhos de casa e gosto de aprender!”.*

As docentes entrevistadas sublinham a importância de fazer a gestão da motivação e das frustrações do aluno. A incapacidade de comunicar com os seus pares de forma eficaz é uma competência de difícil aquisição para o aluno disléxico, mas alcançável. Ambas explicam o cuidado que têm em valorizar todo o esforço destes alunos e em particular do aluno com quem estão a trabalhar: *“Vive numa ansiedade e numa frustração, por não conseguir mostrar aos que estão à sua volta*

aquilo que ele consegue escrever sobre, seja que assunto for, seja disciplina for e o que o torna realmente frustrante” (DEE) (ANEXO 2 (b)).

Do mesmo modo, gerir as expectativas sobre o desempenho deste aluno é uma preocupação constante e servem-se das áreas cujo desempenho é mais saliente, como anuncia a DEE: *“Ele vai ter sucesso na área dele, porque ele é realmente muito bom nalgumas áreas (...) ultrapassando as dificuldades, para isso tomando consciência daquilo que têm de fazer para ultrapassar essas dificuldades” (ANEXO 2 (b)).* O conhecimento e a experiência destas docentes revelam que o sucesso e o desempenho destes alunos estão ancorados à valorização dos seus melhores desempenhos. A competência da leitura e a da escrita estão comprometidas neurologicamente (Burraco, 2009, 2010). O expectável dos alunos disléxicos está submetido ao trabalho incisivo e individualizado. Quando em contexto de turma, as estratégias utilizadas com o aluno em análise obedecem a etapas que criam uma certa rotina. O treino da leitura silenciosa seguida de leitura em voz alta é uma opção da DT: *“Tento fazer com ele, primeiro no caso das leituras, leia para ele e só depois é que lê em voz alta”.* A Professora de Educação Especial acrescenta que cada aluno disléxico assume características distintas e as estratégias individualizadas divergem. No caso deste aluno, o *“treino da leitura”* é acompanhado de *“treino de palavras”* (DEE, ANEXO 2 (c)).

Tivemos oportunidade de consultar o caderno diário do aluno em estudo e o caderno de atividades utilizadas pela DT e DEE, respetivamente. Ambas conhecem o trabalho da outra, e pensam que esta parceria contribui para o desenvolvimento do aluno. Como refere a DT: *“É uma pena não haver mais horas e mais professores para o ensino especial (...) a parceria que faz com o professor titular é espetacular e muito importante mesmo. (...) Tenho sorte de ter ao meu lado uma colega que realmente trabalha muito bem e ajuda”.*

A DEE menciona que: *“A professora titular está cinco dias por semana com o aluno em contexto de sala, e com o grupo, portanto o grupo e o aluno se estiverem à vontade dentro da sala com a professora titular, toda a autoestima dele no trabalho do dia a dia vai melhorar (...) o treino que ele faz fora, o apoio, em contexto individual é um treino, ele aí não consegue mostrar socialmente à turma aquilo que ele é e consegue, aí só vai adquirir competências” (ANEXO 2 (c)).*

Salientamos, porém, no caso do caderno do Apoio individualizado os inúmeros exercícios do livro de Paula Teles (2008).

Na terceira categoria, considerámos várias subcategorias para descrever a intervenção dos agentes educativos no processo de aprendizagem do aluno disléxico. Pretende-se que seja eficaz e que resulte num trabalho conjunto com vista à otimização. Para tal, aferimos como as DT e DEE descrevem itens da sua intervenção com o aluno. A ação e intervenção das docentes passa por uma atitude de atualização das práticas educativas: *“Não identificávamos como disléxico um aluno que tivéssemos com essas dificuldades, na altura também a inclusão não era próxima do que está hoje, estamos a uma grande diferença de trabalho e de atenção em relação à dislexia do que estávamos há vinte anos atrás”* (DEE). Já a DT apela à importância da constituição de equipas multidisciplinares e ao trabalho individualizado.

A cooperação entre os agentes educativos, DT e DEE, e família é considerada imprescindível, o que aconteceu no caso do aluno em estudo. A tomada de consciência não é exclusiva do aluno, mas do seu núcleo familiar, com o qual a escola deverá estabelecer um contrato de parceria mútua. Nesta parceria, escola e família assumem papéis distintos, mas complementares, nomeadamente na gestão da autoestima do aluno. Esta dependerá do grau de motivação imprimido a este aluno, salientando o desempenho positivo e incentivando-o a melhorá-lo, opinião partilhada por ambas as docentes: *“Tento sempre motivá-lo e ajudá-lo e despertar-lhe a atenção para aquilo que ele faz”* (DT); *“É elevar-lhe a autoestima, lembrando constantemente de que ele consegue”* (DEE) (ANEXO 2(c)).

A bibliografia de referência (Morais, 1997; Teles, 2004; Carvalho, 2011) sublinha a importância do trabalho personalizado com cada aluno. O aluno em estudo foi, e continua a ser, acompanhado com um plano individual, no qual é determinante maior tempo de trabalho sem distratores.

Para que o aluno consiga alcançar o sucesso, foi construído um plano de atuação em função do Relatório Técnico-Pedagógico (ANEXO 3 (a)). A função da DEE torna-se preponderante neste processo.

Ambas referem um conjunto de estratégias ponderadas e que são aplicadas ao aluno, todas elas associadas ao treino de competências de leitura e escrita: *“Quem estiver a trabalhar com ele, pode fazer um treino de competências de leitura e escrita para ir ultrapassando as dificuldades”* (DEE). Esta professora não determina uma área específica de trabalho de competências. Quando utiliza a expressão *“Quem estiver (...) pode fazer um treino de competências de leitura e escrita”*, não identifica nenhum professor em particular. Pensamos por isso, que a DEE considera que o desenvolvimento das competências de leitura e escrita pode ser operacionalizado em

diferentes domínios e contextos, citando a transversalidade da Língua portuguesa: *“Portanto, claro que a língua portuguesa é transversal a todas as áreas (...) na língua portuguesa, na matemática, no estudo do meio, nas ciências”* (DEE).

Ao confrontarmos-nos com a opinião da DT, verificamos que esta assume uma perspetiva vinculada à disciplina de Língua Portuguesa como fomentadora de atividades de leitura e escrita e âmbito de solução de dificuldades: *“Quanto mais o aluno é trabalhado ao nível da Língua Portuguesa mais facilmente consegue ultrapassar as dificuldades”* (DT). Esta perspetiva é ratificada ao longo da entrevista, nomeadamente quando define como principal área de investimento a Língua Portuguesa, considerando-a como transversal: *“Língua portuguesa tem influência nas outras áreas curriculares, porque quanto mais o aluno é trabalhado ao nível da língua portuguesa mais facilmente consegue ultrapassar as dificuldades nas outras áreas”* (DT). As competências de leitura e de escrita manifestam-se na resolução de problemas que exigem interpretação: *“Um aluno tem dificuldades na língua portuguesa, conseqüentemente tem dificuldades nas outras áreas a nível da leitura”* (DT).

Uma das estratégias consignadas na terceira categoria é a leitura em voz alta: *“Tento fazer com ele, primeiro no caso das leituras, leia para ele e só depois é que lê em voz alta”* (DT); *“(...) vamos fazer o treino antecipadamente desse texto, para quando ele sinta confiança poder ser ele a ler para a turma”* (DEE). Ambas revelam preocupação com a gestão da autoestima do aluno, pois sublinham a necessidade de se sentir seguro perante uma exposição à turma e apresentar um desempenho positivo. Para tal, praticam a leitura silenciosa e só depois a leitura em voz alta.

A otimização do trabalho com o aluno em estudo implica, como referimos no enquadramento teórico, trabalhar a consciência fonológica. A leitura e segmentação de sílabas é outra estratégia. Ambas insistem em atividades específicas: *“Treino das palavras (...) da leitura para a consciência fonológica”* (DEE); *“Trabalhando exatamente a leitura de sílabas, quer diretamente, quer as sílabas inversas, quer a nível de mais complexidade / Ficha para ele ir trabalhando exatamente a leitura das sílabas”* (DT).

Ainda a propósito desta subcategoria, consideramos pertinente salientar que ao longo do trabalho de campo, nos momentos de observação direta, presenciámos o trabalho com o aluno em estudo. Do mesmo modo, o caderno diário e caderno de trabalho individualizado com a DEE revelam um conjunto de baterias de atividades e exercícios. Destacamos, a título de exemplo, *escrever palavras com o mesmo som*

inicial, jogos para completar figuras, descobrir palavras numa sopa de letras, completar lacunas, separar as palavras de frases “coladas”. Neste ponto, referem, também, que existem inúmeros livros com atividades que auxiliam na otimização desse trabalho. Ambas optaram pelos *Cadernos de Atividades, Dislexia: Método Fonomímico. Leitura e Caligrafia* (Teles, 2008): *“Este menino ou outra qualquer criança com dislexia tem sempre um vasto leque de fichas que podem ser adequadas, adaptadas (...) neste caso desta criança são usadas as fichas que tenho da Dr.ª Paula Teles”* (DT, ANEXO 2 (b)); *“Utilizo textos e fichas, muitos deles da Dr.ª Paula Teles”* (DEE, ANEXO 2 (c)).

Referimos na categoria dois que o aluno tem consciência das suas limitações, porém, esta resulta do trabalho de parceria entre as docentes que implementam atividades que pressupõem o confronto com o erro: *“É-lhe dada uma ficha para ele se ir apercebendo das trocas que faz e das omissões que faz”* (DT). Nesta lógica, as novas tecnologias são um instrumento considerado como eficaz e simultaneamente motivador: tanto utilizado pela DT como pela DEE. *“Trabalhava com ele a nível da escrita e usava imenso o computador”* (DT); *“É o uso do computador, neste momento o uso do computador ajuda na parte da escrita, porque para além da dislexia ele pode ter disgrafia e ainda se sente mais frustrado porque a ideia tem, mas não consegue mostrar no papel”* (DEE).

A otimização do trabalho com alunos disléxicos pressupõe não só todos os pontos atrás referidos como outros itens abordados pela bibliografia da especialidade e pelas docentes entrevistadas. O primeiro passo parece ser o diagnóstico, seguido da avaliação (Morais, 1997; Robert, 2004). Este processo não é fácil de implementar, pois não só o conhecimento acerca da dislexia vai sendo atualizado como os paradigmas associados à educação especial, resultando em diferentes metodologias e instrumentos de diagnóstico e avaliação.

As neurociências têm dado um contributo determinante, na área da saúde, para o conhecimento desta DA, especificamente para a dislexia. No entanto, no plano educativo, as mudanças são morosas e obrigam ao cumprimento de regras e legislação específica. O diagnóstico da dislexia não é sinónimo, no sistema educativo português, como já referido no enquadramento teórico, de serem abrangidos pela legislação em vigor (DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro). No entanto, as docentes entrevistadas são as primeiras a referir a importância do diagnóstico, salientando que a mudança da perspetiva de integração para a perspetiva de inclusão foi um marco para a Educação Especial: *“Temos uma equipa que nos ajuda, que nos apoia, que são*

professores de ensino especial. (...) Na altura estava no ensino especial e estava a dar apoio e trabalhei precisamente com um miúdo que tinha dislexia” (DT). A DEE suporta esta opinião, referindo que o conhecimento formal do que seria a dislexia era quase inexistente. Refere-se à própria terminologia para designar os alunos que, então, apresentavam o que comumente designavam de “dificuldades na leitura e escrita” ou “um problema” ao nível da consciência fonológica, tal como referido pela educadora cooperante a propósito de uma criança do jardim de infância onde estagiámos. A DEE descreve assim a evolução do conceito e da representação de dislexia: “Quando comecei a trabalhar (...) praticamente eu ainda não tinha ouvido falar quase de dislexia. Não identificávamos como disléxico um aluno que tivéssemos com essas dificuldades” (DEE) (ANEXO 2(c)).

A otimização do trabalho com o aluno em estudo é definida, pelas professoras entrevistadas, como um trabalho que obriga a uma pedagogia diferenciada, sem excluir o contexto onde se insere, a turma: “De acordo com aquilo que estamos a fazer, em momentos de trabalho individualizado é-lhe dada uma ficha para ele ir trabalhando” (DT).

DT e DEE são unânimes em considerar que a otimização do trabalho com o aluno disléxico se centra na constituição de uma parceria coesa entre ambas. Lamentam, porém, o escasso número de horas de trabalho individualizado com o aluno. Esta escassez de horas deve-se essencialmente ao facto de, atualmente, a DEE ter atribuído um horário que implica a deslocação a todas as escolas do Agrupamento, sendo que em cada escola não dedica o seu tempo de trabalho a apenas um aluno.

Talvez, também, por isso, enalteça o trabalho realizado pela DT, pois esta tem maior número de horas de contacto com o aluno em estudo: “A professora titular está cinco dias por semana com o aluno em contexto de sala, e com o grupo, portanto o grupo e o aluno estão à vontade dentro da sala com a professora titular” (DEE). Este trabalho em contexto de turma, na sala de aula, é de extrema importância para que o aluno veja valorizada a sua prestação. Além disso, é um contexto que, como referiu a DT em conversa, é considerado importante pelo facto de proporcionar experiências de aprendizagem em interação. Como já descrevemos, em diferentes episódios da PES II e da PES III, a construção do conhecimento e o trabalho são alcançados através da implementação de atividades que impliquem trabalho a pares e de grupo.

A professora titular lamenta: “não haver mais horas e mais professores para o ensino especial. (...) A pareceria que faz com a professora de educação especial é

espetacular e muito importante mesmo. (...) Tenho a sorte de ter ao meu lado uma colega que realmente trabalha muito bem e ajuda” (DT). Como refere a DT, são reduzidas as horas estipuladas para o trabalho individualizado com a DEE, no entanto não deixa de ser fundamental. Segundo Torres e Fernández (2001) a leitura e a escrita são atividades complexas que a maior parte das crianças domina sem dificuldades, desde que atinja um determinado grau de maturidade e exista um ambiente pedagógico favorável. No entanto, quer a leitura quer a escrita podem transformar-se num desafio para as crianças.

10.5 Considerações finais

Iniciámos este estudo com a pergunta: **Como otimizar, ao nível do 1.º CEB, o trabalho com um aluno disléxico?** Tentámos responder, a partir de conceitos operatórios, descrição de paradigmas e da descrição do enquadramento legal português e internacional da Educação Especial. Desenvolver esta problemática foi uma forma desenvolver o princípio de escola para todos, como é estabelecido pela *Constituição Portuguesa*.

O desenvolvimento das crianças disléxicas é moroso e implica todos os agentes educativos. Para otimizar o trabalho com um aluno disléxico é necessário considerar diferentes condições para que o apoio educativo possa funcionar. A cooperação do docente da educação especial, para que, assim, o docente responsável pela turma possa desenvolver e aplicar estratégias com esses alunos que necessitam de ser apoiados.

O conceito de dislexia é complexo e assume diversas definições, de autor para autor, não sendo fácil chegar a um consenso. No entanto, tal como referem Rebelo (1993), Shaywitz (2008), Cruz (2009), Carvalho (2011) o conceito de dislexia tem dado origem à realização de múltiplos estudos, no sentido de se perceber se os indivíduos por ele abrangidos têm ou não problemas idênticos e se podem ser classificados em subgrupos ou subtipos. Etimologicamente a palavra “dislexia” significa dificuldades de linguagem, mas atualmente é sinónimo de problemas de leitura, dificuldades na aquisição da leitura. Este ponto influencia as representações dos professores e determina a forma como se trabalha e considera um aluno disléxico.

Considerando a generalização da escolaridade obrigatória e o uso fundamental da leitura e escrita como mediadores do ensino-aprendizagem, a quantidade de

crianças e jovens que têm dificuldades por esta causa é um fator determinante a ter em conta pelos docentes.

A dislexia evidencia-se pelo facto das aquisições do indivíduo, no âmbito da leitura, escrita e compreensão da leitura, estarem abaixo do nível esperado, em função do seu coeficiente de inteligência e idade cronológica. É uma dificuldade que afeta as capacidades linguísticas associadas à escrita com particular incidência na passagem da descodificação visual à verbal; na memória de curto espaço; na organização espaço-temporal e percepção visual.

É importante fazer um diagnóstico e uma avaliação o mais rigorosos possível, no sentido de detetar onde residem em concreto os problemas da criança para nos situarmos em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagens e, desta forma, poderemos elaborar uma estratégia de intervenção/reeducação eficaz que vai ao encontro das suas necessidades.

Torres e Fernández (2001) referem que uma vez reconhecidas as características ou sintomas da dislexia, é analisado o processo do sujeito quando lê ou escreve e avaliam-se as suas dificuldades. Procede-se posteriormente à intervenção e/ou reeducação para possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Com base em Fonseca (1984, 1987), a leitura como sistema visual simbólico exige o recurso de variadíssimas funções cognitivas, nomeadamente a percepção visual, discriminação visual, memória visual sequencial, reconhecimento, memorização, orientação direcional, entre outros.

Citando Mykllibust (1978), referido por Fonseca (1984, p. 250), afirma que a dislexia é um distúrbio da linguagem que interfere com a aquisição de significações obtidas da linguagem escrita, devido a um défice da simbolização. Pode ser endógena ou exógena, congénita ou adquirida. As limitações são demonstradas pela discrepância entre a realização esperada e a realização atual. Limitações, normalmente, devidas a disfunções cerebrais manifestadas por perturbações cognitivas, mas que não são atribuídas a deficiências sensoriais, motoras, intelectuais ou emocionais, nem a um ensino inadequado ou a privação de oportunidades.

Para terminar uma das principais condições que a escola necessita para otimizar o trabalho com a criança disléxica é a vontade e a força de fazer mais e de garantir o sucesso educativo de todos os seus alunos, assegurando-lhe uma melhor vivência atual e de futuro.

Conclusão geral

Como ponto de partida tomámos em consideração as palavras de Sandra Rief e Julie Heimburge (2000), que defendem o respeito pela singularidade de cada indivíduo: “Cada um de nós é diferente dos outros, tem a sua forma única de aprender e as suas próprias necessidades educativas especiais” (p. 18).

Assumindo como princípio que todos têm direito à educação, contribuindo esta para o desenvolvimento integral da pessoa, Delors (2000) *et al.*, no *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, defendem que a aprendizagem deve estar assente em quatro pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. O mesmo relatório foi baseado na fábula de La Fontaine “O Agricultor e os seus filhos”, cuja moral reside no facto de a educação ser o maior tesouro do Homem. Estes autores consideram assim que “o conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI” (p. 101).

A LBSE republicada e renumerada através da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, define os princípios gerais de política educativa portuguesa. Neste documento descrevem-se transformações na conceção de educação integrada, passando-se a defender a generalização do direito à escola regular para todos os alunos. No mesmo documento defende-se que a educação especial visa a recuperação e a integração socioeducativas dos indivíduos com NEE. Nestes parâmetros verifica-se o direito à educação e à diferença, já enunciados no artigo 26º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* de 10 de dezembro de 1948.

Segundo César (2001), hoje “já não se fala apenas de objetivos a atingir, mas de competências a desenvolver nos alunos, com vista a metas que se alargam muito para além das fronteiras das disciplinas e da escola, pois incluem a preparação para o exercício de uma cidadania plena” (p. 103). Assim, cada sujeito deve ter um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, devendo o professor afastar-se do ensino expositivo, procurando atividades variadas e significativas para cada aluno, facilitando assim a apropriação do conhecimento de cada um. Porque cada aprendizagem se desenvolve num processo de assimilação/acomodação (Piaget, 1973), tudo o que é sentido e vivido pelas crianças/alunos, fará com que consigam utilizar essas aprendizagens posteriormente. Como tal, é fundamental que o educador/professor tenha um conhecimento do seu grupo/turma, dos seus interesses, dos seus conhecimentos e das suas vivências.

Partilhamos a ideia de Ferreira (2000), “para que haja aprendizagem efetiva é preciso que quem aprende atribua significado às ideias, ligando-as entre si e com outras ideias do mesmo ou de outros domínios” (p. 63). Face a uma escola de massa, bastante heterogénea, é importante que sejamos uma escola diferenciada, uma escola como organização, sistema aberto a si mesmo e também à comunidade em que se insere, pensante e flexível, aprendente e autocrítica.

Assim, devemos ser professores reflexivos, considerados como estruturadores das aprendizagens, fazendo corresponder diferentes processos de diversificação curricular a diferentes processos metodológicos. Tal como descreve Perrenoud (2001), a ação docente exige capacidade de decisão, ou seja, é necessário decidir e intervir com competência.

É nesta índole que nós, enquanto futuras profissionais de Educação, devemos pensar e agir, sendo parte integrante e ativa na construção de escolas reflexivas, com projetos próprios, construídos colaborativamente. Do mesmo modo, consideramos estar implicadas na construção de percursos e na sua avaliação. Para tal, urge a participação de toda a comunidade educativa, na qual os pais têm particular responsabilidade.

Se há cerca de 30/40 anos atrás, a formação de professores consistia somente na formação inicial para exercer a profissão, hodiernamente estabelece-se num *continuum*. A experiência não é por si só formadora; formadora é a reflexão e pesquisa sobre a própria experiência, é o caráter investigativo, recorrendo a uma análise individual e coletiva das práticas.

Um dos grandes desafios que nos foi inculcado ao longo de cinco anos de formação inicial, e como refere Perrenoud (2001), foi o reconhecimento da necessidade de se formarem profissionais de educação reflexivos derivando do reconhecimento de que, hoje, o “professor navega à deriva, ou se preferirmos avança como um equilibrista, sem jamais estar certo de ter encontrado um equilíbrio estável tentando conciliar o inconciliável, como misturar água e fogo” (p. 22). É nesta perspetiva que surgiu, e foi parte integrante e fomentadora de ensino e aprendizagem o trabalho de investigação que é contemplado neste relatório final de estágio. O mesmo surgiu da aquisição e construção de conhecimento, análise e reflexão, de uma motivação intrínseca que se amplificou durante os dois ciclos de formação, Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, a Educação como paradigma de Inclusão e as NEE.

Foi uma experiência bastante significativa e vantajosa enquanto futuros profissionais de Educação. Permitiu-nos testar os nossos conhecimentos e aprendizagens, provando a política de que só seremos profissionais de qualidade se mostrarmos que sabemos aprender, aprender a desenvolver-se e aprender a continuar a aprender depois da escola. Assim, surgiram inúmeras questões que queríamos ver respondidas, no entanto, pensámos, analisámos e refletimos sobre as demais e selecionámos uma que nos pareceu ser contestada hodiernamente, pelos *media* e pela legislação implementada.

A questão de investigação que colocámos foi: Como otimizar, ao nível do 1.ºCEB, o trabalho com um aluno disléxico? Nunca até então nos tínhamos confrontado com um trabalho desta natureza, com um conjunto de bibliografia tão vasto e tão específico, bem como o trabalho de campo que experienciámos: momentos de participação, interação e implicação que nos foram possibilitados. Foi um trabalho árduo, mas compensador, pois conseguimos obter algumas respostas para a nossa questão a partir das hipóteses formuladas.

Crianças com dificuldades de leitura não são necessariamente disléxicas, mas todas as crianças disléxicas têm um sério distúrbio de leitura. O diagnóstico precoce é imprescindível para o desenvolvimento destas crianças. Reconhecer as características é o primeiro passo para que se possam evitar anos de dificuldades e sofrimentos, induzindo as crianças, fatalmente, ao desinteresse pela escola e a tudo o que está em torno delas, gerando às vezes quadros quase de “fobia” em relação a tarefas que exijam a leitura e a escrita. Crianças com DA necessitam de um ensino diferenciado para que possam desenvolver as suas capacidades (ME, 1997; DEB, 2004). A identificação precoce é o primeiro passo para uma otimização do trabalho com estes alunos do 1.º CEB, consubstanciando a alínea a) da nossa segunda hipótese de investigação. Um dos grandes desafios dos pais é identificar se o seu educando tem problemas de aprendizagem, no entanto, a maioria não sabe o que fazer para o ajudar.

Todas as instituições com cursos em Educação Básica, formadoras de educadores e professores partilhariam mais esta responsabilidade, caso investissem na formação mais especializada. Naturalmente, que este é um problema muito complexo, no qual a escola, a família, os técnicos de saúde, o ensino superior e as entidades ministeriais têm uma palavra a dizer. Acreditamos que a constituição de uma equipa multidisciplinar seria uma mais valia para a otimização do trabalho com

estes alunos, tal como referem DT e DEE nas entrevistas, confirmando a segunda e terceira alíneas da segunda hipótese investigação.

Partilhamos as angústias dos pais de crianças disléxicas quando o seu desempenho não é coincidente com as expectativas. A avaliação, como descrevemos a propósito das neurociências, nestes alunos, obedece a uma escala diferente e exige uma colaboração entre a família e a escola na conceção de um plano de estudos individualizado, de onde decorre a alínea b) da segunda hipótese de investigação. Para a otimização do trabalho com estes alunos necessário é que cada um tenha a consciência das funções e, no caso do aluno, das suas limitações. O aluno que esteve no centro do nosso estudo foi identificado ao abrigo do DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e anda no terceiro ano.

Como professores/educadores precisamos de tornar ótimo o trabalho com este aluno, o que significaria uma identificação precoce. Do mesmo modo, as docentes entrevistadas sublinham que é necessária a legitimação das mudanças de paradigma, como correu aquando da passagem da escola integrativa para a escola inclusiva a partir da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994). Assim, DT e DEE corroboram a nossa primeira hipótese de investigação colocada, ao referirem que as suas práticas sofreram alterações em função dos diferentes paradigmas de educação especial.

A dislexia é considerada pelas neurociências como um problema de saúde, com uma causa e um diagnóstico (Burraco, 2010). As Ciências de Educação sublinham as suas características, as consequências, as soluções e as adaptações. Não existem disléxicos entre os analfabetos. O trabalho de otimização exige, assim, a participação de várias áreas de conhecimento, como sendo as neurociências, a terapia da fala, a educação especial e implementa-se no plano educativo. Neste plano, como provaram as DT e DEE, as diferentes áreas curriculares podem contribuir para um trabalho otimizado cm o aluno disléxico. A DEE confirma esta terceira hipótese de investigação.

É tarefa de todos – o educador, professor e pais - ter como princípio ético o compromisso de ver desenvolver-se digna e efetivamente a aprendizagem destas crianças, procurando novas metodologias de ensino que possam contribuir para a efetiva inclusão destas crianças no mundo das letras, ajudando-as a sobreviver dentro da escola. De outra forma, o aluno está votado ao insucesso escolar, comprometendo a sua relação com o mundo. Segundo Albert Einstein, “A palavra progresso não terá qualquer sentido enquanto houver crianças infelizes”.

Este foi, sem dúvida, o primeiro passo, enquanto futuros profissionais de Educação, que se pretende que sejam empreendedores, críticos, reflexivos e investigadores, com o intuito de evoluir a nível pessoal e profissional, mantendo-se sempre atualizados.

Referências Bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Vol. 1 (A-F). Lisboa: Editorial Verbo e Academia das Ciências de Lisboa, p. 1276.
- Balula, J.P. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português*. Tese de doutoramento não publicada. Apresentada à Universidade de Aveiro.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Uma Introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora.
- Burraco, A. B. (2009). *Genes y Language: Aspectos ontogenéticos, filogenéticos y cognitivos*. Barcelona: Editorial Reverté.
- Burraco, A. B. (2010). *Biología y Lenguaje: Pasado, Presente y Futuro de una Relación obligada*. Trabalho realizado no âmbito do projeto de investigação “Biolinguística: evolução, desenvolvimento e fósseis de linguagem” (FFI2010-14955/FILO). Universidade de Huelva. MEC E FEDER.
- Capovilla, A. & Capovilla, C. (2007). *Problemas de Leitura e Escrita – Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fónica*. São Paulo: Memnon.
- Carmo, H. & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalhais, L. S. A., & Silva, C. F. (2009). The development of reading skills in a sample of Portuguese normal readers and dyslexic children. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 9 (4), pp.125-140.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da Leitura - Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu: Psicosoma.
- César, M. (2001) E o que é isso de aprender? – *Conferência 9*. PROFMAT. pp. 103-109.
- Castel-Branco, M. (2011). *A Bruxa Esbrenhuxa*. Lisboa: Babel.
- Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997). In vários. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro: pp. 137-158.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. In Snowling, M. J., Hulme, C. *The Science of Reading – a handbook*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

- Condemarín, M. (1989). *Maturidade escolar. Manual de avaliação e desenvolvimento das funções básicas para o aprendizado escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Correia, L. M. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 45-70). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. M. (1999a). Práticas tradicionais da colocação do aluno com NEE. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 11-16). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. M. (1999b). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 17-44). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Serrano, A. M. (1999). Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 143-158). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9, pp. 151-163.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.
- Davis, R., Braun, E. M. (2010). *O Dom da dislexia: porque é que algumas pessoas brilhantes não conseguem ler e como podem aprender*. Alfragide: Lua de Papel.
- Dehaene, S. (2007). *Les Neurones de la Lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Delors, J. et al. (2000). Educação: um tesouro a descobrir – *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: DEB-ME.
- Departamento da Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: DEB-ME.
- Fachin, O. (1993). *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo: Editora Atlas.

- Felizardo, S.M.A.S. (2010). *Perspetivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. In *Atas do VII Simpósio Nacional de investigação em Psicologia*. Braga, Universidade do Minho.
- Ferreira, E. (2000). *O Desenvolvimento Profissional dos Professores do 1.º Ciclo e as suas Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências / Universidade de Lisboa.
- Flint, J. (1999). Invited review: The genetic basis of cognition. *Brain*, (122), pp.2015-2031.
- Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2002). *Dislexia, Cognição e Aprendizagem: Uma Abordagem Neuropsicológica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora editores.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem, abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora editores.
- Franco, M. G.; Reis, M. J.; Gil, T. M. S. (2003). *Comunicação, Linguagem e Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar – Fundamentos*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Galaburda, A. M.; Lo Turco; J., Ramus, F.; Fich, R. H.; Rosen, G. D. (2006). From genes to behavior in developmental dyslexia. *Nature Neuroscience*, 9 (10), pp.1213-1217.
- Gaspar, T. & Pereira, F. (1997). Educação Especial: a esperança sempre adiada. In P. O. Cunha (Ed), *Educação em Debate (1.ª ed.)* Lisboa: Universidade Católica.
- Hennig, K. (2003). *Compreender a Dislexia*. Porto: Porto Editora.
- Hu, W.; Lee, H. L.; Zhang, Q.; Liu, T.; Geng, L. B.; Seghier, M.; Shakeshaft, C.; Twomey, T.; Green, D. W.; Yang, Y. M.; Price, C. J. (2010). Developmental dyslexia in Chinese and English populations: dissociating the effect of dyslexia from language differences. *Brain*, (133), pp.1694-1706.
- Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Leonard, C.; Eckert, M.; Given, B.; Virginia, B.; Eden, G. (2006). Individual differences in anatomy predict reading and oral language impairments in children. *Brain – A Journal of Neurology*, (129), pp.3329-3342.
- Lessard, M.; Goyette, H. G.; Boutin G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e prática*. Montréal, Editions Agence d'Arc.

- Marchesi, A. & Martín, E. (1995). Perspetivas atuais em educação especial. In Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (Eds.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*, Porto Alegre: Artes Médicas, 3, pp.6-23.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2009). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, J. (1997). *Arte de ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa, Edições Cosmos.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- OMS (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. OMS/DGS.
- Pereira, F. (1999). Inclusão/Exclusão escolar. In *Pare, Escute, Pense – o sentir, o pensar e o agir na evolução das crianças e dos jovens*. Lisboa: Dinalivro, pp. 95-107.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1973). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pinheiro, A. (2007). *O Desenvolvimento da capacidade de elaboração escrita*. Penafiel, Editorial novembro.
- Ramus, F. & Fisher, S. E. (2009). Genetics of language. In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The Cognitive Neurosciences IV*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rebello, J.A.S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*; Rio Tinto, Edições Asa.
- Rief, S. F., & Heimburge, J. A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusive. 2*, Porto: Porto Editora.
- Robert, F. (2004). *Como Apoiar Um Filho Disléxico*. Lisboa, Editorial Estampa.
- Rodrigues, M.^a A. (1995). *A Dislexia*. Lisboa: Editorial O Livro.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB-ME.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar : Cruzando perspetivas e conceitos. « *Revista Lusófona de Educação* », 8, pp.63-83.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.

- Serra, H. (2000). *Cadernos de Reeducação Pedagógica – Dislexia. Vol.1 e 2*. Porto: Porto Editora.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia – Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Siegel, L. (2010). Ajudar as crianças a desenvolver competências de leitura proficientes. In R. Beard, L. S. Siegel, I. Leite, A. Bragança, J. Morais. *Como se aprende a ler?* Lisboa: Porto Editora/F.F.M.S..
- Sim-Sim, I. (1995). *Desenvolver a linguagem. Aprender a língua. Novas metodologias em educação*, in Carvalho, A. et al. Porto: Porto Editora, pp. 198-226.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Sim-Sim, I. (2006). (Coord.). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2006). *La lecture et dyslexie. Approche cognitive*. Paris: Dunod.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? Dossier Perturbações do Desenvolvimento, “*Revista Portuguesa de Clínica Geral*”, 20, pp. 713-730.
- Teles, P. (2008). *Dislexia: Método Fonomímico. Leitura e Caligrafia*, vol. 1. Lisboa: Editora Distema.
- Thomson, J. M.; Richardson, U.; Goswami, U. (2005). Phonological similarity neighborhoods and children’s short-term memory: Typical development and dyslexia. *Memory & Cognition*, 33 (7), pp.1210-1219.
- Torres, M^a. R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Tradução de João A. Lopes. Lisboa, Editora Mc Graw – Hill.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO/ Ministério da Educação e Ciência. Espanha: Salamanca.
- Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Veillet, E.; Magnan, A.; Ecalle, J.; Thai-Van, H.; Collet, L. (2007). Auditory processing disorder in children with reading disabilities: effect of audiovisual training. *Brain*, (130), pp.2915-2928.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. (3.^a edição). Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Assembleia da República (2005). *Todos têm direito à educação e à cultura. Art.73.º*

Constituição da República Portuguesa – VII Revisão Constitucional.

Assembleia da República (2005). *Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Art. 74.º.* Constituição da República Portuguesa – VII Revisão Constitucional.

Ministério da Educação. *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, de 10 de dezembro de 1948.

Ministério da Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86*, de 14 de outubro.

Ministério da Educação. *Lei de Bases de Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, n.º9/89*, de 2 de maio.

Ministério da Educação. *Decreto-Lei n.º 35/90*, de 25 de janeiro.

Ministério da Educação. *Decreto-Lei 319 / 91*, de 23 de agosto.

Ministério da Educação. *Despacho n.º 5220/97*, de 4 de agosto.

Ministério da Educação. *Lei n.º 5/97*, de 10 de fevereiro.

Ministério da Educação. *Decreto-Lei n.º 240/01*, de 30 de agosto.

Ministério da Educação. *Decreto-Lei n.º 241/01*, de 30 de agosto.

Ministério da Educação. *Lei n.º 49/05*, de 30 de agosto.

Ministério da Educação. *Decreto-Lei 3/08*, de 7 de janeiro.

Ministério da Educação. *Despacho n.º 16034/2010*, de 15 de outubro.

Publicações na Internet

Balsinha, J. (2010). Crianças com dislexia sem ajuda no ensino público. In www.dn.pt (31-01-2010, 01h00). Consultado em 22-03-2012.

Diário de Notícias (2009). Uma reforma polémica. In www.dn.pt. (21-10-2009, 01h00). Consultado no dia 22-03-2012.

Gomes, R.P. (2009). Disléxicos avaliados como alunos normais. In www.cmjornal.xl.pt (17-02-2009). Consultado em 22-03-2012).

Inácio, A. (2010). Educação Especial marcada por falta de professores e técnicos. In www.in.pt (18-02-2010, 00h14). Consultado em 22-03-2012.

Lobo, A. (2010). Entrevista a Luís de Miranda Correia. In www.educare.pt/Educare (09-08-2010). Consultado em 22-03-2012).

Público (2010). Aplicação da CIF é um atentado à escola inclusiva, denuncia a Fenprof. In www.publico.pt/Educação (01-03-2010, 13h38). Consultado no dia 22-03-2012.

Ribeiro, G. B. (2010). Pais e docentes reclamam mais apoios para o ensino especial. In www.publico.pt/Educação (01-03-2010, 13h25). Consultado no dia 22-03-2012.

Tavares, P.S. (2010). 16 mil alunos fora da educação especial. In www.dn.pt (31-01-2010, 01h00). Consultado em 22-03-2012).

Teles, P. (s/d). O valor de saber ler. Artigo disponível em www.clinicadislexia.com. Consultado em 19-04-2012.

Fontes de Imagens

http://www.encyclopedia.com.pt/articles.php?article_id=730 consultado a 26/03/2012

http://www.dyslexia.com/science/different_pathways.htm consultado a 26/03/2012

Anexos Parte I e Parte II

(Os anexos da parte I e d parte II encontram-se em suporte digital, no cd em baixo)