CLÁUDIA LOPES DE MATOS

BARREIRAS E FACILITADORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM AO NÍVEL DA ESCRITA: RELATO DE PROFESSORES TITULARES DE TURMA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICOMOTRICISTA

Orientador(a): Professora Doutora Luzia Mara Silva Lima-Rodrigues

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2022

CLÁUDIA LOPES DE MATOS

BARREIRAS E FACILITADORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM AO NÍVEL DA ESCRITA: RELATO DE PROFESSORES TITULARES DE TURMA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICOMOTRICISTA

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 30/03/2022, perante o júri, nomeado pelo Despacho Reitoral n.º 93/2022, de 23 de Março, com a seguinte composição:

Presidente**:** Prof.ª Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, ULHT
Arguente: Prof.ª Doutora Luísa Ramos de Carvalho, E.S.E – IPS
Orientadora: Prof.ª Doutora Luzia Mara Silva Lima-Rodrigues, ULHT

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2022

Dedico este trabalho ao meu avô, que sempre me ensinou que nada se conquista sem força de vontade.

Agradecimentos

Esta investigação sem agradecimentos não seria a mesma coisa.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Luzia Lima-Rodrigues, por orientar-me nesta investigação, pelas sessões coletivas via Zoom e pela força de vontade e alegria que sempre me transmitiu e que me fez andar com a dissertação para a frente.

Em segundo, tenho a agradecer a todos os entrevistados por terem aceitado participar na investigação, onde puderam revelar um pouco de si e onde pude revelar um pouco de mim também. Sem eles a investigação não teria sentido. Um sincero obrigado pelo carinho demonstrado, pela simpatia, interesse e disponibilidade.

Agradeço ao subgrupo de investigação liderado pela Professora Luzia Lima-Rodrigues, que faz parte da *Research Learning Community NEISE*: Núcleo de Estudos em Inclusão Social e Educativa, do CeiED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Um agradecimento especial às colegas do subgrupo que também participaram ativamente sempre com sugestões de melhorias, nas reuniões de orientação e investigação.

Agradeço também às minhas colegas do Mestrado de Educação Especial, que me ajudaram na realização das entrevistas e sempre se mostraram disponíveis para debater dúvidas e incentivaram a nunca desistir.

Quero fazer um agradecimento especial ao meu namorado, que sempre esteve lá para mim e para ouvir os meus lamentos e dúvidas quanto à realização desta investigação. Um grande obrigado pela paciência e pela positividade que me transmitiu.

E, por fim, quero agradecer à minha família, que sempre lutou comigo nesta batalha que se chama Universidade e me fez aqui chegar sem falhar nenhum passo, olhando para mim com olhos de vencer.

Resumo

Em Portugal, estima-se que 5% a 15% de alunos em idade escolar são diagnosticados com dificuldades específicas de aprendizagem, uma perturbação específica numa determinada área que engloba características muito particulares e que se distinguem, como a dislexia, a disortografia, a disgrafia e a discalculia. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho, trouxe medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, centradas nas necessidades dos alunos e, consequentemente, na acomodação do currículo. No entanto, a comunidade escolar ainda encontra dificuldades, no sentido de dar apoio a alunos com DEA. O presente estudo pretendeu verificar, através da realização de entrevistas semiestruturadas, que barreiras e facilitadores enfrentam Professores Titulares de Turma do 1.º CEB, Professores de Educação Especial e Psicomotricista no processo de aprendizagem da escrita de alunos com DEA e conhecer como foi feita a sua intervenção. As respostas demonstraram que a escola, a gestão parental e as características do próprio aluno foram as barreiras mais destacadas e os principais facilitadores foram a atuação da EMAEI e da direção escolar. Em termos de intervenção, as práticas que mais se evidenciaram foram canalizadas para a consciência fonológica.

Palavras-Chave: Inclusão; Dificuldades Específicas de Aprendizagem; Dislexia; Disortografia; Escrita.

Abstract

In Portugal, it is estimated that 5% to 15% of school-age students are diagnosed with specific learning disabilities, a specific disorder in a particular area which includes very particular and distinguishing characteristics, such as dyslexia, dysorthography, dysgraphia and dyscalculia. The Decree-Law No. 54/2018, of July 6th, brought measures to support learning and inclusion, focused on the needs of students and, consequently, on the accommodation of the curriculum. However, the school community still find difficulties, in the sense of providing support to students with SLD. This study aimed to verify, through semi-structured interviews, the barriers and facilitators faced by Primary School Classroom Teachers, Special Education Teachers and Psychomotricist in the process of learning to write by students with SLD and to know how their intervention was made. The answers showed that the school, parental management and the student's own characteristics were the most highlighted barriers, and the main facilitators were the performance of EMAEI and the school management. In terms of intervention, the practices that stood out the most were channeled towards phonological awareness.

Keywords: Inclusion; Specific Learning Disabilities; Dyslexia; Dysorthography; Writing.

Abreviaturas, Siglas e Símbolos

CAA	Centro de Apoio à Aprendizagem
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CRI	Centros de Recursos para a Inclusão
DA	Dificuldades de Aprendizagem
DEA	Dificuldades Específicas de Aprendizagem
DL	Decreto – Lei
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
MSAI	Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão
NCSE	National Council for Special Education
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NJCLD	National Joint Committee on Learning Disabilities
PEA	Perturbação do Espetro do Autismo
P.E.E	Professor(es) de Educação Especial
PEI	Programa Educativo Individual
PHDA	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
PIT	Plano Individual de Transição
PTT	Professor(es) Titular(es) de Turma
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TOC	Transtorno Obsessivo Compulsivo
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice

AGRADECIMENTOS 2

RESUMO 3

ABSTRACT 4

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS 5

ÍNDICE 6

ÍNDICE DE FIGURAS 8

ÍNDICE DE TABELAS 8

ÍNDICE DE GRÁFICOS 8

INTRODUÇÃO 9

I. Enquadramento Teórico 11
1. Fundamentos da Inclusão 11
2. Enquadramento Legal da Inclusão 12
3. Dificuldades Específicas de Aprendizagem 20
4. Dislexia 24
   4.1. Conceitos da Dislexia 24
   4.2. Etiologia 27
   4.3. Características mais comuns na Dislexia 29
5. Disortografia 31
   5.1. Conceitos da Disortografia 32
   5.2. Características mais comuns na Disortografia 33
6. Implicações da Dislexia e da Disortografia no Processo de Aprendizagem da Escrita 35
7. Intervenção Educativa Recomendada na Dislexia e na Disortografia 37
8. Inclusão de Alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem ao Nível da Escrita 41

II. Da Problemática aos Objetivos 43
1. Problemática e Questão de Partida 43
2. Objetivos 44
   2.1. Objetivo Geral 44
   2.2. Objetivos Específicos 44

III. Enquadramento Metodológico 44
1. Enquadramento da Investigação 44
2. Operacionalização de Conceitos 45
3. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados 46
   3.1. Pesquisa Documental e Análise de Conteúdo 46

3.2. Entrevista 47
4. Caracterização dos Sujeitos 49
5. Contexto do Estudo 49
6. Cronograma 50

IV. Resultados 51
1. Apresentação dos Resultados 51
1.1. Experiência e Formação em Dificuldades Específicas de Aprendizagem 51
1.2. Caracterização e Perfil de Funcionalidade dos Alunos 53
1.3. Áreas de aprendizagem valorizadas e práticas relatadas em alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem ao nível da escrita 55
1.4. A Escola 60
1.5. Perspetivas das Professoras Titulares de Turma, Professores de Educação Especial e Psicomotricista quanto aos alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem 63
1.6. Similaridades e Diferenças nas intervenções realizadas com os alunos nas escolas 65
2. Discussão dos Resultados 67

CONSIDERAÇÕES FINAIS 79

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 83

FONTES LEGISLATIVAS 89

APÊNDICES I

Apêndice 1 - Características e Perfil de Funcionalidade dos alunos II

Apêndice 2 - Barreiras e Facilitadores nas Escolas IV

Apêndice 3 - Declaração de Consentimento Informado VI

Apêndice 4 - Guião das entrevistas XII

Apêndice 5 - Protocolo de entrevistas: Professores Titulares de Turma XXI

Apêndice 6 - Protocolo de entrevistas: Psicomotricista e Professores de Educação Especial…… XLVI

Apêndice 7 - Análise de conteúdo das entrevistas: Professores Titulares de Turma LXXXI

Apêndice 8 - Análise de conteúdo das entrevistas: Psicomotricista e Professores de Educação Especial XCIX

Índice de Figuras

FIGURA 1. APRESENTAÇÃO DE MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO. 15
FIGURA 2. FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 16
FIGURA 3. CARACTERÍSTICAS APRESENTADAS EM ALUNOS DISLÉXICOS. 30
FIGURA 4. CARACTERÍSTICAS DE ALUNOS DISLÉXICOS. 31
FIGURA 5. CARACTERÍSTICAS EVIDENCIADAS EM ALUNOS COM DISORTOGRAFIA. 34
FIGURA 6. SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NAS INTERVENÇÕES REALIZADAS COM OS ALUNOS. 66
FIGURA 7. BARREIRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA NOS ALUNOS COM DEA. 78
FIGURA 8. FACILITADORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA NOS ALUNOS COM DEA. 78

Índice de Tabelas

TABELA 1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS 49
TABELA 2. CONTEXTO DO ESTUDO 49
TABELA 3. EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM DEA 51
TABELA 4. CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS. 54
TABELA 5. PRÁTICAS RELATADAS PELOS ENTREVISTADOS COM OS ALUNOS COM DEA NA ESCRITA. 57
TABELA 6. PERSPETIVAS DOS ENTREVISTADOS SOBRE O FUTURO DOS ALUNOS. 63

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1. ÁREAS DE APRENDIZAGEM VALORIZADAS NA ESCRITA SEGUNDO OS ENTREVISTADOS. 56

Introdução

> Um corpo extenso de investigações mostrou que a fonologia, especificamente a consciência fonológica, e o conhecimento das correspondências fonema-grafema são alicerces fundamentais para a aprendizagem da ortografia. Quando a criança domina o princípio alfabético, está preparada para aprender o código ortográfico. Com o treino da escrita das palavras, ela torna-se progressivamente mais autónoma na escrita. Pode até arriscar escrever palavras que nunca viu antes. Para a maioria das palavras do português (ditas regulares), esse conhecimento é suficiente para que a criança escreva corretamente a palavra. No entanto, para muitas outras, é necessário que a criança considere também outras fontes que influenciam a ortografia das palavras (Alves, 2020)[1].

A escrita é uma actividade que exige o uso de várias capacidades cognitivas como pensar, organizar e registar ideias (Carretti, Motta, & Re, 2016, citado por Prater, 2018). Porém, e apesar de ser uma atividade muito complexa onde aprendemos a interagir e a progredir cada vez mais nas atividades educativas, a capacidade para escrever eficazmente não se desenvolve naturalmente, ela deve ser ensinada. A aprendizagem da escrita exige a compreensão, aprendizagem e dominância na caligrafia como na ortografia, tal como na gramática e na compreensão e conteúdo de texto (Prater, 2018).

Cabe a esta investigação conhecer o relato de como é feita a intervenção por Professores Titulares de Turma, Professores de Educação Especial e Psicomotricista em alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem ao nível da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e, por conseguinte, analisar quais as barreiras e facilitadores que têm encontrado no processo de aprendizagem da escrita do aluno. Devido à Pandemia de COVID-19 que atualmente atravessamos no mundo e às limitações impostas pelo governo português, foi possível encontrar participantes com disponibilidade para serem entrevistados, tendo as entrevistas ocorrido via *online* através de plataformas digitais.

Em Portugal assiste-se a cerca de 48% da população com Dificuldades de Aprendizagem (DA), o que equivale a quase metade da população residente. Quanto às DEA, há um acréscimo de 5% a 10% da população (Coelho, 2019) e 5% a 15% nas crianças em idade escolar (Tavares, 2015).

Por DEA destaca-se não só a dislexia como também a disortografia, a disgrafia e a discalculia. Ao longo desta investigação, trataremos no enquadramento teórico a dislexia e a disortografia como duas DEA que se entrecruzam. O não saber ler implica necessariamente não saber escrever mas pode existir alunos que apresentam uma boa leitura corrente e uma escrita pobre, isto é, podem possuir disortografia sem dislexia. A escrita pobre remete-se à

[1] **Fonte:** Alves, R. (2020) *Aprendizagem da leitura e da escrita: Dominar a ortografia*. https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/dominar-ortografia.

dificuldade em articular fonema para grafema, isto é, a representação gráfica dos fonemas é executada através de grafemas/letras. Deste modo, quando se assiste a uma constante construção frásica curta, pobre e com inúmeros erros, sejam eles ortográficos e/ou gramaticais, analisamos que o aluno tem realmente presente uma DEA ao nível da escrita, à qual chamamos, então, disortografia.

Neste estudo, até o momento não foi possível encontrarmos dados que especificassem a percentagem de alunos em Portugal que possuem somente DEA ao nível da escrita, por não termos encontrado literatura acessível sobre o assunto específico.

O grande motivo para a realização desta investigação deve-se, assim, à nossa necessidade de conhecer melhor e esclarecer as dificuldades que os professores em geral afirmam que têm encontrado no processo de aprendizagem da escrita em alunos com DEA e em como uma escrita funcional é tão importante quanto uma leitura funcional. Saber que barreias e facilitadores os entrevistados encontram, permite revelar se a existência de barreiras tal como de facilitadores parte dos próprios professores ou se poderá partir do aluno, escola e/ou de terceiros, isto é, terceiros que estão envolvidos na aprendizagem do aluno mas que se encontram fora do contexto escolar.

Para conhecermos, assim, quais são as barreiras e os facilitadores que enfrentam, a realização de entrevistas foi fundamental para obter dados descritivos para que se compreenda porque existe e consideram barreiras e porque classificam como facilitadores os facilitadores que mencionaram.

A investigação passou, assim, por um enquadramento teórico, onde se descreveu sobre a noção de Inclusão e o seu enquadramento legal em Portugal, o que são as DEA, em específico dislexia e disortografia; um enquadramento metodológico em que se revelou quais os objetivos (geral e específicos) que a investigação pretende responder e quais as técnicas que foram utilizadas, os sujeitos entrevistados e o contexto do estudo; e, por fim, uma apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas.

Este trabalho conta com a caracterização de três alunos de três escolas diferentes, onde cada PTT e respetivo P.E.E/Psicomotricista menciona e caracteriza um aluno que apresenta DEA ao nível da escrita e também nas diferentes áreas das DEA, com perturbações associadas que, não estando relacionado com a escrita, influenciam no processo de aprendizagem da mesma.

I. Enquadramento Teórico

1. Fundamentos da Inclusão

De acordo com a UNESCO (2019), a Inclusão define-se como um "processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes" (p.13). Silva (2019) menciona a Inclusão como uma questão de direitos, como o direito "à educação, ao trabalho, ao lazer, isto é, à participação na sociedade a todos os níveis, que se entrecruzam com valores, ética e deontologia" (p.18).

A Inclusão, segundo o que refere o Relatório de Monitoramento Global da Educação (2020), apresentado à UNESCO, insere-se num processo que serve a todos. Isto é, para além de estar associada à educação especial e às necessidades de pessoas com deficiência, depende também de outras causas como o género, a idade, etnia, local onde vive, pobreza, língua, religião, orientação sexual, crenças, atitudes, entre outros.

O conceito de processo, de acordo com a UNESCO (2020), permite que a Inclusão na educação possa contribuir para uma Inclusão Social dedicada a uma educação equitativa, onde igualdade e equidade devem ser devidamente distintas[2].

O relatório pretende servir a Inclusão em cada pessoa e que cada um valorize as suas crenças e os seus potenciais. Por isso é fundamental respeitar cada indivíduo independentemente da sua origem, habilidades ou identidade. É preciso incluir para se ser incluído. Há que aludir que a Inclusão não se deve apenas e só à educação, ela deve estar presente em todo o lado.

A construção da escola após a Segunda Guerra Mundial permitiu que existisse igualdade de oportunidades aos cidadãos. Assim, o conceito para todos nasce com a inclusão. A escola seria um meio para o desenvolvimento da sociedade em geral, incluindo quem mais necessitasse, independentemente da sua condição económica e social, tal como grupo étnico ou cultural e das capacidades cognitivas e motoras. A educação é a base para um futuro promissor a nível social, cultural e profissional (Silva, 2019).

Apesar de ser um termo que se defenda intensamente, ainda se verificam dificuldades em pleno da Inclusão nas escolas. O Manual de Apoio à Prática Inclusiva (2018),

[2] Por igualdade entendamos um "estado de coisas", como declara a UNESCO. Isto é, o estado como observamos as coisas. Equidade está inteiramente relacionado ao processo, o que leva à ação que é destinada a garantir a igualdade (UNESCO, 2020, p.10).

apresentado pelo Ministério da Educação e pela Direção-Geral de Educação, declara-nos que a exclusão ainda está assente na sociedade escolar atual:

> Em Portugal, temos ainda conjuntos consideráveis de alunos que não encontram sucesso nas escolas. As causas são múltiplas e todas elas complexas, requerendo necessariamente respostas que não são simplistas. A condição socioeconómica é o principal fator de exclusão dos alunos; dificuldades de aprendizagem associadas a défices variados não têm facilitado que todos os alunos possam crescer em conjunto; lacunas socioemocionais criam barreiras às aprendizagens; determinados grupos sociais apresentam elevado risco de exclusão (p.4)

É ainda possível assistir professores a encarar grandes dificuldades para responder a todos os alunos, cumprindo um programa estipulado e respeitando o ritmo e as capacidades de cada um. É necessário saber identificar as dificuldades de cada aluno e saber principalmente como responder, uma vez que a educação acarreta uma resposta à diversidade de contextos físico, cognitivo, cultural, racial e religioso (Silva, 2019).

O que se pretende com a Inclusão nas escolas, é que todos tenham direito à educação e que não se trate de um privilégio somente para alguns alunos. Uma escola inclusiva permite a realização e adaptação de aprendizagens significativas em alunos sem quaisquer dificuldades e em alunos que apresentem deficiência e/ou dificuldades, o que possibilita que todos cresçam juntos. Uma escola só é considerada uma escola quando garante uma maior e melhor capacidade de aprendizagens a todos os alunos e que desenvolva o potencial de cada aluno (Pereira, 2018).

Em suma, a educação inclusiva em Portugal foi reforçada a partir do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e dos Decretos-Lei n.º 54/2018 e DL n.º 55/2018, de 6 de Julho, que serão abordados detalhadamente no ponto seguinte.

2. Enquadramento Legal da Inclusão

Após o enquadramento da Inclusão organizado pela UNESCO a partir da conhecida Declaração de Salamanca, em 1994, que resultou da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais (NEE): Acesso e Qualidade, objetivou-se uma escola adaptando-se políticas, práticas e princípios na área das NEE num sentido de criar uma escola para todos, uma vez que a expressão NEE indicava todas as crianças e jovens que enfrentavam dificuldades escolares ou deficiências escolares. A contribuição de um programa que visa criar uma escola para todos significa criar instituições que permitam incluir todas as pessoas, onde respondem às necessidades individuais de cada um e apoiam na aprendizagem (Declaração de Salamanca, 1994).

O enquadramento da ação sobre as NEE[3] reflete uma escola inclusiva que se deve ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, linguísticas, sociais, culturais, entre outros. Ou seja, compete à escola ser capaz de enfrentar e desenvolver formas de educar que possibilitam o sucesso escolar do aluno, inclusive com alunos que apresentam incapacidades graves. Criar uma escola inclusiva permite que os alunos reduzam substancialmente as desistências e as repetições de ano escolar, tal como garante um maior sucesso escolar.

A Declaração de Incheon (2015) surge vinte anos depois, reformulando a educação para todos e comprometendo-se a criar uma agenda de educação única e renovada até 2030. Para além da educação inclusiva ser um termo que se tem mantido, a Declaração de Incheon (2015) remete também para uma educação equitativa de qualidade que promova uma grande oportunidade de aprendizagens ao longo da vida e para todos, desenvolvendo sistemas educacionais mais inclusivos que prestem melhor capacidade de resposta e sejam mais resilientes para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos em contextos de vivência em zonas de conflito[4].

Uma educação de qualidade permite futuramente atingir empregos e erradicar a pobreza através de oportunidades de educação ao longo da vida em todos os contextos e também na evolução da tecnologia, uma vez que permite acesso à informação e a uma aprendizagem de qualidade.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) destaca-se como um documento inclusivo para as escolas que atende "às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência mas também na atenção à diversidade, e consequentemente na equidade e democracia" (Pereira, 2018, p.11). Como atualmente o mundo coloca novos desafios à educação, o documento dá à escola a responsabilidade de responder às "exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas" (Despacho n.º 6478, 2017, p.15484). O Perfil dos Alunos introduz ainda o princípio da flexibilidade que é fundamental para uma educação inclusiva, uma vez que permite criar uma maior flexibilização do currículo através do trabalho colaborativo entre professores e, assim, aumentar o número de oportunidades a todos os alunos a fim de que consigam atingir o seu máximo potencial. Este documento está estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências - conhecimentos, capacidades e atitudes - e pretende contribuir para uma maior

[3] Pelas NEE, a Declaração de Salamanca (1994) refere todas as crianças e jovens que apresentem carências relacionadas a dificuldades escolares e deficiências (p.6).
[4] De acordo com a Declaração de Incheon (2015), áreas de contexto conflituoso refere-se a "crises, violência e ataques a instituições de ensino, assim como desastres naturais e pandemias, continuam a prejudicar a educação e o desenvolvimento em âmbito mundial" (p.3).

organização e gestão curricular, tal como na definição de estratégias, metodologias e práticas pedagógicas e utilizar na sala de aula.

O DL n.º 54/2018, de 6 de Julho, que aposta numa escola inclusiva, "onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão total" (p.2918). A escola deve, assim, centrar a sua atividade no currículo e nas aprendizagens dos alunos. O principal objetivo que o decreto pretende retratar é que cada escola possa compreender o seguinte:

> (…) reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. (p.2918)

Deste modo, as escolas devem apostar na intervenção dos professores de educação especial, uma vez que permitem às equipas educativas definir estratégias para o desenvolvimento e diversificação curricular dos alunos e o seu acompanhamento. Assim, o objectivo do decreto centra-se em garantir a Inclusão, respondendo às necessidades e potencialidades de todos os alunos.

O DL n.º 54/2018, 6 de Julho, para além de garantir a Inclusão e dar respostas às necessidades de todos os alunos, alude principalmente ao papel do professor de educação especial. A lei n.º 116/2019, de 13 de Setembro, que vem fazer alterações a este DL, fundamenta-se principalmente na EMAEI, onde também está inserido o professor de educação especial e onde os pais/encarregados de educação do aluno podem participar na equipa como elemento variável. Observa-se, assim, que os pais e/ou encarregados de educação passam a ter um papel fundamental na vida escolar do aluno.

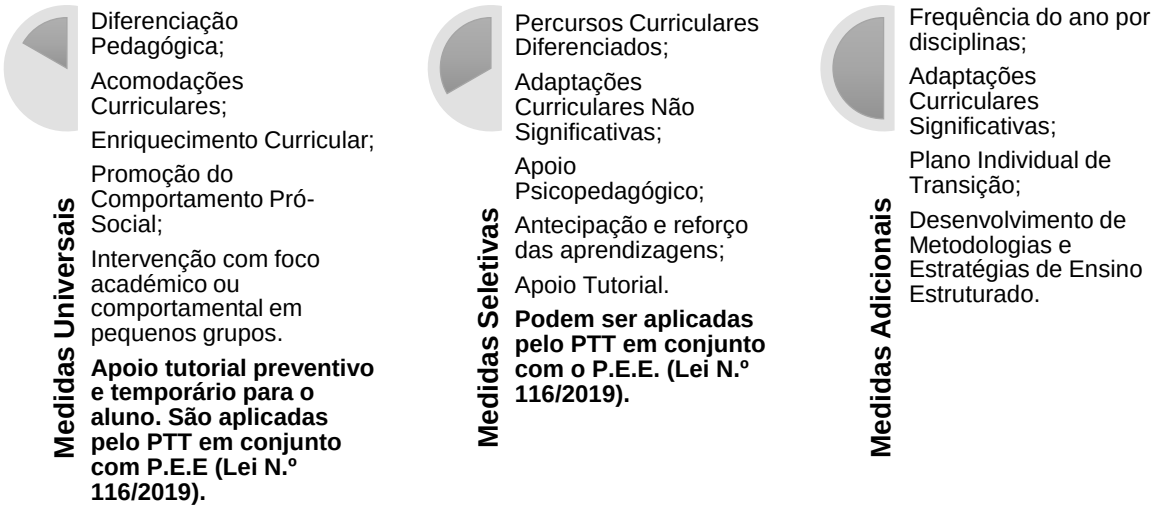
Como princípios orientadores, o decreto fundamenta a educabilidade universal, a equidade, a Inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e, por fim, a mínima interferência[5]. É também apresentado três medidas importantes que servem de suporte à aprendizagem, entre as medidas apresentadas, encontram-se as medidas universais, que são a resposta educativa que a escola dá a todos os alunos no sentido de promover a melhoria da aprendizagem e a participação. Estas são as medidas

[5] Por mínima interferência, referimos que, segundo o Decreto-Lei nº54/2018, "a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar" (Capítulo I, Artigo 3.º, p.2920)

menos restritivas, no entanto, pode coexistir com outras medidas[6]. Em seguida, as medidas seletivas, que aquando as medidas universais não possam ser aplicadas, passa-se para algumas restrições com um percurso curricular diferente. E, por fim, as medidas adicionais, que devem ser aplicadas quando as dificuldades são acentuadas e persistentes no que remete à comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, uma vez que requerem recursos especializados ao apoio à aprendizagem e também à Inclusão. Isto é, saímos daquilo que é considerado uma situação normal. A partir da Lei n.º 116/2019, de 13 de Setembro, a EMAEI é quem define e avalia a eficácia das MSAI[7] e apresenta-nos um novo ponto[8] onde indica que pode existir a possibilidade de introduzir outras medidas para além das que estão consideradas como medidas de intervenção.

Na próxima figura, podemos verificar quais as medidas impostas nos artigos 8.º, 9.º e 10.º:

Figura 1. Apresentação de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.



Fonte: Elaborado pelo autor.

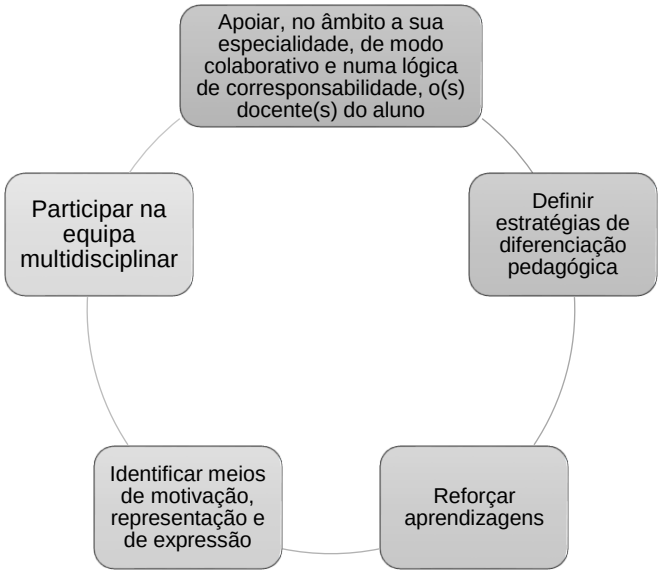
Para além das MSAI aplicadas ao aluno na escola, este decreto não deixa de enfatizar o papel do professor de educação especial e dos pais e/ou encarregados de educação. O professor de educação especial, segundo o artigo 11º. do capítulo III do DL n.º 54/2018, de 6 de Julho, "apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais professores do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no

[6] Um aluno pode numa só disciplina ser abrangido pelas medidas universais, como numa outra disciplina pode estar abrangido com medidas seletivas ou adicionais (Silva, 2019, p.22). Contudo, as medidas adicionais é o que se considera fora do "normal".
[7] Artigo 5.º
[8] Artigo 7.º

reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão" (p.2922).

Silva (2019) apresenta-nos a seguinte figura onde revela qual o papel do Professor de Educação Especial:

Figura 2. Função do Professor de Educação Especial.



Fonte: Silva, M.,O., (2019) *Gestão das Aprendizagens na Sala de Aula Inclusiva.* (2.ª Ed.). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p.27.

A criação da EMAEI permite implementar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão no aluno, elaborar o relatório técnico-pedagógico (RTP)[9] e também o programa educativo individual (PEI)[10] do aluno. De acordo com Silva (2019), as medidas seletivas e adicionais, que são implementadas com base no RTP e no desempenho do aluno na aprendizagem, devem contar com a participação do professor de educação especial, principalmente em sala de aula, uma vez que implicam recursos especializados. A EMAEI é frequentemente anunciada na Lei n.º 116/2019, de 13 de Setembro, onde reforça a própria equipa como quem avalia a eficácia das medidas seletivas e quem define as medidas adicionais ao aluno, dando maior enfoque ao Ministério da Educação como responsável às solicitações de recursos adicionais. Porém, muitos dos alunos que estão abrangidos nestas

[9] O RTP trata-se de um documento que possibilita a mobilização de medidas seletivas e adicionais que suportam a aprendizagem e a inclusão. A sua aprovação deve passar os pais/encarregados de educação e, se possível, pelo próprio aluno datando e assinando. Deve ser efetivado no prazo máximo de cinco dias úteis.
[10] Ao PEI compete a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas. Este programa integra competências e aprendizagens que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Assim, torna-se necessário a identificação de estratégias de ensino e das adaptações que devem ser efetuadas no processo de avaliação. Na lei 116/2019, de 13 de Setembro, os encarregados de educação passam a participar também no PEI, PIT e no RTP.

medidas necessitam de apoios que a escola nem sempre tem e, devido à inexistência de recursos que respondam a estes alunos, o diretor da escola/agrupamento pode incrementar os recursos recorrendo aos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), que deve ser pedido ao Ministério da Educação.

Cabe também às escolas de referência[11], aos CRI[12] e aos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA)[13], apoiar a Inclusão das crianças e jovens em colaboração com as escolas nas rotinas e atividades, através da diversificação de estratégias conforme o currículo adaptado. Por fim, os Centros de Recurso para a Inclusão (CRI) apoiam a Inclusão de alunos com necessidade de medidas adicionais, facilitando o acesso ao ensino, à formação, ao trabalho e lazer e também à participação social e vida autónoma.

Para os alunos terem acesso à CAA tal como aos CRI, é necessário passarem pela identificação das suas necessidades, que devem ser realizadas o mais precocemente possível. Portanto, o RTP, o PEI e o PIT são meios que a toda a equipa multidisciplinar variável e permanente usa para analisar recursos que possam ser oferecidos aos alunos. A identificação do aluno necessitar de frequentar áreas curriculares específicas deve começar com a iniciativa dos pais/encarregados de educação, tal como dos serviços de intervenção precoce, dos professores e de outros técnicos especializados ou serviços que intervêm com o aluno. A Lei n.º 116/2019, de 13 de Setembro, estipula também o acompanhamento do aluno na mudança de escola.

O DL n.º 55/2018, de 6 de Julho, surge para conceder às escolas uma maior autonomia e flexibilidade na gestão curricular.

Como objetivo principal, o DL n.º 55/2018, de 6 de Julho, procura que os alunos desenvolvam competências para que possam "questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos." (p.2928). A promulgação deste DL deve-se ao avanço da sociedade que enfrenta novos desafios decorrentes da globalização e do desenvolvimento tecnológico. A escola deve, então, ensinar os alunos que futuramente serão jovens e adolescentes em 2030, para

[11] As escolas de referência são escolas especializadas para o domínio em que o aluno se insere, por exemplo, escolas de referência no domínio da visão, da educação bilingue e de intervenção precoce na infância.
[12] Artigo 18.º do Capítulo III, "são serviços especializados existentes na comunidade, acreditados pelo Ministério da Educação, que apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos" (p.2924).
[13] É um meio organizacional que remete ao contínuo de respostas educativas disponibilizadas pela escola. Consequentemente, a ação educativa realizada por estes centros de apoio é auxiliada através da ação desenvolvida na turma do aluno, o que se sujeita à intervenção de todos os agentes educativos e em concreto, o professor de educação especial.

empregos ainda não criados e tecnologias ainda não inventadas, tal como para a resolução de problemas que também ainda se desconhecem.

Numa passagem de um artigo escrito por Roldão (2002), a autora analisa o futuro da escola que, nas suas palavras, revela um pouco do que o DL n.º 55/2018, de 6 de Julho, alude:

> Impõe-se um novo conceito de escola, enquanto instituição, cujas funções educativas se integrem e interajam com funções sociais e educativas desempenhadas por outros agentes, de modo a desenvolver mecanismos de construção participada de projectos e aquisição de saber que rentabilizem ao máximo o potencial educativo disponibilizado aos alunos. (Roldão, 1996) Trata-se, afinal de capacitar («empowering», na mais precisa expressão anglo-saxónica) os indivíduos para conseguirem lidar adequadamente com a multiplicidade de informação e de saberes crescentemente disponíveis, para que possam ser, numa sociedade cujos contornos são imprevisíveis, aprendentes bem sucedidos, gestores dos seus percursos de vida e não apenas instrumentos ou vítimas das pressões económicas e sociais, cidadãos mais conscientes (p.63).

Como princípios orientadores no DL n.º 55/2018, de 6 de Julho, encontramos:

a) Promoção da melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem;

- ✓ Abordagem multinível, reforço da intervenção curricular das escolas e no carácter formativo da avaliação.

b) Autonomia Curricular;

- ✓ Identificação e adequação de unidades curriculares eficazes ao aluno.

c) Escola Inclusiva;

- ✓ Abordagem multinível que integre medidas universais, seletivas e adicionais.

d) Reconhecimento dos professores como agentes principais de desenvolvimento do currículo;

- ✓ Envolvendo os alunos e encarregados de educação na identificação de opções curriculares da escola.

e) Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo;

- ✓ Projectos que aglutinem aprendizagens de diferentes disciplinas que devem ser planeados, realizados e avaliados em conjunto.

f) Flexibilidade na organização dos alunos e do trabalho na gestão do currículo

- ✓ Métodos, estratégias e abordagens que facilitem o aluno a alcançar o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

g) Importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens;

- ✓ Promover o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo.

h) Educação para a Cidadania e Desenvolvimento;

i) Reconhecimento da importância da avaliação interna e externa.

Para além de defender uma escola inclusiva, como o DL n.º 54/2018, de 6 de Julho, e por serem impulsionados pelos desafios acima citados, o DL n.º 55/2018 pretende "garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (DL n.º 55, 2018, p.2929).

A finalidade do currículo, segundo o decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de Julho, atinge os princípios de reorientação, acesso ao currículo por todos os alunos a fim de obter igualdade de oportunidades, adoção de um percurso formativo próprio, enriquecimento do currículo através da criação de novas disciplinas, acesso a todos os alunos à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e à promoção das TIC.

A prioridade do DL n.º 54/2018, de 6 de Julho, e do DL n.º 55/2018, de 6 de Julho, é situar-nos fundamentalmente numa educação inclusiva. O DL n.º 54/2018, de 6 de Julho, estabelece normas e princípios que devem garantir a Inclusão dos alunos no sentido de responder às diversidades de necessidades e às expectativas e potencialidades de todos e, também, proporcionar a todos a participação e o sentido de presença em contributo a uma equidade para um nível maior de coesão social, focando a escola no currículo, encontrando formas e estratégias para lidar com a diferença e adequar processos de ensino de acordo com as características e condições individuais de cada aluno, nas aprendizagens dos alunos e no reconhecimento da diversidade dos mesmos.

Já o DL n.º 55/2018, de 6 de Julho, define fundamentalmente uma abordagem multinível do currículo do aluno. Para além de se seguir às respostas das expectativas, necessidades e potencialidades de todos, como declara o DL n.º 54/2018, este permite uma flexibilização curricular, ou seja, "um currículo ajustado às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção" (DL n.º 55, 2018, p.2930)[14] e foca-se, sobretudo, nas competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), possibilitando à escola uma maior autonomia com os alunos a fim de que

[14] Por diferentes níveis de intervenção, o presente decreto-lei refere-se às Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI).

enxerguem os desafios que a sociedade enfrenta, decorrentes da globalização e do desenvolvimento tecnológico.

Por fim, os decretos pretendem elucidar o progresso de uma educação inclusiva que sirva para todos e que todos aprendam com todos em escola e na saída da escolaridade obrigatória. Com os decretos, a escola é obrigada a repensar estratégias e métodos que possibilitem uma diversificação curricular, principalmente para que se consiga ajustar às potencialidades e dificuldades encontradas nos seus alunos, com o apoio da EMAEI, principalmente, e reforçando o papel do professor de educação especial e a formação de professores ao longo do tempo. A lei nº. 116/2019, de 13 de Setembro, surge apenas para reforçar alguns dados já referidos no DL n.º 54/2018, de 6 de Julho, nomeadamente na EMAEI e nos encarregados de educação, mas também ao professor titular de turma para definir as MSAI juntamente com o professor de educação especial sempre que necessário. Os princípios orientadores desta lei tratam-se numa gestão e maior flexibilidade quanto ao currículo, à escola e ao espaço, que permita que a EMAEI possa responder aos alunos conforme as especificidades de cada um, através de métodos e instrumentos.

3. Dificuldades Específicas de Aprendizagem

No grande grupo que consideramos a Educação Especial, as Dificuldades de Aprendizagem (DA) são as que apresentam uma elevada taxa de prevalência que, segundo Coelho (2019), atinge cerca de 48% da população. As DA que exigem a capacidade de leitura, escrita ou matemática em alunos, que interferem significativamente no rendimento escolar e também nas actividades de vida diária e lazer.

Silva (2019) evoca-nos que as primeiras preocupações com as dificuldades de aprendizagem começaram no campo neurológico onde remetiam as dificuldades a lesões cerebrais. Porém, só mais tarde, entre as décadas de 1930 a 1960, a Psicologia e a Educação vieram a revelar precisamente o contrário, ou seja, permitiu entender que as dificuldades de aprendizagem não estariam associadas a lesões cerebrais, mas a uma "aprendizagem inadequada, a distratibilidade, a hiperatividade, tal como problemas percetivo-visuais e percetivo-motores" (p.38, 2019). Foi com Kirk (1962, citado por Silva, 2019) que, nos anos 60[15], o conceito de dificuldades de aprendizagem se formou após um percurso de investigação em que as DA foram vistas de vários prismas.

[15] De acordo com a investigação de Correia (2004), é em 1963 que Samuel Kirk nos apresenta o conceito de Dificuldades de Aprendizagem.

Ferreira, D. (2018) caracteriza as DA no sentido etimológico como uma "dispersão ou desvio em relação ao que há a fazer, isto é, não conseguir fazer, não atingir o objetivo que se pretende alcançar" (p.12). Cruz (2009, citado por Ferreira, D., 2018) sustenta-se na linha de pensamento de Correia e Martins (1999) quando se afirma que as DA podem ser utilizadas em dois sentidos: mais amplo e mais restrito. O sentido mais amplo das DA pode estar associado a insucesso escolar e fracasso, enquanto o sentido mais restrito está associado a um conjunto de incapacidades e impedimentos específicos para as aprendizagens.

Correia (2004) descreve-nos o conceito de DA como uma "discapacidade", isto é, uma inabilidade para a aprendizagem a partir de uma ou mais áreas académicas, mas esta inabilidade nada tem a ver com o potencial intelectual. O aluno com DA é um aluno com potencial médio ou elevado para a aprendizagem e este fator revela uma grande importância pelo que possibilita a transmissão ao aluno do seu potencial e ajudá-lo a centrar-se na compreensão das suas áreas fortes e nas suas necessidades educativas.

Para Correia (2007), as DA devem ser identificadas precocemente, através de observações e avaliações especializadas, a fim de que possa ser feita uma intervenção específica de modo que envolva a escola, a família e a comunidade.

A definição que nos parece dar um maior consenso sobre as DA é dada pela National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), em concordância com Silva (2019) e Correia (2007), que refere:

> 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 auto-reguladores, na percepção social e nas interacções 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 discapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências (NJCLD, 1994, citado por Correia, 2007, p.160).

Silva (2019), situa as DA em três categorias de fatores: fisiológicos, socioculturais e institucionais. Fatores como "hereditariedade, o consumo de álcool e drogas durante a gravidez, a anoxia no nascimento, a má nutrição, ou algumas doenças, tal como um ensino inadequado" (p.40), podem também desenvolver as DA precocemente em crianças.

O conceito de DA apesar de ser importante para consciencializar o que realmente significa, torna-se muito abrangente para o que esta investigação pretende e, por esse motivo,

devemos focar-nos somente nas DEA. Tavares (2015) e Silva, C. (2013) descrevem também que as DA refletem-se num conceito muito amplo mas Tavares (2015) descreve a tentativa de muitos autores encontrarem um termo mais restrito, que é, neste caso, as DEA. Segundo Correia e Martins (1999, citado por Tavares, 2015), o conceito de DEA é referido à "incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área socioemocional" (p.2).

Tavares (2015) enuncia-nos que as DEA têm uma prevalência de 5% a 15% em crianças na idade escolar e relata também que a taxa de prevalência que nos apresenta reflete-se mais no sexo masculino do que no sexo feminino. Silva, C. (2013) admite que as DEA também não se tratam por um nível de inteligência abaixo da média[16], pelo contrário, as DEA não estão relacionadas com o nível de inteligência do aluno. São dificuldades que estão inseridas na aprendizagem de uma determinada área, como a leitura, a escrita ou a matemática. As quatro principais DEA são a Dislexia, Disgrafia, Disortografia e a Discalculia.

Segundo a INSERM[17] (2007), estas DEA são dificuldades cujas etiologias são reconhecidas a partir do neurodesenvolvimento. Todavia, elas não provêm de défices patentes a nível motor, sensorial ou mental, nem de lesões.

A Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades Especificas de Aprendizagem apresenta-nos algumas características frequentes de alunos com DEA, nas quais se destacam a hiperactividade e/ou défice de atenção, problemas psicomotores, instabilidade emocional, problemas gerais de orientação, impulsividade, perturbações da memória ou raciocínio e dificuldades na audição e/ou na fala. Estas características podem provocar consequências negativas futuras para os alunos que, segundo a American Psychiatric Association (2013, citado por Tavares, 2015), se retratam em "realização académica baixa, taxas mais elevadas de abandono escolar no ensino secundário, de desemprego e subemprego, salários mais baixos, taxas mais baixas de ensino superior, níveis altos de angústia psicológica e saúde mental mais pobre em geral" (pp. 2-3).

As DEA são introduzidas também por Correia (2007) no sentido educacional, que dá respeito à forma como o individuo processa a informação, isto é, como a recebe, integra, retém e exprime, de acordo com as suas capacidades, compreensão e resolução. Estas DEA "podem manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória,

[16] Tal como Correia (2004) nos fala acerca do potencial intelectual do aluno.
[17] Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale.

perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos" (Correia, 2005, citado por Correia, 2007, p.165).

Correia (2004, citado por Silva, 2019) considera as DEA nas seguintes categorias: auditivo-linguística, visuo-espacial, motora, organizacional, académica, e socio emocional.

A categoria auditivo-linguística insere-se na discriminação e memória auditiva. Uma memória auditiva inadequada pode surgir dificuldades no aluno, isto é, a reprodução do que se memoriza é incorrecta, seja a nível verbal como escrita. Uma vez que a memória auditiva está comprometida, o cumprimento de tarefas pelo aluno pode ser prejudicado.

Quanto à categoria da perceção viso-espacial, envolve-se características como "uma inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários (problemas de figura-fundo) e para visualizar orientações no espaço" (Correia, 2004, p.373). Alunos que possuam este tipo de dificuldades apresentam problemas nas relações espaciais e direccionais, o que reflete numa dificuldade em aprender a ler. Começa com problemas como, por exemplo, na leitura das letras [b], [d] e [p], [q].

As DEA a nível motor retratam os problemas do aluno quanto à coordenação global ou fina, ou até de ambas, que podem ser visíveis em casa e na escola e que leva a problemas na escrita e no uso do teclado e rato de computador.

A categoria organizacional é a categoria que muitos alunos encontram dificuldades em resolver. O modo de organizar a informação e definir prioridades a fim de completar uma tarefa leva a que muitos alunos deixem os seus trabalhos incompletos, o que significa que muita da informação obtida pela categoria da perceção viso-espacial e auditivo-linguística não tenha sido totalmente compreendida.

De acordo com a linha de pensamento de Silva (2019), outra das características introduzidas por Correira (2004), situa-se no nível socio emocional, isto é, "os alunos têm dificuldade em respeitar regras sociais ou em compreender expressões faciais, o que pode ter como consequência que não sejam capazes de realizar tarefas adequadas à sua idade cronológica" (p.40).

Por fim, na categoria académica, Correia (2008, citado por Silva, 2019) declara que é a categoria mais frequente nos alunos que podem ter dificuldades apenas na leitura e escrita.

São estas as maiores dificuldades nos alunos que podem dificultar o seu processo de informação e as suas aprendizagens.

Recordando novamente o estudo divulgado pela Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades Especificas de Aprendizagem, a associação descreve-nos os principais sinais indicadores de DEA, dos quais apresenta: Atraso no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento psicomotor; Leitura realizada de forma lenta, sem ritmo e com erros; Dificuldade na compreensão da leitura; Uso de vocabulário reduzido; Dificuldades em produzir rimas; Dificuldade em descodificar grafema-fonema; Dificuldades motoras na execução de exercícios manuais e de grafismos; Escreve com erros ortográficos e gramaticais; Dificuldade em efectuar cálculos; Ansiedade e insegurança; Baixa auto-estima; Comportamentos agressivos; Falta de motivação e grande desinteresse pelo estudo.

Em suma, Coelho (2019) também nos afirma o que entende por DEA. De acordo com a autora, as DEA possuem "definições exclusivas, causas próprias e características muito particulares" (p.3). Ferreira, D. (2018) indica que as DEA para além de apresentarem problemas emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, entre outros, na criança, estes problemas refletem-se negativamente na aprendizagem da leitura e escrita, como também na aritmética. É por possuírem definições exclusivas e causas próprias que no âmbito das DEA encontramos a dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia. São categorias que possuem causas diferenciadas uma vez que na dislexia encontramos a dificuldade na leitura que pode suceder-se também na escrita, na disortografia a dificuldade na escrita e que pode estar associada à dislexia, na disgrafia[18] a dificuldade no ato motor da escrita e na discalculia a dificuldade no cálculo e memorização de factos aritméticos e no conceito de número[19].

Por fim, dada a investigação ser direcionada para DEA ao nível da escrita, será a dislexia e a disortografia as principais definições a serem estudadas com maior relevância.

4. Dislexia

A dislexia trata-se de uma subcategoria das Dificuldades Específicas de Aprendizagem que, por norma, não afeta todos os indivíduos que possuem DEA.

4.1. Conceitos da Dislexia

Segundo a Associação Portuguesa de Dislexia, a dislexia manifesta-se na dificuldade de aprender a ler e consequentemente a escrever, seja em pessoas com inteligência normal como até acima da média. Fonseca (2009) define a dislexia como uma DEA distanciada de

[18] Fonte: https://dislexia.pt/disortografia-disgrafia/
[19] Fonte: https://dislexia.pt/discalculia/

uma DA no global. Trata-se de uma desordem no campo da leitura e da linguagem que envolve consequentemente a escrita.

É uma dificuldade que não se encontra relacionada com o nível intelectual do indivíduo nem na qualidade de ensino que lhe é proporcionado. A dislexia trata-se de uma desordem neurobiológica, isto é, o individuo sofre alterações na estrutura e no funcionamento neurológico e esta desordem pode estar associada à genética familiar.

Normalmente, a dislexia apresenta-se como uma dificuldade em distinguir letras, o que dificulta a formação de palavras e a compreensão do seu significado. Fonseca (2009) admite que alunos com dislexia revelam os seus sinais desde cedo, a partir da pré-escola, mas que revela-se mais a partir da aprendizagem da leitura, uma vez que é "onde se começa a detectar problemas de conscientização dos sons (fonemas), de reconhecimento de letras (optemas), de expressão verbal (articulemas), de cópia (grafemas), etc" (p.340).

No entanto, esta DEA pode gerar também dificuldades em diferentes áreas académicas e pode provocar consequências a nível emocional e comportamental. Por diferentes áreas da dislexia é frequente encontrarmos associadas a disortografia, a disgrafia e a discalculia. Quanto às consequências a nível emocional e comportamental, associa-se a descoordenação motora, o défice de atenção ou PHDA, a perturbação do humor que pode levar a alterações no comportamento e a baixa autoestima.

São vários os autores que, segundo a investigação de Coelho (2019), estudaram este tema e por isso é costume associar a dislexia à disortografia por apresentarem características semelhantes, ou seja, quem possui dificuldades na aprendizagem da leitura vai consequentemente apresentar dificuldades na aprendizagem da escrita. É também preciso referir que a dislexia tem outros conceitos diversificados associados a si. Há que visualizar a dislexia como um grande conceito que tem vários outros conceitos associados, como, também, a disgrafia e a discalculia. É importante mencionar que muitos dos alunos que possuem estas dificuldades não são alunos preguiçosos ou pouco inteligentes, nem se deve associar a dislexia a problemas visuais ou de postura. Esta DEA requer um tratamento terapêutico e apoio intensivo no que remete ao processo de ensino e de aprendizagem. O processo de ensino é claramente fundamental para que o aluno compreenda e supere as dificuldades e consiga ter sucesso.

Pelo seu carácter complexo, o conceito de dislexia ainda se encontra em evolução quanto à sua compreensão, apesar de ser bastante investigada por vários autores que se interessam pelo assunto. Deste modo, são inúmeras as definições que vão surgindo ao longo dos anos.

De acordo com a International Dyslexia Association, a dislexia trata-se de uma Dificuldade Específica de Aprendizagem de origem neurobiológica. Esta dificuldade traduz-se no reconhecimento preciso ou fluente de palavras e numa descodificação/habilidade de ortografia pobre. As dificuldades encontradas resultam num défice na componente fonológica da língua materna e acaba por ser inesperado em relação às outras habilidades cognitivas e ao fornecimento eficaz da instrução em sala de aula. Assim, as consequências que se geram levam-nos a problemas na compreensão da leitura e no modo de ler, o que possibilita um impedimento no crescimento do vocabulário e consequentemente a uma escrita pobre.

Coelho (2019) reflete também que a dislexia é de origem neurobiológica e que afeta "a aprendizagem e utilização instrumental da leitura, resultando de problemas ao nível da consciência fonológica, independentemente do quociente de inteligência (QI) dos indivíduos" (p.3).

Moura (2009) refere que crianças disléxicas apresentam grandes dificuldades na aprendizagem e automatização das competências de leitura e escrita. No entanto, apresentam-se como crianças com um nível de inteligência considerado normal e muitas vezes acima da média, com um desempenho normativo nas áreas que não estão diretamente relacionas com literacia.

A dislexia traz consigo outras subcategorias que refletem diferentes dificuldades. Todas estas vertentes da dislexia possuem a mesma sílaba "dis", que será descrito o seu significado no ponto seguinte, mas há que aludir que a disortografia, a disgrafia e a discalculia são dificuldades diferentes. A dislexia também é diferente das suas vertentes, mas devido ao número elevado de alunos que têm sido diagnosticados com esta DEA, a disortografia, por exemplo, já tem sido considerada como uma dislexia (Coelho, 2019). Esta razão deve-se ao facto de a disortografia ser uma dificuldade proveniente da escrita. Um aluno que possui dificuldades na aprendizagem da leitura e no modo de ler, certamente irá ter dificuldades na escrita, pois como refere a autora "há autores que analisam mesmo a dislexia e a disortografia em conjunto, pois uma criança com dificuldades ao nível da leitura vai com certeza revelar também problemas ao nível da escrita" (p.6).

Fletcher et al. (2009) descreve igualmente que os problemas relacionados com a escrita podem estar associados à dislexia e diz-nos também que a competência da leitura e da escrita estão ligadas ao processamento fonológico.

Neste sentido, a noção de dislexia torna-se fundamental para conhecermos o que realmente se quer transmitir nesta investigação acerca das Dificuldades Específicas de

Aprendizagem ao nível da escrita. Sem sabermos o que realmente é a dislexia, não podemos referir as DEA no que remete à escrita pois a leitura e a escrita estão relacionadas. A aprendizagem da leitura reflete na aprendizagem da escrita, uma vez que a leitura permite processar informação, palavras, sons e conceitos que são determinantes para a escrita.

Fonseca (1999, citado por Silva, A., 2015) afirma que a dislexia pode ser superada com várias sessões de reeducação multiterapêutica, ainda assim, as causas para o seu aparecimento mantêm-se inalteradas. A sua deteção precoce, segundo a investigação da autora, é bastante fundamental para que a sua intervenção seja atempada e possa prevenir riscos futuros.

Por fim, torna-se relevante mencionar também três teorias explicativas para conhecermos o mundo da dislexia. Trata-se das Teorias do Défice Fonológico, do Défice de Automatização e a Teoria Magnoceclular que também são retratados no estudo da autora a partir da teoria de Teles (2004). Dado que se trata de uma desordem neurobiológica, a dislexia contém as suas teorias em relação aos processos cognitivos que podem ser explicativas ao seu aparecimento. Uma vez que a leitura é caracterizada pela descodificação de texto e pela compreensão da mensagem escrita, o processamento fonológico na dislexia é fortemente motivado a uma "disrupção" no sistema neurológico cerebral e dificulta, assim, o processamento dos sons da linguagem[20]. Contudo, este défice fonológico apenas dificulta a descodificação. Todas as outras competências cognitivas superiores, como o vocabulário, a sintaxe, o discurso, a formação de conceitos e o raciocínio, mantêm-se intactos.

A teoria da automatização revela-nos o lado de automatizar uma descodificação de palavras e uma leitura correta e fluente. Já a teoria magnocelular tem um contexto muito neurobiológico, devido a atribuir à dislexia um "défice específico na transferência das informações sensoriais dos olhos para as áreas primárias do cortéx" (Teles, 2004, p. 7). Porém, esta última teoria não é a mais credível por não possuir resultados contestáveis.

4.2. Etiologia

Correia (2007) revela-nos que o motivo de a dislexia ser um problema de origem neurobiológica está nos estudos de Bennett e Shaywitz. Estes dois investigadores provaram de maneira "irrefutável" através de estudos feitos por imagiologia, isto é, de exames por ressonância magnética, que as DEA têm origem neurobiológica. Consequentemente, os autores ressaltam-nos que as DEA estão inseridas num conjunto de problemas de

[20] Os processamentos dos sons da linguagem ocorrem da consciência da linguagem formada por palavras e em seguida de palavras por sílabas e as sílabas por fonemas. Claramente que uma perturbação fonológica por meio dos sons da linguagem faz ocorrer a incapacidade de conhecimento dos caracteres do alfabeto em representação gráfica.

processamento de informação, ou seja, como a recebe, como internaliza e a retém para si e como a exprime para o recetor, o que reflete exatamente como é a dislexia.

Para Moura (2009) e Bento (2016), os estudos feitos através de imagiologia permitiram saber que a dislexia surge devido a alterações genéticas, neurológicas e psicolinguísticas. Moura (2009) ainda nos descreve:

> Através de estudos recentes que utilizaram uma Ressonância Magnética de Neuroimagem Funcional (fMRI) foi possível identificar as regiões cerebrais associadas à leitura: a área temporal-parietal (responsável pela análise das palavras e a sua associação aos respectivos sons, sendo particularmente importante na fase inicial da aprendizagem da leitura) e a área occipital-temporal (responsável pela leitura automática e particularmente importante nos leitores experientes) ambas do hemisfério esquerdo (p.78).

Portanto, um aluno disléxico quando executa a leitura tende a utilizar menos as duas áreas do cérebro que o autor nos refere, e procura compensar a partir de uma sobreatividade na área de Broca.

Shaywitz diz-nos igualmente que "Foi a imagiologia cerebral que tornou claro o que acontece durante a leitura nos distintos cérebros, permitindo que os cientistas registassem os sistemas neurais em funcionamento quando um individuo transforma as letras em sons" (2008, citado por Silva, A., 2015, p.24).

Etiologicamente, o termo dislexia deriva das palavras "*dis*" + "*lexia*". "*Dis*" corresponde-nos a um desvio e "*lexia*" a leitura ou reconhecimento de palavras. Coelho (2019) não pronuncia causas exclusivas para o aparecimento da dislexia, seja na criança como no adulto. A autora refere alguns estudos como a perspetiva de alguns investigadores afirmarem que a dislexia pode estar associada a mutações nos cromossomas 6 e 15, citação de acordo com Salles et al. (2004) e também no cromossoma 2, citação segundo Cruz (2009). Quanto ao género, Coelho (2019) refere que há autores a identificar o sexo masculino como o mais comum a mostrar traços idênticos à dislexia e, de acordo com Shaywitz (2003, citado por Coelho, 2019), o modo como é identificado quanto aos sexos é que "geralmente as raparigas (pelo seu comportamento mais calmo e sossegado) passam mais despercebidas e, consequentemente, não são tão facilmente identificadas" (p.4).

Analisando a investigação de Bento (2016), também não existe referências para as causas da dislexia. No entanto, a causa mais generalizada determina que se trata de uma perturbação que pode ter várias causas, como já mencionado anteriormente.

Pela causa genética, existem autores que defendiam que se numa determinada família existir alguém que possa ter dislexia, é muito provável que um novo membro da família possa vir a herdar a mesma dificuldade. Isto deve-se a autores como Frank e Livingston (2004,

citado por Bento, 2016) acreditarem que a dislexia pode tratar-se de um problema hereditário. Ainda quanto ao fator genético, Bento (2016) refere também com a mesma exatidão de Coelho (2019) que a dislexia pode estar relacionada com as mutações dos cromossomas 6 e 15, segundo Salles et al. (2004), e o cromossoma 2, segundo Cruz (2009).

Quanto ao fator neurobiológico, a dislexia pode estar relacionada com o mau funcionamento de partes do cérebro que se encontram ligadas à linguagem, de acordo com Hennigh (2003, citado por Bento, 2016). Quem possui dislexia, encontra uma grande dificuldade em aceder à região posterior do cérebro que está responsável pela automatização da leitura e também pela análise de palavras. Deste modo, a única maneira de um disléxico poder assimilar palavras e ler é recorrendo ao lado direito do cérebro, que é responsável por fornecer pistas visuais, e também à área de Broca (região inferior frontal) que permite a articulação e vocalização das palavras, isto é, o processamento dos fonemas.

Em suma, o fator psicolinguístico remete-nos a uma causa e consequência, ou seja, um aluno que tenha problemas a nível fonológico, certamente terá bastante dificuldade na leitura o que influencia a um défice na linguagem e consequentemente na aprendizagem da escrita.

4.3. Características mais comuns na Dislexia

Soube-se no ponto anterior que o conceito de dislexia parte de uma dificuldade de aprendizagem específica de origem neurobiológica, que afeta a aprendizagem no campo da leitura e escrita e traz consigo outras vertentes que estão associadas à sílaba “dis”, como a disortografia, disgrafia e discalculia.

Pretendeu-se conhecer também a sua etiologia e concluiu-se que a origem da dislexia não tem uma causa própria, apenas pode estar associada a um mau funcionamento das partes do cérebro que se encontram ligadas à linguagem e, para quem possui esta DEA, é possível deparar-se com uma maior dificuldade em aceder à região do cérebro que é responsável pela automatização e análise de palavras na leitura.

Para além de ser importante referir o seu conceito e conhecer a sua origem, é fundamental mencionar quais as características mais comuns em alunos com dislexia, uma vez que saber somente o conceito e a origem não nos garante conhecer como se pode diagnosticar.

A partir do estudo de Coelho (2019), a autora retrata quais as características mais comuns em alunos com dislexia:

Figura 3. Características apresentadas em alunos disléxicos.

Expressão Oral

- Dificuldade em selecionar palavras para comunicar;
- Pobreza no vocabulário;
- Elaboram frases curtas e simples;
- Dificuldade na articulação de ideias.

Leitura e Escrita

- Soletração defeituosa, isto é, lêem de modo soletrado em sílaba a sílaba ou palavra por palavra. Por vezes reconhecem letras isoladas mas não conseguem ler;
- Leitura silenciosa. Os alunos por vezes murmuram;
- Dificuldade em manter a leitura, perdem a sua linha de leitura;
- Problemas na compreensão de texto;
- Dificuldades acentuadas quanto à consciência fonológica. Não conseguem tomar consciência de que as palavras faladas e escritas são constituídas por fonemas;
- Confusão, inversão ou substituíção de letras, sílabas ou palavras;
- Grande dificuldade na construção de textos e organização de ideias.

Outras caracteristicas relevantes

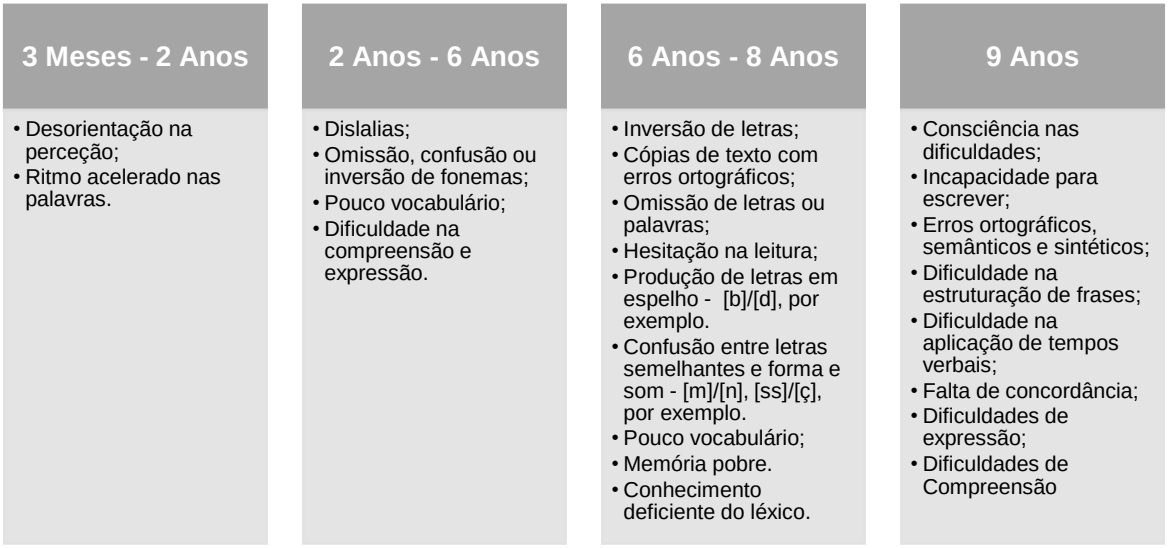
- Dificuldades em guardar e lembrar nomes, palavras, objetos, sequências e acontecimentos passados, isto é, letras, dias da semana, meses do ano, horários e datas;
- Pobreza na orientação do espaço. Por vezes não conseguem distinguir o lado direito e o lado esquerdo;
- Dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua;
- Pouca destreza manual, o que revela uma caligrafia ilegível (Disgrafia);
- Dificuldades na Matemática (Discalculia), principalmente em decorar a tabuada e na assimilação de símbolos matemáticos.

Fonte: Coelho, D. T. (2019). *Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8 Infância e Inclusão/Dislexia.pdf

Na obra, *Dyslexia and Inclusion. Classroom Approaches for Assessment,Teaching and Learning*, Reid (2006) declara que a dislexia pode ser descrita como uma diferença na forma como o aluno processa a informação e refere ainda que uma leitura rápida e precisa pode ser bastante difícil, da mesma maneira que falar corretamente e escrever de forma estruturada. Algumas das características de alunos disléxicos que Reid (2006) menciona são o processamento de várias instruções que são dadas e que se podem tornar confusas, a memória de curto prazo pobre, dificuldades na orientação - como saber o lado esquerdo e direito ou leitura de mapas - e dificuldades em encontrar palavras para conversas e discussões, utilizando palavras inapropriadas e/ou palavras com sons idênticos ou que se pareçam semelhantes. É também possível encontrar na escrita de alunos disléxicos uma confusão ou troca de sílabas que geralmente tem a ver com processamento visual da palavra e não fonológico.

A próxima figura também permite conhecer quais as características que os alunos disléxicos evidenciam ao longo da sua idade desde a infância ao 1.º CEB:

Figura 4. Características de alunos disléxicos.



Fonte: Ferreira, P. (2019). *Estratégias de Intervenção na Dislexia: O papel do professor.* [Relatório Final de Mestrado, ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum, p.20.

Conhece-se, assim, que a dislexia é uma dificuldade de origem neurobiológica e que pode tratar-se de um fator genético, sem causa própria, podendo revelar os seus primeiros sinais logo na infância do aluno. Uma intervenção atempada e mais precoce possível contra as dificuldades que o aluno começa a apresentar, pode prevenir dificuldades futuras, principalmente ao nível da linguagem, leitura e escrita.

5. Disortografia

Ao contrário da leitura, em que o seu processo é efetuado através de grafemas para fonemas, a escrita é a conversão desse mesmo processo, ou seja, é o processo de fonemas para grafemas, do som para os símbolos impressos. Quando existe dificuldade no processamento de fonema-grafema, chamamos-lhe disortografia (Casal, 2013).

A INSERM (2007) refere que a aprendizagem da escrita envolve três processos importantes: A aprendizagem na associação entre fonemas-grafemas, em que a leitura está associada à escrita, sendo que a escrita aplica-se a um estudo mais aprofundado; A prática da escrita envolvendo a leitura, isto é, a escrita parte de duas aquisições: em primeiro, as palavras são memorizadas e em segundo a associação entre letras e grafemas que ocorre por aprendizagem implícita, ou seja, sem se ter consciência de ter o conhecimento da palavra; E por último, o conhecimento na aplicação de regras em que o fonema é semelhante mas o grafema é diferente, como o [–ão] e o [–am].

Para Silva, C. (2013) "uma boa perceção auditiva e visual é primordial para uma boa discriminação dos fonemas, levando a uma transformação adequada dos grafemas em questão" (p. 35).

Pereira (1995, citado por Casal, 2013) descreve a escrita enquanto ortografia como um conjunto de regras que está suscetível a três processos aos quais menciona o processo normativo, o processo fonémico e o processo grafémico. Por processo normativo, Casal (2013) diz-nos que a ortografia "exige da criança não só o conhecimento das regras semânticas e gramaticais da escrita como também o respeito das mesmas ao longo do processo de criação de um enunciado/texto" (p.32), já no processo fonémico compete à ortografia

> regras subjacentes à correspondência entre fonema e grafema na composição de palavras, variando, por exemplo, a realização do grafema, (…) como também na relação com os demais grafemas que se encontram à sua esquerda ou direita na palavra" e, por fim, no processo grafémico, a "ortografia reporta-se à forma das letras, fazendo recurso ao léxico ortográfico visual armazenado na memória visual permitindo à criança recorrer a este léxico por analogia ao longo do processo da escrita (p.32).

Deste modo, existem alunos que se confrontam com dificuldades persistentes quanto à aprendizagem ou aquisição da escrita. Estas dificuldades podem não ser apenas dificuldades generalizadas uma vez que "todos nós, durante o nosso processo de aprendizagem da escrita, temos tendência a escrever com algumas incorreções (posteriormente superadas); no entanto, para uma criança disortográfica, a construção frásica curta, pobre e com inúmeros erros (ortográficos e gramaticais) é constante" (Coelho, 2015, p.75) e por ser, então, uma dificuldade persistente, ela acaba por ser um distúrbio, ao qual chamamos, então, de disortografia.

5.1. Conceitos da Disortografia

É importante denotar que nos últimos anos a disortografia pode estar associada como uma das vertentes da dislexia, tal como a disgrafia e a discalculia. Ainda assim, a disortografia trata-se de um problema somente na escrita, que é o que realmente queremos fundamentar com esta investigação. Portanto, a disortografia caracteriza-se por uma dificuldade na escrita que causa uma multiplicidade de erros ortográficos e que pode levar a uma grande incapacidade de compreensão dos enunciados escritos (Coelho, 2015).

Embora a disgrafia e a disortografia possam ser conceitos que se pareçam idênticos no seu nome, por estarem centrados na escrita e por serem vertentes da dislexia, são dois conceitos importantes a diferenciar. Ambos possuem a sílaba "*dis*" que significa desvio, no entanto, "*grafia*" revela a qualidade do traçado/grafia do sujeito, isto é, está caracterizada pelo

lado motor do sujeito, enquanto "*ortografia*" assenta na qualidade da escrita, ou como é referido em Casal (2013), "*orto*" significa direita ou correcta e "*grafia*" da escrita. Portanto, disortografia é um desvio da escrita que remonta a múltiplos erros ortográficos, enquanto disgrafia reflete-se no traçado da escrita, isto é, a chamada "letra feia" como nos anuncia Coelho (2015).

Bento (2016) afirma na sua investigação que "A disortografia não está relacionada com problemas ao nível grafomotor (traçado, forma e direccionalidade das letras), mas sim com a capacidade para transmitir o código linguístico falado ou escrito de forma correta" (p.29). Silva, C. (2013) admite que a disortografia prejudica a escrita na composição, criação e expressão, uma vez que a pessoa com esta DEA não consegue escrever de forma clara, organizada e gramaticalmente correta.

A disortografia trata-se, assim, de uma dificuldade entre o fonema (som) e o grafema (letra) e traduz-se num processo difícil para quem a possui, uma vez que esta DEA da escrita faz com que o sujeito faça omissões, adições e trocas de letras e/ou sílabas nas palavras escritas para que o som pareça o mais correcto. A essa troca de letras há, por exemplo, a diferença entre o [b] e o [d], o [p] e o [q], [v] e o [u], por a sua grafia parecer idêntica. Coelho (2015) enfatiza várias formas de escrita em sujeitos com disortografia que nos faz identificar o fonema como o correto mas com o grafema incorrecto, como é o caso das palavras "peixe" e "peiche", "casa" e "caza", "guitarra e "gitarra", entre outros. Também há a falha no processamento entre identificar palavras com a letra [p] e a letra [q], e [b] e [d] como, por exemplo, "pato" escrever "qato" ou "bola" escrever "dola"; Sonoricamente também existe falhas como é o caso de "gato" e "jato" por o [g] e o [j] serem lidos da mesma maneira, ou até o caso do processamento fonológico ser pobre e associarem "gado" a "gato" ou "faca" a "vaca".

Quanto a uma outra visão do conceito de disortografia, Serra (2008, citado por Casal, 2013) afirma que a disortografia se trata de uma DEA relativa à aquisição de ortografia e sintaxe, que leva a um distúrbio quanto à elaboração de composições.

Conclui-se que o conceito de disortografia está fundamentalmente assente numa DEA ao nível da escrita e que se trata de um desvio da escrita a partir do momento em que há uma incapacidade de transmitir o código linguístico falado ou escrito de maneira correta.

5.2. Características mais comuns na Disortografia

Como em todas as dificuldades, a disortografia também revela as suas características em alunos que a possuem. É feita uma abordagem de autores como Casal

(2013) e Bento (2016) que investigaram as principais características notadas em alunos com disortografia aos quais se referem as seguintes:

Figura 5. Características evidenciadas em alunos com Disortografia.

Casal (2013)	Bento (2016)
• Trabalhos escritos curtos com organização e pontuação desorganizados; • Frases mal estruturadas, inacabadas, repetição de palavras e vocabulário pobre; • Expressão de ideias muito sucinta com articulação de ideias incorreta, tal como utilização incorreta de tempos verbais nas frases; • Dificuldades em identificar categorias gramaticais.	• Erros ortográficos que podem causar uma inintegilibidade da escrita; • Erros de carácter visuoespacial (Ex: Confusão entre letras com posição diferente no espaço, [b] e [d]; Omissão de da letra [h]; Confusão de fonemas que admitem dupla grafia [ch] e [x]); • Erros de carácter visuoanalítico (Ex: dificuldade em associar fonema com grafema); • Erros relativos ao conteúdo (Ex: dificuldade em separar sequências gráficas que pode originar a união de palavras/sílabas ou separação incorreta das palavras); • Erros de carácter linguístico-perceptivo (Ex: Substituição de letras com ponto de articulação comum ou acusticamente próximas como [p] e [b]; Omissões, adições e inversão de fonemas, grafemas, sílabas e palavras); • Erros quanto às regras ortográficas (Ex: Sinais de pontuação incorretos; Não coloca letra maiúscula após o ponto final ou no inicio do texto/frase; Não utiliza hífen nas mudanças de linha).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Existem ainda vários tipos de disortografia relacionados com as características que na figura indicámos. Casal (2013) refere-nos sete tipos de disortografia baseados nos estudos de Tsvetkova (1977), Luria (1980) e Torres e Fernández (2001), nos quais se destacam: **Disortografia Temporal**, que acaba por revelar o mesmo que Bento (2016) afirma quando nos fala nos erros de carácter visuoanalítico. Há uma incapacidade de percepção, ordenação e separação do contexto fonémico para o contexto grafémico. **Disortografia Percetivo-Cinestética**, que se revela na incapacidade de analisar situações cinestéticas que intervêm na articulação, isto é, o sujeito irá acabar por substituir certas sílabas ou letras conforme o modo que lhe é articulado o fonema. É semelhante aos erros de carácter linguístico-perceptivo. **Disortografia Cinética**, que se caracteriza exatamente como os erros relativos ao conteúdo da escrita. **Disortografia Visuoespacial**, que leva à alteração da imagem dos grafemas, isto é, há trocas de letras que são diferenciadas na pela sua posição no espaço, como [b] e [d], substituições de grafemas semelhantes, como [m] e [n], e ocorre a confusão de fonemas com som semelhante, como [ch] e [x]. **Disortografia Dinâmica (Disgramatismo)**, uma nova característica que antes não foi anunciada mas que se caracteriza pela alteração da expressão escrita e estruturação sintática das ideias. **Disortografia Semântica e Cultural**, que se trata de erros quanto às regras ortográficas e a

sua grande dificuldade de aprendizagem, tal como também é caracterizada pela alteração da análise conceptual.

6. Implicações da Dislexia e da Disortografia no Processo de Aprendizagem da Escrita

Ao longo do trabalho, temos vindo a saber o que é a dislexia e disortografia e quais as características predominantes que os alunos costumam apresentar ao longo da sua infância até à idade escolar.

Na medida em que a dislexia é considerada uma perturbação na leitura e linguagem que implica igualmente a disortografia, muitos alunos apresentam pouca vontade para escrever e normalmente os seus textos acabam por ser pequenos e desorganizados, apontando para uma falha nas regras ortográficas também (Bento, 2016). A partir das características e das causas que a dislexia e a disortografia envolvem, podemos refletir as implicações que pode levar ao sujeito no seu processo de ensino e aprendizagem. É de senso comum de todos que quando sentimos que não conseguimos atingir um determinado objetivo e cada vez que tentamos ainda fracassamos mais, o indivíduo terá tendência para refutar cada vez mais o seu objetivo e evitá-lo a todo o custo, metendo de parte, como é o caso que temos vindo a estudar, tudo o que esteja relacionado com a escrita.

Para este estudo pouco se descobriu as implicações que podem surgir na escrita. O único estudo que permitiu solucionar uma resposta a este tópico foi o de Casal (2013) que nos aborda em algumas passagens nas implicações no processo de ensino e aprendizagem deparadas em alunos com disortografia.

Através da investigação do autor, distúrbios que possam estar associados à linguagem, como a dislexia, podem estar também associados em todo o desenvolvimento do sujeito mesmo até na sua vida adulta. A disortografia pode estar acompanhada de problemas do foro emocional em que podem manifestar-se perturbações como situações depressivas, isolamento social e desespero individual.

Como consequência destas perturbações, o aluno pode desencadear experiências de insucesso escolar que podem levar a desencadear medos, desmotivação escolar, interesses divergentes aos escolares e bloqueio/recusa na realização de tarefas que são propostas em aula. Casal (2013) menciona estudos de investigadoras como Nordmann (2008) e Montgomery (1997) que descrevem situações de alunos com disortografia e as suas implicações a nível escolar. Os alunos que revelaram possuir disortografia, conduziram a

situações de fraca prestação académica ou insucesso generalizado, isto é, em todas as áreas académicas mesmo as que não estão relacionadas com a sua dificuldade, como por exemplo, a disciplina de matemática. Muitos destes casos, em casos mais graves, culminam a situações de relutância ou fobia da escola.

Também Washburn et al. (2017) anuncia que os alunos que iniciam a escolaridade e se confrontam com dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura, pode resultar num grande impacto no isolamento social e emocional, conduzindo ao insucesso escolar e até levar os alunos a desistir da escola e no futuro ter maior dificuldade no acesso ao emprego. Snow et. al. (1998, citado por Washburn et. al., 2017) refere que a melhor arma contra as dificuldades da leitura é um bom ensino pré-escolar e no 1.º CEB, dado que é na escola que começam as primeiras dificuldades na leitura e, consequentemente, na escrita também.

Westwood (2008) declara que alunos com disortografia não possuem necessariamente falta de criatividade ou habilidade para imaginação, apenas faltam-lhes estratégias eficazes para planear e compor o seu texto.

Já na dislexia, as implicações não divergem muito da disortografia, visto que temos vindo a afirmar que as duas DEA estão relacionadas por um processo afetar o outro. Para Pinto (2015), as consequências que a dislexia pode implicar no processo de aprendizagem verificam-se também a nível emocional, onde o aluno se sente incompreendido e pode apresentar uma autoestima e autoconceito deficitário uma vez que se considera incapaz, podendo resultar em cenários de insucesso escolar e de atitudes de desafio e oposição na realização de tarefas propostas pelos professores. A mesma autora salienta ainda:

> (…) à medida que os indivíduos disléxicos vão crescendo, passando pela adolescência e culminando na idade adulta, as consequências de não conseguirem ultrapassar as suas dificuldades vão ser cada vez mais agudas. Neste sentido, mesmo aqueles que conseguem algum sucesso escolar, devem manter o apoio emocional, nomeadamente por parte de psicólogos, mesmo porque podem atravessar uma fase de instabilidade profissional, até encontrarem uma profissão que não lhes exija um elevado nível de literacia. (p.25).

É importante referir que em 2019, a DISLEX - Associação Portuguesa de Dislexia - alertou para a falta de acompanhamento de alunos com dislexia nas escolas e menciona a formação dos professores nas DEA como um fator essencial na prevenção da mesma[21].

[21] **Fonte:** Fórum Estudante (2019): https://forum.pt/escolas/maioria-das-escolas-nao-apoia-alunos-com-dislexia

Portanto, a maior implicação da dislexia e disortografia no processo de aprendizagem da escrita está inserida numa base emocional. Não se trata apenas de uma falta de interesse por não atingir o sucesso escolar, trata-se também de intervenção. Uma boa intervenção escolar dedicada somente à DEA do aluno, como a disortografia pois o foco desta investigação é na escrita, revela um nível de motivação mais elevado. Coelho (2015) alude a exercícios em que se trabalhe os motivos que leva o aluno ao fracasso, como a falta de motivação, a baixa autoestima e o autoconceito. Só trabalhando nos fatores emocionais se pode combater as implicações futuras que a dislexia e disortografia pode provocar na aprendizagem.

7. Intervenção Educativa Recomendada na Dislexia e na Disortografia

Para Miranda (2020), "os professores assumem um papel de elevada importância no processo de aprendizagem dos alunos, especialmente junto daqueles que se deparam com dificuldades" (p.6). Após ser identificada a DEA ao nível da escrita no aluno e sendo o professor o primeiro a identificar essa dificuldade, há que recorrer precocemente a uma intervenção para que não cause implicações futuras.

Clérigo et. al. (2017) cita-nos Perrenoud (2000) sobre a diferenciação pedagógica como uma pedagogia centrada no aluno e no seu processo de aprendizagem:

> Para Perrenoud (2000) esta pedagogia centra-se no aprendente e no seu percurso de aprendizagem. Deve-se deste modo adequar o ensino às características de cada criança, não se tratando apenas de uma questão de pedagogia, mas também de respeito pela individualidade de cada ser humano. Segundo a sua perspetiva, a finalidade desta pedagogia visa reduzir o insucesso escolar, tendo como objetivo evitar que as escolas se transformem num sistema de exclusões sucessivas de alunos, em função, por exemplo, da sua origem ou cultura, de modo a colmatar essas desigualdades (Clérigo et. al., 2017, p.100).

Para Shaywitz (2003, citado por Pinto, 2015), uma boa intervenção no campo da dislexia passa pela intervenção precoce e por uma instrução intensa com um ensino de alta qualidade. Deve também ser feita a aplicação de uma metodologia com duração de, pelo menos, 90 minutos com o aluno por dia, durante a maior parte do ano letivo e ao longo de um a três anos letivos.

Segundo a National Council for Special Education (NCSE), a escola deve estar preparada para receber alunos com dislexia e deve estabelecer estratégias e procedimentos para prevenir as DA, identificar as DA o mais cedo possível, utilizar o ensino como uma base para avaliação inicial e preparar a sua intervenção, registar todas as dificuldades que o aluno com dislexia possui, avaliar e relatar os resultados obtidos na aprendizagem do aluno, utilizar

métodos de ensino eficazes para alunos que apresentem dislexia e permitir o acesso a serviços fora da escola com profissionais especializados na área das DEA, como os psicólogos, e possibilitar o envolvimento dos pais ou encarregados de educação nas decisões relacionadas com as DEA do aluno.

A NCSE também nos concede as seguintes práticas a utilizar em alunos com DEA ao nível da escrita:

→ Fornecer um ensino individual ou em pequenos grupos, conforme o que for necessário;

→ Proporcionar oportunidades ao aluno para reaprender e saber exatamente as regras e estratégias;

→ Fornecer instruções de escrita que sejam estruturadas, sequenciais e cumulativas;

→ Fornecer regularmente um *feedback* construtivo para manter os níveis de motivação e aumentar a auto-estima;

→ Identificar a melhor forma de aprendizagem do aluno e adaptar os métodos de ensino ao seu estilo de aprendizagem;

→ Avaliar a compreensão de texto por parte do estudante utilizando perguntas orais em vez de escritas;

→ Proporcionar um ambiente de aprendizagem silencioso e sem distrações;

→ Introduzir a escrita cursiva o mais cedo possível para ajudar a ortografia, velocidade, asseio e continuidade;

→ Focar a natureza dos erros de escrita do aluno (qualidade) e não no número de erros (quantidade);

→ Esperar que o trabalho do aluno seja por vezes errático e inconsistente;

→ Encorajar o aluno a repetir as instruções para completar uma determinada tarefa;

→ Dar assistência com elementos do processo de escrita, tais como a utilização de folhas de planeamento e edição de *checklists*;

→ Introduzir e reforçar a utilização de estratégias metacognitivas (por exemplo, cartões de anotações) que permitam ao aluno a exercer controlo sobre os seus processos de aprendizagem;

→ Dar apoio a partir da utilização adequada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Coelho (2015) possibilita-nos no seu estudo uma "boa estratégia" para trabalhar com alunos que possuam esta dificuldade. A esta estratégia a autora chama-lhe ficheiros cacográficos e que, de acordo com a sua análise, são

> Cartões com as palavras nas quais a criança costuma cometer erros: na parte frontal deve aparecer a palavra escrita corretamente e na face posterior é omitida a letra/sílaba onde costuma surgir a incorreção (substituída por uma imagem que ilustre a palavra a trabalhar) (p.76).

A intervenção na disortografia depende dos erros que o aluno comete e nas dificuldades que apresenta. Como antes analisado, há diferentes tipos de disortografia, logo nem todos os sujeitos possuem as mesmas dificuldades. Coelho (2015) para além de nos ajudar a encontrar a melhor técnica de intervenção, revela que só ao encontrarmos a dificuldade do sujeito é possível delinear uma estratégia de trabalho que deve ser individualizada. Numa criança que tenha DEA ao nível da escrita, a autora enfatiza as estratégias de trabalho individualizado como uma forma de brincadeira, uma vez que proporciona à criança motivação e estar atento ao seu trabalho.

> Experimente, por exemplo, inverter os papéis: solicite à criança que lhe dite a si um pequeno texto ("agora sou eu a tua secretária particular… o que devo escrever, diz-me lá?"); de seguida, mais facilmente a criança quererá ocupar esse "cargo", uma vez que já assumiu primeiramente o papel de "professor"/pessoa que dita – aproveite este momento para elogiar alguma palavra escrita de forma correta. (Coelho, 2015, p. 76).

Brincar com a criança no sentido de aprendizagem, mostrar-lhe que também o próprio professor erra e pedir à criança para o corrigir, são métodos que possibilitam a aprendizagem e o ensino da escrita. Uma "ficha ortográfica" é outra estratégia que a autora nos fornece quanto à aprendizagem da mesma, ou seja, escrever todas as palavras onde a criança comete o erro e ao lado ter a sua correção.

Em 2006, a National Commission on Writing recomendou que as escolas deveriam duplicar o tempo de aprendizagem da escrita (Westwood, 2008). O mesmo autor menciona que os professores, a fim de desenvolver as motivações, competências e estratégias de escrita dos alunos necessitam de utilizar instruções diretas, como é o caso das demonstrações, o 'pensar em voz alta' e a prática orientada, e instruções indiretas, como o *feedback* construtivo.

Florian (2007) refere que nas DEA existem muitas formas de instruir os alunos na aprendizagem e considera como ponto fulcral na aprendizagem da literacia o ensino em grupos. Também declara que uma forma eficaz de aprendizagem que os professores podem

adotar é a instrução sistemática pois quanto mais sistemática for a instrução, melhor será a taxa de sucesso escolar do aluno. O professor ao planear as aulas para os seus alunos, deve organizar sistematicamente conforme as necessidades de todos os alunos da sua turma e tornar mais acessível a sua instrução de modo que os alunos que possuam DEA consigam aprender as tarefas, ou seja, alguns alunos podem precisar que os professores organizem as tarefas por passos para que consigam compreender e adquirir os conhecimentos pretendidos.

Também programas de reeducação no sentido do desenvolvimento fonológico são os que têm sido considerados como métodos que têm obtido bons resultados (Casal, 2013). Com estes programas, o autor refere exercícios em que a competência oral e a competência escrita estejam em sintonia, uma vez que para uma criança aprender a escrever, deve-se esperar que também saiba ler.

Prater (2018) fornece algumas instruções a professores que devem estar incluídas no processo de aprendizagem da escrita como, por exemplo, ensinar aos alunos que a aprendizagem da escrita é um processo e por esse motivo deve instrui-los a planear, redigir, rever, editar e partilhar o seu trabalho, utilizar mnemónicas, estruturar a forma de aprendizagem da escrita de forma que os alunos com DEA possam compreender[22], dar tempo suficiente aos alunos para escreverem, encorajar os alunos a escrever o máximo que puderem por si mesmos e, por fim, proporcionar um ambiente positivo que apoie, motive e encoraje os alunos.

Bento (2016) menciona as mesmas técnicas que Coelho (2015) nos descreveu e aponta exatamente para os mesmos erros que são cometidos no que remete às técnicas não recomendáveis. Ora, como técnicas recomendáveis a autora refere os inventários cacográficos e os ficheiros cacográficos. Por inventários cacográficos era o que Coelho (2015) nos recomendou como a “ficha ortográfica” e os ficheiros cacográficos que é o exemplo dos cartões.

Em contrapartida, trabalhos como ditados, cópias de textos e listas com palavras difíceis, têm sido considerados como técnicas não aconselhadas (Casal, 2013; Coelho, 2015; Bento, 2016).

As técnicas não recomendáveis pelos autores favorecem à prática do erro e permite a sua automatização, tal como falta de motivação e memorização nula dado que o aluno volta a escrever a palavra exatamente como antes. A NCSE menciona-nos também que deve ser evitado ao aluno: Ler em voz alta, a não ser que seja um desejo seu; copiar grandes textos

[22] Estamos perante o que Florian (2007) nos refere quanto à organização sistemática do docente para a aprendizagem dos alunos.

do quadro da sala de aula do professor; penalizar o aluno por não completar as tarefas propostas no tempo limite; marcar ou sinalizar várias vezes erros óbvios cometidos pelo aluno; pedir ao aluno que escreva todo o trabalho de novo devido aos erros cometidos; comparar o trabalho do aluno com DEA em relação aos seus colegas e pedir ao aluno que copie várias vezes as palavras que errou para que saiba a natureza dos seus erros e assim memorize.

8. Inclusão de Alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem ao Nível da Escrita

Sobre a Inclusão de alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem ao nível da escrita, os resultados encontrados em estudos e investigações revelam-se pobres. Porém, encontrou-se na investigação de Coelho e Barbeiro (2016), através de questionários e entrevistas feitas pela autora, que nos revela que os professores não sentem dificuldades em identificar alunos com DEA na leitura, escrita e matemática. Este é um ponto determinante para encontrarmos a dificuldade, mas não nos responde à questão.

Quando questionado a professores se se sentem preparados para lecionar alunos com DEA, onde podemos considerar a disortografia, há uma divergência quanto às suas respostas. A maioria defende estar sempre à procura de formação, mas continuam a sentir imensas dificuldades quanto à Inclusão do aluno em sala de aula, devido a ter um ritmo de aprendizagem diferente, ou seja, mais lento.

Numa investigação de Rodrigues et al. (2018, citado por Miranda, 2020), revelou-se que a maioria dos participantes entrevistados, isto é, professores de apoio educativo, não possuía uma formação específica e adequada para intervir em alunos com DEA na leitura, refletindo-se que a formação nas DEA não tem sido uma grande aposta pelos professores e há uma maior necessidade e importância no trabalho colaborativo entre os professores para a superação das dificuldades dos alunos com DEA.

Num estudo feito por Ferreira (2016), foi questionado em entrevista sobre a Inclusão de alunos com dislexia e disortografia e notou-se que se tratou de um processo "muito complicado" uma vez que as medidas definidas pelo DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro[23], não especifica corretamente quais as medidas que o professor deve adotar em aula para a Inclusão do aluno com DEA ao nível da escrita em aula.

[23] Tem como objetivos a Inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional e a igualdade de oportunidades, tal como a preparação para o prosseguimento de estudos ou para a preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Logo, a Inclusão de alunos com DEA tem revelado uma certa dificuldade por parte dos professores, uma vez que na questão relacionada com Dificuldades Específicas de Aprendizagem ao nível da escrita não existe decretos que evidenciem claramente quais as medidas de suporte para o aluno que possui disortografia.

Coelho (2019) retrata a atualidade da docência e da escola em Portugal quanto à Inclusão dos alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem. A estas dificuldades cabe igualmente à leitura e escrita por estarem em sintonia quanto ao nível de dificuldade sentido pelos professores. O que a autora nos prossupõe é que a Inclusão destes alunos tem sido um grande desafio para os professores e para a escola, uma vez que é necessário encontrar respostas adequadas às dificuldades destes alunos e que envolva outros profissionais, como psicólogos, psicopedagogos e outros técnicos ou profissionais que interajam com o aluno no seu dia-a-dia.

Nos últimos tempos, verifica-se que as escolas e principalmente os professores ainda sentem dificuldades quanto à Inclusão destes alunos em sala de aula. Porém, é de lamentar que por mais anos que avancem, ainda falte às escolas meios que permitam um sistema de apoio adequado a crianças que possuam DEA, especialmente ao nível da escrita.

A leitura e a escrita complementam-se entre si, um aluno que possua sérias dificuldades na aprendizagem da leitura certamente terá dificuldades na aprendizagem da escrita mas também é possível assistir alunos que lêem eficazmente e possuem uma escrita pobre. Deste modo, a grande dificuldade para a inclusão destes alunos passa pela escola e leva consigo os professores. A formação contínua e um sistema de apoio adequado a estes alunos[24] é fundamental para a Inclusão e para melhorar as condições de aprendizagem destes alunos.

[24] Isto é, de acordo com Coelho (2019), deve existir um conjunto de recursos aos alunos com DEA ao nível da escrita e aos seus docentes onde deve estar inserido espaços físicos, professores especializados, psicólogos ou psicopedagogos e outros profissionais

II. Da Problemática aos Objetivos

1. Problemática e Questão de Partida

O presente trabalho teve como finalidade compreender quais são as barreiras e os facilitadores que os Professores Titulares de Turma, Professores de Educação Especial e Psicomotricista relatam encontrar no processo de aprendizagem de alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem ao nível da escrita. Coutinho (2018) referencia Cardona Moltó (2002) acerca da especificação da problemática a ser estudada. Uma problemática mais especificada possível contém aspetos fundamentais, isto é, deve-se fazer referência ao objeto da investigação, com quem se vai levar a cabo da investigação, como os sujeitos, e como é possível ser estudado o problema.

Deste modo, a problemática desta investigação possibilitou saber, segundo o relato dos sujeitos entrevistados, como se dá o processo de aprendizagem de alunos com DEA na escrita através dos testemunhos de 3 Professores Titulares de Turma do 1.º CEB, 2 Professores de Educação Especial e 1 Psicomotricista, que foram essenciais para a realização desta investigação e, assim, permitiu-nos conhecer quais as barreiras e os facilitadores que mais enfrentam no seu dia-a-dia na escola.

Coutinho (2018, p.49) formula a questão da problemática como fundamental para a elaboração da investigação uma vez que:

- Centra a investigação numa área ou domínio concreto;
- Organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência;
- Delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras;
- Guia a revisão da literatura para a questão central;
- Fornece um referencial para a redução do projeto;
- Aponta para os dados que será necessário obter.

Assim, a questão de partida desta investigação é a seguinte:

→ Quais são as barreiras e os facilitadores no processo de aprendizagem de alunos com DEA ao nível da escrita, segundo Professores Titulares de Turma do 1º CEB, Professores de Educação Especial e Psicomotricista?

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral

Identificar quais são as barreiras e os facilitadores no processo de aprendizagem de alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem ao nível da escrita, segundo Professores Titulares de Turma do 1.º CEB, Professores de Educação Especial e Psicomotricista.

2.2. Objetivos Específicos

1. Conhecer a experiência e formação dos Professores Titulares de Turma, Professores de Educação Especial e Psicomotricista, no âmbito das DEA ao nível da escrita.
2. Identificar as áreas de aprendizagem da escrita valorizadas pelos Professores Titulares de Turma, Professores de Educação Especial e Psicomotricista.
3. Identificar as práticas relatadas pelos Professores Titulares de Turma, Professores de Educação Especial e Psicomotricista para incluir o aluno na turma, ao nível da sua presença, da sua participação e das suas aprendizagens e como as avalia.
4. Saber como a escola se organiza e/ou pode se organizar na perspetiva dos Professores Titulares de Turma, Professores de Educação Especial e Psicomotricista para responder às dificuldades dos alunos com DEA ao nível da escrita.
5. Identificar as similaridades e diferenças das intervenções feitas pelos Professores Titulares de Turma, Professores de Educação Especial e Psicomotricista.

III. Enquadramento Metodológico

1. Enquadramento da Investigação

Esta é uma investigação do tipo qualitativo. De acordo com Bogdan e Biklen (1999), o conceito de investigação está situado numa abordagem feita através da recolha e análise de dados.

Desde modo, a investigação qualitativa que se destacou para este trabalho teve como instrumento principal a entrevista, que foi realizada a Professores Titulares de Turma

do 1.º CEB e respetivos Professores de Educação Especial. Para além dos PTT e P.E.E, foi realizada também uma entrevista a uma Psicomotricista, devido à inexistência de Professor de Educação Especial. Assim, esta investigação permitiu analisar o relato de cada entrevistado quanto às barreiras e facilitadores que encontraram no processo de aprendizagem de um aluno com DEA ao nível da escrita em sala de aula, isto é, quais as principais dificuldades que encontraram no processo de aprendizagem de um aluno com DEA na escrita e, também, quais os facilitadores que verificaram.

Ainda em conformidade com Bogdan e Biklen (1999):

> A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista. O objectivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam (p. 287).

Segundo Coutinho (2018) uma investigação de cariz qualitativo proporciona uma interpretação e compreensão muito mais rica e profunda do estudo. Assim, esta investigação qualitativa possibilitou uma análise sobre o ponto de vista de cada entrevistado face às dificuldades que são evidenciadas em alunos do 1º. CEB com DEA ao nível da escrita.

2. Operacionalização de Conceitos

Dos conceitos mais utilizados neste estudo, existem quatro que mais se destacam e que são fundamentais saber o seu verdadeiro significado.

1) Inclusão:

"A inclusão é uma questão de direitos: à educação, ao trabalho, ao lazer, isto é, à participação na sociedade a todos os níveis, que se entrecruzam com valores, ética e deontologia" (Silva, 2019, p.18). A inclusão é um termo que modificou totalmente o que antes era considerado "normal". A este "normal" estava internamente ligado o termo "integração", contudo, a inclusão levou à rutura deste paradigma, criando oportunidades e respostas às potencialidades e capacidades de todos. A inclusão faz parte de um modelo que dá asas a oportunidades de promoção social, cultural e profissional.

2) Dificuldades Específicas de Aprendizagem:

Para uma melhor explicação acerca do que se compreende por DEA, há uma passagem de Luís de Miranda Correia (2007) num artigo escrito pelo próprio autor, que declara o significado deste conceito e como se manifesta:

> "As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo

> em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, preceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente." (p. 165).

3) Dislexia:

Entende-se como uma desordem ou perturbação na linguagem e na leitura, que afeta igualmente a escrita, isto é, no ditado e na redação de textos. Fonseca (2009) destaca a dislexia como "uma dificuldade de aprendizagem e não incapacidade, e muito menos doença" (p.340). De um modo geral, a dislexia pode manifestar-se ao longo da vida de um sujeito não sendo necessariamente na infância, apesar de ser na infância que os primeiros sinais aparecem após a aprendizagem da leitura e escrita. Fonseca (2009) revela:

> Em termos gerais, a dislexia pode se manifestar no indivíduo, ao longo da vida, independentemente de adequada oportunidade de aprendizagem, e da sua intrínseca integridade sensorial (*input*), mental (*integração/elaboração*), motora (*output*) e comportamental (p. 340).

É uma dificuldade que, segundo o autor, após uma reeducação multiterapêutica, pode ser superada mas as causas do seu surgimento mantêm-se inalteradas.

4) Disortografia:

"A Disortografia é uma dificuldade caracterizada por uma escrita com uma multiplicidade de erros ortográficos que podem provocar a total incompreensão dos enunciados escritos" (Coelho, 2015, p.75). Trata-se de uma DEA ao nível da escrita que provém da dislexia, contudo, há um reconhecimento pobre na relação entre fonema e grafema, isto é, entre o som e a escrita, por ser um processo de difícil associação. Treinar a discriminação visual e auditiva torna-se fundamental para superar as dificuldades quanto à disortografia.

3. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados

3.1. Pesquisa Documental e Análise de Conteúdo

À pesquisa documental, Coutinho (2018, p. 342) assinala como o "material recolhido e analisado" que serve para avaliar evidências feitas pelos sujeitos e/ou acrescentar informações.

Coutinho (2018) descreve que nem todo o material que é obtido na pesquisa documental pode ser válido, isto é, os documentos recolhidos para análise podem não retratar eficazmente a realidade. Bell (2010) avalia a análise de conteúdo dos documentos recolhidos como duas formas de crítica que se sobrepõem em grande medida. São elas a crítica externa e interna. A crítica externa torna-se fundamental pois é a que nos permite saber se um documento é genuíno e autêntico. Para Bell (2010), "na crítica externa é necessário saber com toda a certeza que o autor esteve de facto na origem do documento e isso implica que se faça um certo número de perguntas em relação ao assunto" (pp.108-109).

Como pesquisa documental para recolha e tratamento de dados, analisou-se o RTP de cada aluno, no sentido de certificar se os dados dos alunos evidenciados pelos sujeitos coincidiam com as entrevistas; e o Projeto Educativo de cada escola, para compreender e saber a sua organização, uma vez que foi impossível conhecer a escola devido ao confinamento derivado da Pandemia de COVID-19, e, assim, responder aos objetivos específicos da investigação.

A seguir, foi feita a análise do conteúdo das respostas às entrevistas para, assim, apresentar os resultados conforme os materiais recolhidos e, consequentemente, elaborar uma síntese conclusiva.

Ludke e André (1986) descrevem a análise de dados qualitativos como

> "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. (…) A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados (p.45).

Assim, pretendeu-se com esta pesquisa encontrar dados que permitam responder à questão de partida e alcançar os objetivos geral e específicos definidos.

3.2. Entrevista

De acordo com a literatura, uma entrevista semiestruturada permite que o sujeito que entrevista se adapte ao entrevistado aquando do desenrolar da mesma. A vantagem essencial da entrevista passa por obter de forma imediata a informação desejada sobre os mais variados tópicos (Ludke & André, 1986). Uma vez que o entrevistador tem contacto direto com o entrevistado, torna-se mais fácil questionar sobre os objetivos que pretende com a entrevista e, deste modo, permitir um aprofundamento do tema e uma maior obtenção de dados para a sua investigação. Como Ludke e André referem, "a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado" (1986, p.34).

Bogdan e Biklen (1999) descrevem a entrevista, numa investigação qualitativa, como dois formatos a ser utilizados:

> Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (p. 134).

As entrevistas foram semiestruturadas e o objetivo principal tratou-se de recolher dados e analisá-los conforme os objetivos específicos[25] do trabalho.

A entrevista decorreu no seguimento de blocos onde os próprios objetivos específicos foram mencionados e que se trataram pelos seguintes:

a) Legitimação da entrevista;

b) Perfil e Formação dos Professores Titulares de Turma, Professores de Educação Especial e Psicomotricista nas DEA;

c) Perfil e Características dos alunos com DEAE;

d) Práticas, barreiras e facilitadores nas DEA ao nível da escrita;

e) Escola e Inclusão;

f) Perceção dos Professores Titulares de Turma, Professores de Educação Especial e Psicomotricista face à Inclusão do aluno na turma, na escola e na comunidade.

O quadro de análise feito após a realização das entrevistas foi composto por 9 categorias e 25 subcategorias definidas *a priori*.

Em suma, o conteúdo das respostas foi então analisado e inserido nas subcategorias. As subcategorias para as quais não houve resposta correspondente foram mantidas, mas indicadas como “Não menciona” nos quadros de análise de conteúdo das entrevistas (vide Apêndices 7 e 8).

[25] Ver capítulo II, tópico 2.1. Objectivos Específicos.

4. Caracterização dos Sujeitos

Para a presente investigação, entrevistou-se 6 sujeitos: 3 professores titulares de turma, 2 professores de educação especial e 1 psicomotricista (visto faltar a figura do professor de educação especial).

A seguinte tabela permite visualizar cada sujeito entrevistado:

Tabela 1. Caracterização dos Sujeitos

Sujeitos	Sexo	Faixa Etária	Habilitações Académicas	Ano que leciona
Professor Titular de Turma	Feminino	30 – 39 Anos	Licenciatura em Educação Básica	1.º e 2.º Ano (turma mista)
Professor Titular de Turma	Feminino	50 – 59 Anos	Magistério e Licenciatura em Educação Básica	2.º Ano
Professor Titular de Turma	Feminino	40 – 49 Anos	Licenciatura em Educação Básica	4.º Ano
Professor de Educação Especial	Masculino	60 – 69 Anos	Licenciatura em Educação Básica e Especialização em Educação Especial no domínio motor	
Professor de Educação Especial	Feminino	30 – 39 Anos	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas e Especialização em Educação Especial no domínio da cognição e multideficiência	
Psicomotricista	Feminino	30 – 39 Anos	Licenciatura e Mestrado em Reabilitação Psicomotora	

Fonte: Elaborado pelo autor.

5. Contexto do Estudo

O contexto desta investigação decorrerá em âmbito escolar. Das três escolas envolvidas nesta investigação, as entrevistas foram realizadas a partir da plataforma *Zoom* e *Google Meet*, uma vez que Portugal estava em confinamento devido à Pandemia de Covid-19.

Tabela 2. Contexto do Estudo

Contexto do Estudo	Ensino	Localidade	Valências	Sujeitos Entrevistados
Escola	Privado	Margem Sul de Lisboa	Creche a 1.º CEB	Professor Titular de Turma e Psicomotricista
Escola	Público	Margem Sul de Lisboa	Pré-Escolar e 1.º CEB	Professor Titular de Turma e Professor de Educação Especial
Escola	Privado	Centro de Lisboa	Pré-Escolar a Ensino Secundário	Professor Titular de Turma e Professor de Educação Especial

Fonte: Elaborado pelo autor.

6. Cronograma

2020	**OUT**	**NOV**	**DEZ**									
Preparação do Projecto												
2021	**JAN**	**FEV**	**MAR**	**ABR**	**MAI**	**JUN**	**JUL**	**AGO**	**SET**	**OUT**	**NOV**	**DEZ**
Preparação do Projecto												
Apresentação do Projecto												
Aplicação da Entrevista												
Tratamento de Dados												
Apresentação dos Resultados												
Redação da Dissertação												
2022	**JAN**	**FEV**										
Revisão da Dissertação												
Entrega da Dissertação												

IV. Resultados

O presente capítulo apresenta e discute os resultados obtidos nas entrevistas aos 2 sujeitos de cada uma das 3 escolas, totalizando 6 entrevistados: 3 professores titulares de turma, 2 professores de educação especial e 1 psicomotricista. Apresenta também a análise documental do Projeto Educativo das escolas e do RTP dos alunos com DEA, referido pelos entrevistados.

Para apresentar os resultados, os entrevistados e os seus respetivos alunos foram codificados da seguinte forma:

- PTT.A, PTT.B ou PTT.C: Professora Titular de Turma da Escola A, B ou C.

- P.E.E.B ou P.E.E.C: Professor de Educação Especial da Escola B ou C.

- Psic.A: Psicomotricista da Escola A.

1. Apresentação dos Resultados[26]

1.1. Experiência e Formação em Dificuldades Específicas de Aprendizagem

Como primeiro objetivo específico desta investigação, pretendeu-se saber qual a experiência e formação tinham os entrevistados que contribuíram com a sua participação nesta investigação. A tabela abaixo apresenta a idade e o tempo de experiência profissional dos sujeitos:

Tabela 3. Experiência com alunos com DEA

Sujeito	Faixa Etária	Experiência profissional
PTT.A	30 – 39 anos	10 – 15 anos
Psic. A	30 – 39 anos	5 – 10 anos
PTT.B	50 – 59 anos	30 – 35 anos
P.E.E.B	60 – 69 anos	40 – 45 anos
PTT.C	40 – 49 anos	15 – 20 anos
P.E.E.C	30 – 39 anos	10 – 15 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todos os entrevistados informaram ter experiência com alunos que apresentam DEA desde o início da sua carreira.

Quanto à formação das Professoras Titulares de Turma no âmbito das DEA:

[26] Todos os dados fornecidos e utilizados para esta investigação remetem até à data de Junho de 2021.

→ A PTT da Escola A afirmou não ter qualquer formação nas DEA em geral, apenas revelou ter formações nas componentes das DEA (Dislexia e Discalculia) fornecidas pela escola onde leciona e somente nos primeiros quatro anos de carreira. Quando questionado se conhecia alguma formação no momento, a PTT mencionou que não.

> As formações que tirei são de Cambridge. (…) tínhamos algumas formações, mas não de dificuldades de aprendizagem. Todas as formações que eu tenho tirei durante os primeiros quatro anos em trabalho. (…) ficava ao encargo do colégio. Nesse aspeto tenho imensas formações mas são muito distintas umas das outras, ou dislexia ou discalculia. Não tenho uma formação geral. (Apêndice 5, PTT.A, p.XXIII).

→ A PTT da Escola B revelou não possuir nenhuma formação no âmbito das DEA e quanto ao conhecimento de formações nas DEA, indicou ter oportunidade de realizar a formação no tema mas optou por realizar a formação em Paralisia Cerebral.

> Poderia ter feito como opção de formação nesse tema mas uma que eu fiz foi sobre paralisia cerebral. (…) A parte das vantagens das formações é que realmente teria outra bagagem para aplicar aos meus alunos. (Apêndice 5, PTT.B, p.XXXII).

→ A PTT da Escola C referiu não ter nenhuma formação nas DEA mas conhecia a existência de formações na área. Questionou-se o motivo de não realizar formações nas DEA ao qual a PTT declarou não possuir uma maior disponibilidade para aprofundar o seu conhecimento e sentir que a sua formação académica e prática diária serviria para poder trabalhar com alunos com dificuldades mais simples.

> Sim, sei que há formações que podemos fazer (…), a nossa vida profissional e pessoal nem sempre se coaduna com isso. (…) Eu penso que o tipo de formação que eu tenho mais inicial e depois por prática diária funciona nos casos mais simples ou mais leves. (Apêndice 5, PTT.C, p.XLI).

Relativamente aos Professores de Educação Especial e Psicomotricista, são o único grupo que, para além de conhecer formações, ainda realizavam formação continua:

→ A Psicomotricista revelou possuir formação no âmbito das DEA e que realizou, um tempo antes da entrevista, uma formação em dislexia e disortografia. Considera as formações importantes e não descartou participar em mais formações futuramente.

> Para além da experiência que temos na clínica, de várias formações quer dentro quer fora do centro, isso sempre sim. (…) tem toda a legitimidade e acho que é também importante vermos outras coisas. Por acaso fiz de dislexia e disortografia. (Apêndice 6, Psic. A, p.XLVIII).

→ O P.E.E da Escola B admitiu ter frequentado formações ao longo da sua carreira, nomeadamente na leitura e escrita. De momento, as formações que foi participando destinavam-se à educação especial no domínio motor.

> Sim. (…) eu tenho continuado a fazer formação. Todos os anos faço centenas de horas de formação. No início da minha carreira optava por formação na área da

> didática e essencialmente na didática da língua portuguesa e na didática da matemática. (…) mas tive alguma formação na área da leitura e da escrita. (…) A formação que eu faço é na área das necessidades especiais. No meu caso é mais na parte motora. (Apêndice 6, P.E.E. B, pp. LIX-LX).

→ A P.E.E da Escola C mencionou possuir e conhecer formações no âmbito das. A P.E.E mencionou que sempre que sentia alguma dificuldade que a própria escola dava formação.

> (…) o coordenador tem me dado umas sessões de esclarecimento sempre que eu tenho alguma dúvida. Faz uma espécie de formação (…) e mostra-me uma bateria de testes ou de materiais. O colégio tem um espólio muito grande de materiais e ele explica-me como é que eu vou fazendo. (..) Mas sempre que há uma dificuldade perguntamos e temos formação. (…) Eu tenho algumas. Recebo através das editoras e também de alguns grupos do *Facebook*, ou seja, numa rede social, o Espaço 54 que é muito virado para a parte da Educação Especial que têm webinar's e este ano já frequentei um deles. Era mesmo sobre a questão da Educação Especial e em Dificuldades Específicas. (Apêndice 6, P.E.E. C, p. LXIV).

Para terminar este ponto, o motivo referido pelos P.E.E para terem apostado na formação académica em Educação Especial deveu-se à presença de grandes dificuldades que se deparavam com os alunos, uma vez que antes da docência em educação especial já eram professores do ensino regular. Por não terem uma maior formação para dar apoio aos alunos com dificuldades, foi necessário procurar formação mais especializada a fim de poderem responder às necessidades dos seus alunos.

1.2. Caracterização e Perfil de Funcionalidade dos Alunos

A caracterização e perfil de funcionalidade dos alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem, apresentados pelos entrevistados, foi um procedimento que emergiu a partir do guião das entrevistas, bem como da análise das entrevistas e do Relatório Técnico-Pedagógico de cada aluno.

Segundo os dados obtidos, tratou-se de três alunos com idades compreendidas entre os 9-10 anos, dois do sexo masculino que se encontram no 2.º ano de escolaridade e um do sexo feminino, no 4.º ano de escolaridade.

A fim de se compreender melhor e identificarmos quais as diferenças e similaridades entre os alunos, de acordo com a caracterização e o seu perfil de funcionalidade, elaborou-se uma tabela (vide Apêndice 1) dividida pelas três escolas, com as características e o perfil de funcionalidade de cada aluno, conforme o que cada RTP descreve e o que os entrevistados referiram.

Os alunos caracterizados são os que os sujeitos consideraram ter maior dificuldade na aprendizagem e também os que possuíam MSAI mais restritas, no sentido de ser necessário a existência de apoios adequados às suas dificuldades. Salienta-se nesta investigação o aluno da Escola B, como sendo o que necessitou de maior apoio em escola e

a aluna da Escola C, em que as MSAI aplicadas já não eram suficientes para a aprendizagem, o que remeteu a uma dificuldade maior para com a PTT e a P.E.E.

Quanto ao aluno da Escola A, este revelou graves dificuldades para a idade que possui. Era um aluno que ainda estava em análise devido a não ter sido orientado por profissionais desde os primeiros sinais na sua infância. Segundo a Psicomotricista do aluno, "(…) ele é um menino que já veio muito tarde. (…) já deveria ter sido referenciado há muito mais tempo" (Apêndice 6, Psic. A, p.XLIX).

A partir da análise das entrevistas, observou-se que os alunos apresentam semelhanças nas suas características:

Tabela 4. Características dos alunos.

Aluno da Escola A	Aluno da Escola B	Aluno da Escola C
Perturbação na linguagem e comunicação	Perturbação na linguagem e comunicação	Perturbação na linguagem e comunicação
Desatenção e Impulsividade	PHDA	PHDA
Não apresenta	**Não apresenta**	Transtorno Obsessivo-Compulsivo
Dificuldade na Motricidade Global	Dificuldade na Motricidade Global	**Não apresenta**
Dificuldade na Motricidade Fina	Dificuldade na Motricidade Fina	Dificuldade na Motricidade Fina
Dificuldade na autonomia	Dificuldade na autonomia	Dificuldade na autonomia
Sinais relacionados com PEA s/ diagnóstico.	Sinais relacionados com PEA s/ diagnóstico.	**Não apresenta**
Défice Cognitivo	Défice Cognitivo	Défice Cognitivo
Não apresenta	Toma medicação	Toma medicação
Boa relação com o adulto	Boa relação com o adulto	Boa relação com o adulto
Motivado para a aprendizagem	Motivado para a aprendizagem	Motivado para a aprendizagem

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados apresentados na tabela apoiaram-se nas entrevistas aos sujeitos e no RTP de cada aluno. Após a análise das entrevistas, os dados coincidiram com o RTP dos alunos e notou-se que as PTT, os P.E.E e a Psicomotricista conheciam o historial médico, o contexto familiar e educativo dos seus alunos e as suas dificuldades. Constatou-se também que os dados de cada aluno referidos pelas PTT e respetivos P.E.E/Psicomotricista não divergiram, refletindo-se o bom contacto entre os professores/psicomotricista. No entanto, para os alunos da Escola A e Escola B, os RTP não mencionaram alunos diagnosticados com PEA, apenas foi referido pelos sujeitos nas entrevistas que os alunos evidenciavam sinais que pudessem estar relacionados com a PEA, como tapar os ouvidos e não reagir bem ao barulho e

confusão. No RTP do aluno da Escola A existe apenas uma menção aos sinais que o aluno apresenta, no sentido de alertar para um diagnóstico de PEA.

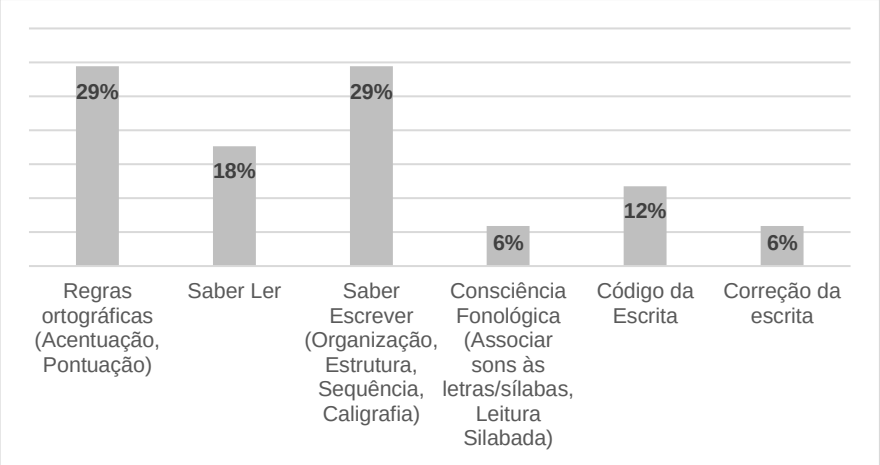
Através das características apresentadas, observa-se alunos com dificuldades na comunicação e que, por sua vez, pode estar associado ao seu défice cognitivo e na perturbação da linguagem, como também à Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e Perturbação do Espetro do Autismo (PEA). No entanto, conforme os testemunhos das PTT, P.E.E e Psicomotricista, os alunos eram empenhados, sabiam reconhecer as suas dificuldades e mostravam-se motivados em aprender. Eram alunos que apresentavam também uma boa relação com o adulto, o que favorecia para a sua aprendizagem. Segundo os entrevistados, o elogio foi a estratégia que provavelmente mais influenciou a motivação nos alunos, uma vez que foi através do elogio que superavam as dificuldades que enfrentavam e, assim, davam continuidade às suas aprendizagens.

Em suma, todos possuem dificuldades acentuadas para a sua idade e escolaridade, o que faz comprometer futuramente o seu percurso académico. A escrita tinha sido uma aprendizagem demorada, segundo os testemunhos, e que implicava também as outras aprendizagens, uma vez que a leitura também estava comprometida.

1.3. Áreas de aprendizagem valorizadas e práticas relatadas em alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem ao nível da escrita

Para se compreender quais as áreas valorizadas na escrita de acordo com os testemunhos dos entrevistados, analisou-se as respostas de todos os sujeitos às áreas da escrita que mais valorizavam e em algumas respostas mais objetivas agrupou-se em “regras ortográficas”, “saber escrever” e “consciência fonológica”, a fim de que o conteúdo do gráfico não se encontrasse muito vasto. Para que o gráfico seguinte possa esclarecer o que foi considerado fundamental para os entrevistados na aprendizagem da escrita dos alunos, nos grupos sinalizados, foi também exposto quais as áreas que os sujeitos indicaram valorizar.

Gráfico 1. Áreas de aprendizagem valorizadas na escrita segundo os entrevistados.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Salienta-se o testemunho da PTT da Escola B de que o aluno até à data ainda não possuía as competências de leitura e escrita adquiridas, “O aluno em questão, que tem a parte mais evidente das medidas, não adquiriu a mecânica da leitura nem da escrita manual.” (Apêndice 5, PTT. B, p.XXXIII)LVII, optando por ter dado maior enfoque a aprendizagens que situassem o aluno no espaço-tempo e que o permitisse conhecer vivências práticas quotidianas, “Pelo menos a situação geográfica, saber ensinar onde é que está, estabelecer um paralelo casa-escola, se está longe ou se está perto, vivências… é sobretudo a parte de vivências práticas quotidianas.” (Apêndice 5, PTT. B, p.XXXIII). De acordo com o testemunho dado também pelo P.E.E do aluno, as aprendizagens estabelecidas eram também partilhadas com a PTT, “Nós pretendemos que ele faça, mais tarde ou mais cedo, uma leitura funcional na vida prática, saber se aquilo é uma farmácia ou é um talho, por exemplo. Ter esse tipo de conhecimentos.” (Apêndice 6, P.E.E. B, p.LXI).

É importante ressaltar que todos os alunos têm o seu método e ritmo de aprendizagem e mesmo apresentando dificuldades, elas podem ser superadas com uma diferenciação pedagógica. Conforme Perrenoud (2000, citado por Clérigo et. al., 2017), a diferenciação pedagógica é uma pedagogia centrada no processo de aprendizagem do aluno e que não se deve tratar somente de uma questão de pedagogia mas também no respeito pela individualidade de cada ser humano e pelo seu tempo de aprendizagem.

A próxima tabela apresenta as práticas que os entrevistados utilizaram com os alunos em sala de aula e nos CAA:

Tabela 5. Práticas relatadas pelos entrevistados com os alunos com DEA na escrita.

Professora Titular de Turma (Escola A)	• Texto. • Grafismo • Construção frásica. • Ortografia. • Consciência Fonológica.	Psicomotricista (Escola A)	• Sequências Temporais. • Trabalha [-ce], [-be], [-me] primeiro. • Utiliza Ajudas Visuais para Leitura e Escrita (Plastificados). • Utiliza Gestos para resolver a compreensão. • Consciência de Palavra (dividir em sílabas).
Professora Titular de Turma (Escola B)	• Situar Tempo/Espaço (Escrever data, por ex.). • Jogos Didáticos (Agrupamentos de cores/tamanhos). • Preencher Lacunas. • Sequências e Regularidades.	Professor de Educação Especial (Escola B)	• Sujeitar alunos a rastreio/avaliação nas DEA da Leitura e Escrita. • Trabalhos Manuais / Brinquedos. • Exercícios de Memória. • Grafismo.
Professora Titular de Turma (Escola C)	• Texto. • Rimas. • Mapas de Histórias.	Professora de Educação Especial (Escola C)	• Adaptação dos testes a todas as disciplinas. • Utiliza Método Distema. • Leitura Silabada / Consciência Fonológica.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O aluno da Escola A, no momento, encontrava-se no 2.º ano de escolaridade mas a trabalhar o currículo de 1.º ano. A PTT e a Psicomotricista praticaram com o aluno exercícios de ortografia, consciência fonológica e de sequências temporais, uma vez que o aluno possui um défice de atenção e também dificuldade na memorização, gerando uma dificuldade percetiva-auditiva. À medida que o aluno ia subindo o grau de aprendizagem da escrita, as regras de ortografia tornaram-se mais exigentes, representando um obstáculo no que já adquiriu anteriormente.

> (…) nós aqui utilizamos a etimologia analítica e ele esqueceu-se de escrever o [p] em manuscrito, começou a escrever o [p] em letra cursiva e a terapeuta disse-me (…). Fui ver e realmente tinha um outro [p]. Tivemos outra vez que ir reforçar como é que se escreve a letra, porque ele estava a trocar tudo. (Apêndice 5, PTT. A, p.XXV).

> A parte da escrita estamos a ter agora problemas. Para dar um exemplo muito simples, ele agora deu a regra, o caso especial, "-ça, -çe, -çi, -ço, -çu", e agora esqueceu-se que existe um [s]. Portanto, existem o som "se" também se faz com [s]. E, então, ele esqueceu-se do [s] e o [s] agora não existe. Estamos agora com esse problema porque são muitas regras e ele ao não ter automatizado uma depois acaba por se esquecer da outra e acaba por ser muita coisa (…). (Apêndice 6, Psic. A, p.LI).

As dificuldades evidenciadas no aluno, segundo os testemunhos, não se trataram somente de uma perturbação na linguagem, houve evidências também na motricidade global do aluno. Mas a maior barreira que os entrevistados encontraram para que o aluno pudesse

aprender eficazmente foi a dificuldade na memorização, que não lhe permitiu conseguir alcançar as aprendizagens por completo uma vez que uma nova aprendizagem na escrita comprometia as aprendizagens anteriormente adquiridas.

Na Escola B notou-se uma maior diferenciação pedagógica no sentido das aprendizagens serem focadas para a motricidade fina, memorização e consciência temporal do aluno, o que nos fez compreender o motivo de o aluno possuir medidas adicionais. As práticas evidenciadas trataram-se da criação de jogos e/ou brinquedos e também atividades de sequências, regularidades e preenchimento de lacunas. A preensão em pinça, por exemplo, foi um feito vantajoso para o aluno como para os professores, uma vez que o aluno tinha também dificuldade em pegar no lápis para escrever, destacando-se, assim, um grande facilitador para os entrevistados. A contextualização do aluno no espaço e no tempo também foi uma prática utilizada pela PTT e pelo P.E.E, dado que as vivências práticas eram necessárias para que o aluno pudesse compreender textos e imagens, a fim de, mais tarde, e conforme o seu ritmo de aprendizagem, conseguisse adquirir uma aprendizagem funcional da leitura e escrita adequada.

> (…) ele toma medicação, mas ele por vezes está com uma agitação de tal maneira que não consegue trabalhar mais. E então aí é à base do jogo ou fazer um tipo de exercício com uma bola. Fazer até, inclusivamente, rasgar tiras de papel e selecionar pedacinhos mais pequenos e maiores, agrupar tamanhos, cores… (Apêndice 5, PTT. B, p.XXXIV)

> Ele não consegue desenhar letras, as letras que ele coloca e os algarismos são em formato mais ou menos nocivo, ou seja, maiúsculas, de imprensa (…) Nós pretendemos que ele faça, mais tarde ou mais cedo, uma leitura funcional (…) na vida prática saber se aquilo é uma farmácia ou é um talho, por exemplo. Ter esse tipo de conhecimentos. (…) as atividades que fazemos com ele são mais de conceção ou criação de brinquedos, por exemplo, já fizemos com um tabuleiro de damas (…) este tipo de atividades são uteis para ele para desenvolver as aptidões que ele não tem. Portanto, é substituir conteúdos por outros que não são do currículo, mas que possam não só ajudar desenvolver aptidões que eles não têm, a memória, a motricidade, etc., como também dotá-los de competências e habilidades que lhes venham a ser úteis mais tarde. (Apêndice 6, P.E.E. B, p.LXI).

Devido aos apoios que o aluno possuía na escola e ao seu tempo de concentração ser curto, a aprendizagem em sala de aula com a PTT tornou-se reduzida. A maioria das aprendizagens que o aluno obteve eram através do Professor de Apoio, do P.E.E e do Psicomotricista na escola. Quando questionado na entrevista ao P.E.E se a escrita também era uma prática usual, a resposta foi afirmativa mas não era uma atividade que se tenha dado enfoque por ser necessário que o aluno adquirisse outras competências essenciais:

> Usamos a escrita, sim. Pelo menos eles têm que fazer o nome e a data em todas as folhas que fazem. Fazem exercícios de grafismos, por exemplo. Mas escrita, propriamente dita, para eles ainda não tem sentido e eu só insisto em letras de imprensa, maiúsculas, para que eles se habituem a identificá-las. Nós temos que associar um som a uma letra, um grafema com um fonema. (…) nós ainda não

> chegámos ao ponto de o ensinar a ler e a escrever mas ele identifica algumas letras e sabe escrever o nome dele perfeitamente, só com maiúsculas, escreve sempre a data mas aí tem que copiar. (…) Não há dia nenhum em que ele não tenha que escrever alguma coisa. (Apêndice 6, P.E.E. B, p.LXV-LXVI).

Já na Escola C, um facilitador que se revelou para a aluna como para a PTT foi a memorização. Contrariamente, para a P.E.E a memorização tratou-se de uma barreira à aluna no seu processo de aprendizagem, dado que comprometia a leitura e a escrita, não conseguindo dominar todos os fonemas. Trabalhar a consciência fonológica foi uma das práticas que as entrevistadas revelaram utilizar com a aluna, como as rimas, a leitura silabada e o Método Distema[27], que foi também uma prática que a P.E.E aplicou com a aluna, mas sem sucesso.

> Se eu mandar estudar, por exemplo, um parágrafo e fizer o ditado do parágrafo, ela não dá erro nenhum porque ela memoriza e visualmente dá a sensação que ela fotografa aquilo. (…) os textos dela são sempre adaptados. (…) Mas depois não é uma frase com lógica e as frases não estão relacionadas umas com as outras. É assim que ela funciona neste momento com a escrita. (Apêndice 5, PTT. C, p.XLII).

> Nós utilizámos o distema, da Drª Paula Teles, só que apercebemo-nos que ela como não domina todos os fonemas e a perceção, quando ela olha para a palavra, ela faz uma leitura de memória e não uma descodificação silábica, ela tentava adivinhar. Comprometia esse trabalho no distema. Então, estamos a fazer uma leitura ainda numa técnica mais rudimentar que é a leitura silabada, fazendo as ondinhas de forma que ela consiga perceber que tem de fazer tudo. Mas não pode ser só a leitura silabada, é acompanhando com as mãos para ela ir marcando as sílabas que tem. Conta as ondinhas e vai marcando. Só quando terminar um número de ondas é que percebe que disse bem a palavra. (Apêndice 6, P.E.E. C, p.LXXVII).

O défice de atenção na aluna acabou por comprometer a aprendizagem, uma vez que, à semelhança do aluno da Escola A, houve também uma dificuldade percetiva-auditiva quanto ao fonema-grafema e, devido ao confinamento derivado da Pandemia de COVID-19, as aprendizagens foram retrocedendo, esquecendo-se de letras que já havia dominado.

> Tem um traço grafo-motor muito rudimentar e com o confinamento está a retroceder. Havia letras que ela já estava a dominar, nomeadamente o [u], mas, neste momento, ela não consegue fazer a onda ao nível da linha. Ela deixa a onda levantada do [u] parecendo um [r]. E isto dificulta a parte da leitura. Este é um exemplo daquilo que estou a dizer, mas também o [m] e o [n] ela não está a fazer a diferença das três ondinhas para duas ondinhas, já está a misturar. E nos sons [nh] ela escreve quase sempre [lh]. Ou seja, também tem aqui uma dificuldade percetiva-auditiva. (Apêndice 6, P.E.E. C, p.LXXIV).

As áreas de aprendizagem valorizadas pelos entrevistados e as práticas relatadas com os alunos divergiram por efeito das dificuldades que os alunos apresentaram ao longo

[27] O Método Distema, conhecido também como Método Fenomímico, foi elaborado pela Drª. Paula Teles e pela Drª. Leonor Machado. Trata-se de um método de ensino e reeducação da leitura e escrita multissensorial, fenomímico, estruturado e cumulativo, que surgiu através das dificuldades encontradas pelas autoras aquando a falta de materiais educativos que pudessem intervir com sucesso em alunos com Dislexia. É um método que se destina a alunos com Dislexia, Perturbações na Linguagem e a todos os alunos que possuam Dificuldades Específicas de Aprendizagem. (Teles, 2005, p.16).

do tempo de aprendizagem. O saber ler e escrever foi uma atividade que ainda estava em fase de desenvolvimento, dado ainda existirem grandes dificuldades na consciência fonológica e também nas perturbações na linguagem e comunicação dos alunos.

1.4. A Escola

No sentido de sabermos quais as barreiras e os facilitadores que cada entrevistado encontrou nas escolas, é importante caracterizar as escolas conforme os Projetos Educativos de cada uma.

A Escola A, segundo o Projeto Educativo referente ao ano letivo 2019/2020, é um estabelecimento escolar particular, que desenvolve a sua atividade nas valências de creche até 1.º CEB. A comunidade educativa é composta pela direção, o corpo docente, serviço administrativo, psicólogo, enfermeiro/pediatra, auxiliares de ação educativa, auxiliares de cozinha e cozinheiros, alunos e família. Trata-se de uma escola situada na margem sul de Lisboa que possui um sistema pedagógico com base na pedagogia construtivista, isto é, levar aos alunos uma construção do saber autónomo tendo a capacidade para investigar e planificar o seu trabalho, saber comunicar e favorecer a criatividade, promovendo a atividade de trabalho de projeto como um meio para o desenvolvimento da aprendizagem em grupo. A ação educativa presente na Escola A centra-se na diferenciação das aprendizagens dos alunos.

A Escola B pertence a um agrupamento de escolas de ensino público, situada também na margem sul de Lisboa. O Projeto Educativo corresponde ao triénio de 2019-2022 e trata-se de um estabelecimento escolar com valências de pré-escolar até 1.º CEB. Estando associado a um agrupamento de escolas, a escola possui uma grande e diversificada comunidade educativa como a direção, o conselho pedagógico, conselho administrativo, coordenadores de estabelecimento e ainda associações, gabinete de orientação escolar, gabinete de Inclusão social, centro de apoio à aprendizagem e serviço de psicologia e orientação. A escola pretende intervir prioritariamente na prestação do serviço educativo, como a avaliação e articulação curricular e a aposta de medidas que promovam o sucesso escolar, desenvolvimento pessoal e Inclusão; na organização e gestão escolar, como a liderança e ambiente escolar, a mobilização da comunidade escolar e os circuitos de comunicação; e a interação com a comunidade educativa, ou seja, a participação das famílias na escola; interação entre pares e dinamização de atividades para a comunidade escolar. Assim, os principais objetivos desta escola focam-se em melhorar as taxas de sucesso educativo, promover a disciplina e aproximar o agrupamento da comunidade educativa.

A Escola C é um estabelecimento de ensino privado, que exerce valências de pré-escolar até ensino secundário. É uma escola situada no centro de Lisboa e, segundo o Projeto Educativo referente ao ano letivo 2021/2022, a escola dispõe de uma vasta oferta de espaços para a inovação das práticas pedagógicas, como espaços físicos para a prática desportiva, auditórios, laboratórios, salas de multimédia, sala de artes, sala de tecnologias, entre outros. É também uma escola que possui uma grande e diversificada organização escolar que passa pelos Órgãos de Gestão (direção pedagógica, administração e conselho pedagógico), Estrutura de Orientação Pedagógica (conselhos de educadores, docentes, diretores de turma e departamentos curriculares), Serviços de Especialização de Desenvolvimento Pedagógico (coordenação de ciclo, psicologia e orientação escolar, EMAEI, apoios educativos e gestão da qualidade) e as Atividades de Enriquecimento Curricular (deporto, música e clubes). Está inserida em projetos de ação social, voluntariado e solidariedade e compromete-se numa educação inclusiva, procurando responder às necessidades de cada aluno. Os principais objetivos da escola focam-se na valorização de um ensino e aprendizagem de qualidade, em valorizar a Evangelização num contexto de intervenção social, valorizar a formação da comunidade educativa e valorizar relações entre o exterior e a comunidade educativa.

A tabela situada no Apêndice 2 analisa e descreve as respostas declaradas pelos entrevistados sobre quais as barreiras e os facilitadores que encontraram na sua escola e o que mudariam. Após a sua elaboração, evidenciou-se nitidamente que o número de barreiras foi maior face ao número de facilitadores nas escolas.

Das barreiras mais mencionadas pelos entrevistados, destacou-se o número elevado de alunos em sala de aula e o currículo, o que não favoreceu a aprendizagem dos alunos que apresentam maiores dificuldades. O recreio escolar também foi uma barreira e uma opção a mudar nas escolas, segundo a PTT da Escola B e a Psicomotricista da Escola A.

A barreira na Escola A que é importante expor nesta investigação foi a falta de apoio especializado. A inexistência de professores de apoio e professores de Educação Especial para a PTT foi a maior barreira encontrada na escola, uma vez que não lhe permitiu maior apoio com os seus alunos com dificuldades e implicou um maior trabalho com os mesmos, não dispondo da especialidade necessária para os auxiliar nas suas aprendizagens.

No entanto, o que para uma PTT foi uma grande necessidade e um fator essencial para o ensino e aprendizagem dos seus alunos, para as restantes PTT foi o maior apoio que a escola disponibilizou. Foi o caso da EMAEI na Escola B e na Escola C, mais especificamente, os P.E.E. As PTT reconheceram o trabalho da EMAEI uma vez que os seus

alunos estavam a ser acompanhados, durante três e quatro dias por semana[28], para trabalhar nas suas dificuldades e lhes possibilitou uma maior aprendizagem fora da sala de aula, não só em Educação Especial, mas também em Apoio Educativo, Psicomotricidade, Terapia da Fala e Psicologia. O P.E.E da Escola B mencionou também a EMAEI como um grande facilitador, dado que também foi disponibilizado apoios aos alunos nas diferentes áreas para que pudessem combater as suas dificuldades. No entanto, alertou para o pouco reconhecimento da escola pelos Professores de Educação Especial.

Um grande facilitador que se tornou para o aluno da Escola B foi a grande barreira para a aluna da Escola C. A existência de apoio presencial para os alunos com dificuldades no confinamento derivado da Pandemia de COVID-19, foi fundamental para que o aluno da Escola B não regredisse nas suas aprendizagens. Contrariamente, a aluna da Escola C não deteve dos apoios presenciais, tendo recorrido aos apoios em casa via *online*, o que provocou uma regressão nas aprendizagens que anteriormente já havia dominado. Devido também à Pandemia, a entrada das Terapeutas de Psicomotricidade e da Fala na Escola C dificultou a aprendizagem da aluna favorecendo ainda mais o retrocesso da mesma, uma vez que os apoios dados pelas terapeutas decorriam ao final do dia quando a aluna já estava esgotada. O confinamento gerado pela Pandemia também afetou o aluno da Escola A que, segundo a PTT, o aluno "não trabalhou em casa, praticamente" (Apêndice 5, PTT. A, p.XXIV). Só no ano letivo de 2020/2021 é que o aluno chegou à PTT, não se podendo verificar o mesmo que os alunos anteriores, por não ter pertencido à Escola A no ano letivo 2019/2020, época do confinamento.

Ainda em questão aos alunos da Escola B e C, observamos também que existiu o oposto quando o que era uma barreira para o aluno da Escola B foi um facilitador para a aluna da Escola C, ou seja, a mudança de horário dos apoios consoante o tempo de atenção da aluna, dado que ambos tomam medicação. O P.E.E da Escola B considerou uma grande barreira da escola o horário de apoio disponibilizado ao aluno, que nem sempre era compatível com o tempo de atenção que possui. Porém, a P.E.E da Escola C declarou que a escola disponibilizou a mudança de horário de apoio da aluna para um horário em que a aluna estivesse com maior atenção e ainda permitiu o aumento dos tempos de apoio com a mesma, tornando-se um grande facilitador tanto para a P.E.E como para a própria aluna.

Muitas das aprendizagens impostas nos currículos destes alunos foram também barreiras e elementos que mudariam na organização da escola. Mudar o currículo e adequar

[28] Deve-se mencionar que o Professor de Educação Especial (Escola B) trabalha **três vezes** por semana com o aluno, durante **30 a 45 minutos**, enquanto o Professor de Educação Especial (Escola C) trabalha **quatro vezes** por semana com o aluno, durante **50 minutos**.

às necessidades principais do aluno, retirando algumas disciplinas e focando apenas nas principais; mudar o processo de ensino atual da escrita; a necessidade de professores de apoio num grande espaço de tempo com o aluno e a necessidade de avaliação das competências de leitura e escrita no pré-escolar são alguns dos aspetos que os entrevistados revelaram ser necessário que a escola mudasse. A perceção dos entrevistados vai ao encontro de Snow et. al. (1998) que, citado por Washburn et. al. (2017) nos refere que a melhor arma contra as dificuldades da leitura é um bom ensino pré-escolar e no 1.º CEB, uma vez que é na escola que começam as primeiras dificuldades na leitura, podendo implicar também a escrita; e também da Dr.ª Helena Serra, presidente da DISLEX, que alerta para a necessidade dos educadores no pré-escolar desenvolverem competências que facilitem a iniciação do processo da leitura e escrita nas crianças que vão iniciar a escolaridade.

Ainda assim, houve uma variedade de fatores que os entrevistados declararam ser essencial alterar. Devido a serem três escolas muito diferentes entre si, as mudanças na organização da escola e do currículo são diversificadas, considerando quem afirmasse a existência de atividades extra curricular e aulas práticas fora do contexto escolar como medidas favoráveis à aprendizagem mas também na escola existir uma maior liderança e um regime normal, retirando o regime de manhã e tarde para toda a comunidade escolar.

1.5. Perspetivas das Professoras Titulares de Turma, Professores de Educação Especial e Psicomotricista quanto aos alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem

Uma vez que são os professores que assumem um papel de grande importância no processo de aprendizagem dos alunos, especialmente em alunos com dificuldades específicas de aprendizagem (Miranda, 2020), é importante saber o que cada entrevistado perspetivou sobre o seu aluno quanto ao seu percurso escolar futuro.

Todos os entrevistados mencionaram que os seus alunos vão melhorar as suas aprendizagens considerando, desde já, que serão alunos que vão sempre demonstrar dificuldades:

Tabela 6. Perspetivas dos entrevistados sobre o futuro dos alunos.

Escola A	PTT	"Ele vai melhorar e temos que acreditar sempre que eles vão melhorar (…). Vai ser daqueles alunos que terá sempre porque ele tem cognitivamente muitas dificuldades, mesmo de expressão, de compreensão… No dia-a-dia dele." (Apêndice 5, PTT. A, p.XXIX).
	Psicomotricista	"Acredito que tenha tendência para melhorar mas vai continuar a necessitar de apoio, claramente." (Apêndice 6, Psic. A, p.LVI).
Escola B	PTT	"Eu tenho esperança que ele melhore porque ele demonstra vontade e capacidade. Ele não é autónomo na realização das atividades mas, segundo uma orientação, ele realiza. Dentro do que já adquiriu, é para melhorar.

		Penso que temos progressos e muito evidentes mesmo." (Apêndice 5, PTT. B, p.XXXVII).
	P.E.E	"Melhorar sem dúvida nenhuma, porque nós já pudemos quantificar uma grande evolução. (…) Portanto, a evolução dele é notória e a tendência é para melhorar. Estou convencido disso." (Apêndice 6, P.E.E. B, p.LXX)
Escola C	PTT	"Ela vai sempre conseguir atingir algumas competências, quanto mais não seja pela repetição. Vai sempre conseguir, mas eu acho que ela não vai conseguir fazer um ensino regular até ao 9.º ano." (Apêndice 5, PTT. C, p.XLIV).
	P.E.E	"Ela tem tendência a evoluir mas ela precisa mesmo que lhe sejam aplicadas medidas." (Apêndice 6, P.E.E. C, p.LXXVIII)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os testemunhos dos entrevistados revelaram uma perspetiva positiva nos alunos. Contudo, e considerando cada visão, as melhorias das aprendizagens somente serão evidenciadas se os mesmos possuírem orientação ao longo dos anos letivos futuros visto que são alunos que não irão conseguir alcançar determinadas competências do currículo e também por a autonomia não ser ideal para sua idade, devendo sempre ser necessário adaptar o currículo conforme as dificuldades e o ano de escolaridade em que se encontram, implementando medidas seletivas e adicionais aos alunos.

Das três escolas analisadas, a Escola B foi a que demonstrou uma perspetiva mais positiva com o aluno, embora as restantes escolas que também perspetivassem um futuro positivo e encontrassem estratégias para superar as dificuldades nos seus alunos. A Escola B possibilitou ao aluno todos os apoios presenciais no próprio estabelecimento escolar mesmo em tempo de Pandemia. Assim, a PTT e o P.E.E sentiram-se apoiados dado que existiu um bom relacionamento de trabalho com a EMAEI e a direção da escola e, sempre que necessário, foi possível modificar o currículo do aluno conforme o que ia correspondendo. A gestão parental também foi um dos facilitadores mencionados para o aluno da Escola B, uma vez que os pais consentiram à escola utilizar os melhores métodos na intervenção das dificuldades do aluno, dando confiança aos professores para trabalhar com o mesmo.

A distinção entre a Escola B e as restantes quanto às perspetivas deu-se pelos seguintes motivos:

→ A Escola A não possuía Professores de Apoio nem de Educação Especial, sendo a única forma de apoio para a PTT e para o aluno a Psicomotricidade, que apesar de as consultas terem sido realizadas em âmbito escolar[29], eram os encarregados de educação que deviam procurar o apoio para o educando. Também a gestão parental com o aluno não foi a mais eficaz, por não auxiliarem o aluno em casa nas suas dificuldades e também

[29] O aluno da Escola A tem apoio com a Psicomotricista três dias por semana, durante 1H:30M.

não ter existido um grande contato entre os Pais-PTT-Psicomotricista. Só a partir do final do ano letivo é que o encarregado de educação do aluno demonstrou maior interesse junto da PTT.

→ A aluna da Escola C possuía igualmente todos os apoios necessários, sendo que as consultas de Terapia da Fala e de Psicomotricidade eram fora do horário e do contexto escolar, decorrendo ao final da tarde, quando a aluna estava mais cansada. A gestão parental, segundo a PTT e a P.E.E, também não foi a mais eficaz para a aluna, uma vez que não existiu uma grande concordância entre os pais e a escola.

A necessidade das PTT para estabelecer uma diferenciação pedagógica nos alunos com dificuldades e a necessidade da PTT da Escola A de ter que recorrer aos encarregados de educação dos alunos a fim de lhes poderem fornecer os apoios necessários, resumiu-se a uma tarefa árdua, dado que, segundo o que se constatou na entrevista à PTT da Escola A, a escola/agrupamento devia auxiliar os alunos com uma EMAEI composta por professores de apoio, educação especial, terapeutas da fala e de psicomotricidade, entre outros. Coelho (2019) declara que um sistema de apoio adequado a alunos com DEA é fundamental para a sua Inclusão e para melhorar as condições de aprendizagem mas também a formação contínua dos professores deve ser assegurada.

As perspetivas positivas só se poderão manter contando também com o apoio da própria escola, o que significa que a escola deverá melhorar os apoios e acompanhamento do aluno sem sobrecarregar as Professoras Titulares de Turma.

1.6. Similaridades e Diferenças nas intervenções realizadas com os alunos nas escolas

No que reflete às práticas pedagógicas realizadas com os alunos, as PTT das Escolas A e C assemelharam-se, uma vez que trabalharam texto (como texto informativo, diálogo, imagens e construção frásica) e também a consciência fonológica. A PTT da Escola B considerou que, no momento, as práticas que utilizou com o aluno foram atividades que regulassem a concentração. Atividades como situar no espaço-tempo foram também praticadas com o aluno mas a PTT da Escola B não deixou de enfatizar que também pedia ao aluno que escrevesse o seu nome e a data, independentemente de ser escrita em modo de imprensa.

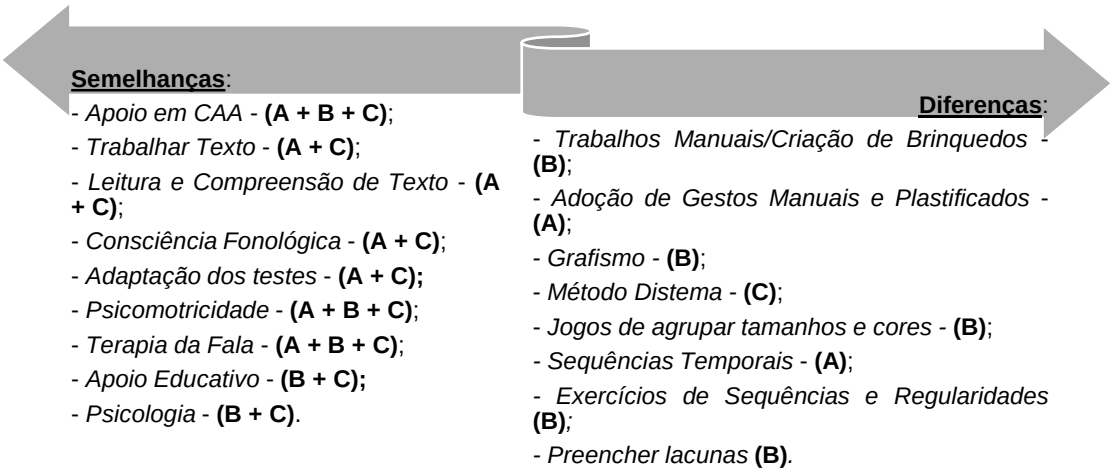
Nas intervenções executadas pelos P.E.E e Psicomotricista, existiu também similaridades como diferenças. A P.E.E da Escola C e a Psicomotricista da Escola A trabalharam a consciência fonológica com os seus alunos, utilizaram a leitura e a escrita

silabada e trabalharam leitura e compreensão de texto. No entanto, as intervenções diferem em algumas práticas. Enquanto a P.E.E da Escola C trabalhou com a aluna através do método Distema, da Drª. Paula Teles, a Psicomotricista adotou trabalhos que permitissem a memorização visual e um ensino mais concreto da escrita, ou seja, a utilização de gestos manuais e a utilização de plastificados com as regras de ortografia. Já o P.E.E da Escola B praticou com o aluno a conceção de brinquedos, ou seja, trabalhos manuais que possibilitassem estimular tanto a motricidade fina como a concentração, visto que o aluno ainda possuía grandes dificuldades para a aquisição da leitura e escrita, mas não deixando de referir também que realizou exercícios de grafismo a fim de conseguir associar o som à letra.

De todos os testemunhos, a maior similaridade que se encontrou foi de todas as intervenções com os alunos terem sido praticadas numa sala destinada aos apoios, o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

A próxima figura revela as similaridades e diferenças intervenções realizadas pelos entrevistados com os alunos:

Figura 6. Semelhanças e Diferenças nas Intervenções realizadas com os alunos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As similaridades e diferenças retratadas remeteram às intervenções feitas tanto pelas PTT, P.E.E e Psicomotricista, como também aos apoios dentro e fora do contexto escolar que os alunos possuíam que contribuíram como intervenção em meio escolar. Em relação à "Adaptação dos testes" mencionada na figura 6, não se obteve resposta por parte da Escola B. Sabe-se que, o aluno possuindo medidas adicionais e um currículo diversificado, as práticas relatadas eram adaptadas, mas por falta de informação sobre o assunto não se pode

concluir que existiam testes de avaliação com o aluno, uma vez que não foi mencionado pela PTT e respetivo P.E.E.

Verificou-se, assim, que existiram mais similaridades do que diferenças nos métodos de intervenção, no entanto, as similaridades verificaram-se mais nos alunos das escolas A e C. As diferenças citadas trataram-se apenas de práticas pedagógicas realizadas com os alunos, enquanto as similaridades observou-se tanto nas práticas pedagógicas como no usufruto de outras áreas de intervenção para além da Educação Especial.

2. Discussão dos Resultados

A discussão dos resultados passou por analisar cada escola conhecendo a experiência nas DEA dos sujeitos do estudo, caracterizar cada aluno e, principalmente, saber que barreiras e facilitadores os entrevistados encontraram que influenciaram no processo de aprendizagem da escrita do seu aluno.

Na Escola A, a PTT e a Psicomotricista mencionaram um aluno do sexo masculino, com 9 anos de idade, que se encontrava no 2.º ano do 1.º CEB. É um aluno que, devido às dificuldades que possuía, estava no 2.º ano a trabalhar o currículo de 1.º ano. A experiência com alunos com DEA ao nível da escrita, tanto com a PTT como com a Psicomotricista, foi desde que iniciaram a sua profissão pois sempre se depararam com alunos com DEA. As dificuldades que se evidenciaram eram maiores na PTT, uma vez que só possui formação académica na docência e as formações que realizou foram em início da sua carreira, sendo em diferentes áreas das DEA. A esta dificuldade acresceu também a falta de apoios que a PTT tem encontrou na escola com os seus alunos, considerando a sua maior barreira. Esta barreira comprovou o que foi anteriormente mencionado no enquadramento teórico, que ainda é possível assistir a professores a encarar grandes dificuldades para responder a todos os alunos (Silva, 2019). A falta de professores especializados tornou-se um encargo maior uma vez que era a PTT que tinha de comunicar aos encarregados de educação a procura de apoios fora do contexto escolar para o educando. Foi neste contexto que surgiu a Psicomotricista do aluno. A Psicomotricista possui formação académica superior em Reabilitação Psicomotora, estando, até à data, dedicada à área da ortografia. Revelou-nos que o aluno já evidenciava dificuldades desde muito cedo e que, infelizmente, não foi feita intervenção na altura certa. Assim, as dificuldades que o aluno presenciou revelaram-se um pouco árduas para a sua superação, uma vez que existiam aprendizagens que o aluno já tinha adquirido e acabou por retroceder. O apoio em casa feito pelos encarregados de educação também não foi o mais eficaz, sendo outra barreira que a PTT e a Psicomotricista encontraram. Somente os apoios realizados na escola com a Psicomotricista foram o suporte para a PTT e a grande

contribuição para as aprendizagens do aluno, que, por consequência, mostrou uma forte motivação e empenho em superar as suas dificuldades, manifestando um facilitador para as entrevistadas.

O aluno apresentou algumas características relacionadas com Perturbação do Espectro do Autismo mas que ainda estava em análise, não tendo sido possível tirar uma conclusão definitiva. Apresentou também défice cognitivo e uma perturbação na linguagem, que podia estar relacionado com a dificuldade em comunicar com a turma, levando ao isolamento ou estando sempre perto do irmão, que estava inserido na mesma sala de aula. A impulsividade e o défice de atenção também estavam presentes e muitas das práticas pedagógicas que a Psicomotricista utilizava eram com suporte a plastificados e gestos manuais, para facilitar o ensino da escrita e para não dispersar a sua atenção. A consciência fonológica também foi uma prática muito usual pela PTT e Psicomotricista, mas também foi praticado exercícios de ortografia, sequências temporais e consciência de palavra.

Quanto à escola, poderia esperar-se uma escola vocacionada às dificuldades que os alunos vão apresentando, mas não possui a especialidade de Educação Especial nem Apoio Educativo. É uma escola de ensino privado direcionada a Creche, Pré-Escolar e 1.º CEB. Inserida na Margem Sul de Lisboa, é uma escola pequena, o que favorece à existência de turmas pequenas para os alunos, principalmente para alunos com dificuldades. Uma das menções destacadas pela Psicomotricista sobre o que mudaria na escola foi o recreio, por ser pequeno, e a existência de atividades extracurriculares que facilitaria a autonomia do aluno e a comunicação com os outros. Também o currículo foi uma barreira ao aluno, segundo a ótica da Psicomotricista, visto que existem competências que os alunos aprendem demasiado cedo e que deveriam aprender noutro ciclo de escolaridade.

Para além de o aluno estar a ser seguido em Psicomotricidade, também estava a ser seguido em consultas de Terapia da Fala. No entanto, a PTT sentiu que não existia evolução no aluno uma vez que as consultas de Terapia da Fala eram realizadas uma vez por semana, no Hospital, e também porque existia pouca comunicação entre o terapeuta e a PTT, manifestando que a comunicação só era feita de três em três meses, sendo esta, novamente, outra barreira a apresentar quanto ao processo de aprendizagem do aluno. Já a comunicação entre a PTT e a Psicomotricista era de descontração e confiança, facultando-se materiais, práticas pedagógicas e discutindo sempre o desenvolvimento do aluno. A Psicomotricista, de acordo com seu testemunho como o da PTT, considerou-se o maior facilitador no processo de aprendizagem do aluno e ambas as entrevistadas declaram perspetivar um bom futuro escolar para o aluno, contando com o seu apoio sempre que possam. Porém, o aluno deverá

sempre ter medidas para superar as suas dificuldades e a escola deverá apostar na contratação de professores de apoio e/ou educação especial.

Portanto, como barreiras obtivemos a Terapeuta da Fala do aluno, que não facilitou a comunicação com a PTT e não realizou um trabalho apropriado com o aluno; os encarregados de educação, que disponibilizaram pouco tempo ao aluno devido ao seu emprego e também disponibilizaram pouco tempo para comunicar com a PTT e a Psicomotricista; e a falta de professores especializados na escola, especificamente, P.E.E e Professores de Apoio. Os facilitadores encontrados trataram-se da Psicomotricista, como o único e grande apoio do aluno e da PTT; a motivação e empenho do aluno para as aprendizagens e superação das dificuldades; e o aluno estar inserido numa escola pequena, que implica estar numa turma pequena também.

Na Escola B destacou-se um aluno de 8 anos mencionado pela PTT e pelo P.E.E. Este aluno, comparando com os casos também analisados, foi o que revelou uma maior dificuldade nas aprendizagens, não ignorando o facto de estar a ter progressos. A PTT e o P.E.E deste aluno possuíam vários anos de experiência na docência, sendo os entrevistados com mais experiência no ensino e conviveram desde sempre com alunos com DEA ao nível da escrita. O principal motivo que influenciou o P.E.E a seguir a formação em Educação Especial sucedeu-se das dificuldades que verificava nos seus alunos e à inexistência de respostas que pudessem atender às dificuldades que apresentavam. Debater-se sobre as dificuldades que os alunos enfrentavam possibilitou a busca de formação para um maior conhecimento de práticas pedagógicas que poderia utilizar não só para os alunos, como também para superar as suas próprias dificuldades. A PTT também possuía uma vasta experiência no ensino mas, apesar de ter participado em formações, mencionou que nunca fez formação em DEA por opção mas que não afastava a ideia de poder participar futuramente.

Este aluno, até ao momento das entrevistas, ainda não tinha adquirido as competências da leitura e escrita, apesar de conseguir escrever o seu nome e data. Apenas reconhecia as letras do seu nome e são as únicas que conseguia escrever em formato de imprensa. Foi diagnosticado com uma perturbação na linguagem e comunicação, défice cognitivo e PHDA, mas também existia sinais que os entrevistados não desviavam de o aluno possuir uma PEA. As atividades que o aluno realizou eram direcionadas à motricidade fina e também à concentração, como a criação de brinquedos, preenchimento de lacunas, exercícios de sequências e regularidades e também grafismo, de modo que o aluno mais tarde possa entrar nas competências de leitura e escrita. Os entrevistados mencionaram também que não existia dia que o aluno não escrevesse alguma coisa, porém, o aluno ainda

não se encontrava preparado para começar um currículo onde a leitura e escrita seriam as atividades principais a atingir.

O aluno encontrava-se a ser seguido não só com o P.E.E, mas também com o Professor de Apoio, Psicomotricista, Terapeuta da Fala e Psicólogo. Todos os apoios que o aluno recebeu foi competência da escola onde está inserido, uma escola de ensino regular com valências de Pré-escolar ao 1.º CEB, agregada a um agrupamento de escolas de ensino público. A EMAEI e a família foram os maiores facilitadores para os entrevistados, uma vez que a família permitiu o auxílio necessário ao aluno e confiou na escola para que o aluno pudesse ser acompanhado no combate às suas dificuldades e apreender novas aprendizagens.

Assim, a PTT e o P.E.E perspetivaram um futuro escolar muito positivo para o aluno, uma vez que já estava a demonstrar progressos ao nível da autonomia e na comunicação e revelava empenho e motivação para as aprendizagens que, para os entrevistados, foi outro facilitador para o processo de aprendizagem. A PTT e o P.E.E esperam que o aluno venha mais tarde a fazer uma leitura funcional e consequentemente a escrita também. No decorrer das entrevistas, os entrevistados mencionaram haver uma maior preferência em trabalhar pequenos aspetos que pudessem futuramente ser um grande progresso no aluno, como trabalhar a motricidade fina que influenciará no processo da aprendizagem da escrita. As perspetivas dos entrevistados quanto ao progresso do aluno no futuro foram positivas e observou-se uma grande motivação por parte de ambos para apoiar o aluno na superação das dificuldades. A PTT e o P.E.E acreditaram que o aluno, seguindo o caminho que estaria a percorrer, através das atividades mais práticas que exercitem a autonomia e a motricidade fina, iria ter uma forte probabilidade para adquirir com sucesso as competências de leitura e escrita, uma vez que demonstrava profundo interesse em aprender e a superar obstáculos.

Para além dos facilitadores que temos vindo a analisar na Escola B, como a EMAEI, a família do aluno e a motivação e empenho do aluno para as aprendizagens, a direção da escola também se revelou um grande facilitador para o aluno, uma vez que no tempo de confinamento, disponibilizou ao aluno todos os apoios presenciais. Em contrapartida, a maioria das barreiras verificadas destinaram-se maioritariamente à escola, por ter disposto um elevado número de alunos por turma, principalmente um elevado número de alunos com dificuldades, um espaço físico com poucas condições, horários de apoio estipulados que não coincidiam com o tempo de atenção do aluno e a integração no Projeto TurmaMais, que criava uma turma só com alunos mais fracos não possibilitando a Inclusão. Mas, também, o aluno possuía algumas barreiras que não favoreceram ao seu processo de aprendizagem, como a

medicação que toma, pois tinha um efeito de pouca duração o que levava muitas vezes a reações negativas e à rejeição das tarefas propostas pelos entrevistados.

Das entrevistas realizadas à Escola C, mencionou-se um aluno do sexo feminino, com 9 anos e que apresentava um défice cognitivo, perturbação na linguagem, compreensão e expressão, PHDA e TOC. A PTT e a P.E.E desta aluna mencionaram possuir uma vasta experiência em alunos com DEA, principalmente na escrita. Foi pelo mesmo motivo de encontrar alunos que possuíam grandes dificuldades na aquisição da leitura e escrita que a P.E.E sentiu necessidade de fazer formação no âmbito da educação especial com sentido de dar resposta às dificuldades que encontrava nos alunos. Quanto ao nível de formações na área das DEA, a P.E.E não deixou de realizar formações para que possa aplicar nas suas práticas pedagógicas. Já a PTT da aluna descreveu que nunca realizou formação em DEA mas sentia que a experiência profissional e a formação académica que possui dava para conseguir trabalhar com alunos com DEA moderadas.

A P.E.E da aluna foi um grande apoio para a PTT, tal como o Terapeuta da Fala e de Psicomotricidade que também trabalharam em colaboração com a PTT nas atividades que eram propostas à aluna em aula. A EMAEI, portanto, acabou por ser o facilitador das entrevistadas e da aluna para o seu processo de aprendizagem. Também foi mencionado que a escola oferece boas condições para a aluna, sendo uma escola de ensino privado, com valências de Creche a Ensino Secundário, situada no centro de Lisboa, permitiu realizar os apoios conforme o tempo de atenção do aluno e disponibilizou diversos materiais tanto à PTT como à P.E.E para utilizarem nas suas práticas pedagógicas.

Esta aluna encontrava-se a realizar exercícios de consciência fonológica onde a leitura silabada e as adaptações dos textos foram práticas citadas. A P.E.E referiu ter utilizado o método distema, da Drª Paula Teles, com a aluna, que também era direcionado à consciência fonológica. Contudo, como a aluna fazia uma leitura de memória sem uma descodificação silábica, tentava adivinhar e comprometia a aprendizagem no distema. A PTT afirmou trabalhar diferentes tipos de construção de texto como textos informativos, diálogos, textos com imagens, rimas e mapas de histórias. A aluna possuía uma memória eidética, isto é, uma memória fotográfica, capaz de lembrar visualmente tudo ao pormenor. Porém, a sua memória também se tornou a sua maior barreira para a aprendizagem da escrita quando era necessário apreender conhecimentos que não deviam ser realizados por memória, uma vez que comprometiam a compreensão e resolução de problemas. Devido também a possuir uma perturbação na linguagem, a comunicação com os colegas não era a mais eficaz, isolando-se e mantendo maior contacto com o adulto. A P.E.E revelou que a aluna estava a demonstrar sinais de TOC e que influenciavam a sua aprendizagem, ou seja, a aluna necessitava de ter

o seu material escolar todo organizado na mesa antes de realizar as atividades que lhe eram propostas.

A aluna sentia também a necessidade de estar incluída na turma e em realizar as mesmas atividades que os seus colegas mas reconhecia que as suas dificuldades a impediam de aprender com a turma, não aceitando com facilidade as adaptações que lhes eram incutidas para melhorar as suas aprendizagens.

Relativamente às perspetivas das entrevistadas em relação ao percurso escolar da aluna, houve uma pequena hesitação em perspetivar se a aluna vai realizar um percurso escolar com sucesso até ao 9.º ano de escolaridade. As entrevistadas refletiram que a aluna somente irá evoluir com medidas aplicadas e nas capacidades que conseguirá apreender. Em comparação às restantes entrevistas das Escolas A e B que também evidenciam o percurso dos alunos através de MSAI e apoios, as entrevistadas da Escola C declararam que o percurso escolar da aluna não será através de um ensino regular até ao 9.º ano de escolaridade e que deviam ser impostas medidas adicionais para que a aluna possa evoluir, retirando conteúdos do currículo que não irá atingir.

Para além da memorização como uma barreira à aprendizagem da aluna, também os encarregados de educação foram considerados barreira para as entrevistadas, dado que viam uma realidade diferente da aluna em casa e por estarem recetivos à implementação de medidas adicionais. A escola só foi considerada barreira no sentido de criar turmas com um elevado número de alunos e não ter possibilitado os apoios presenciais em tempo de confinamento derivado da Pandemia de COVID-19, o que revelou um retrocesso nas aprendizagens que a aluna já tinha adquirido. Também o currículo conferido à aluna não favoreceu na sua aprendizagem, uma vez que existiam determinadas competências que a aluna não iria atingir no ano escolar que se inseria e uma das disciplinas que devia ser retirada do currículo seria o inglês.

Todavia, a escola nem sempre proporcionou barreiras ao processo de aprendizagem desta aluna. Dos facilitadores a mencionar esteve a EMAEI que a escola disponibilizou e a direção escolar, o fornecimento de materiais e de formação para a P.E.E que a auxiliou no trabalho com a aluna e a facilidade na troca de horários dos apoios conforme o tempo de atenção que a aluna apresentava. Também o reconhecimento da aluna sobre o papel da P.E.E tornou-se um facilitador, dado que a aluna sabe que a P.E.E a auxiliaria nas suas dificuldades, refletindo-se em motivação e empenho na superação das mesmas.

Depois de analisarmos cada aluno, escola, as práticas pedagógicas e as barreiras e facilitadores que temos vindo a citar, concluímos que o processo de aprendizagem dos três

alunos foi um processo lento mas com tendência a evoluir. No entanto, não foi possível afirmar que os alunos venham futuramente a usufruir de um percurso escolar semelhante aos alunos que não possuem DEA. A maior similaridade que se encontrou em todas as entrevistas é que os alunos sempre irão necessitar de medidas seletivas e/ou adicionais e de um currículo adaptado às suas capacidades. Todos os entrevistados acreditaram que os seus alunos não irão atingir algumas das competências que o currículo propõe e devem, então, ser alteradas para que os alunos não se sintam frustrados, sem motivação e que os levem ao insucesso escolar.

As áreas de aprendizagem da escrita que foram valorizadas pelos entrevistados das Escolas A e C não divergiu muito do que cada um citou. Ainda assim, as práticas que foram mencionadas com cada aluno eram um pouco diferentes (ex. os plastificados, gestos manuais e método distema), pois cada aluno apresentava as mesmas dificuldades, mas em níveis distintos. As dificuldades de consciência fonológica foram o principal fator a combater e que foi trabalhado com os entrevistados. Somente o aluno da Escola B, que apresentava dificuldades mais acentuadas no que remete à aquisição da leitura e escrita, não foi possível, desde já, confirmar que também possuía dificuldades de consciência fonológica, dado que existiam dificuldades para além da leitura e escrita que necessitavam de ser superadas. Tanto a PTT e o P.E.E deste aluno não deixaram de enfatizar que o aluno escrevia e que realizavam exercícios de grafismo no sentido de começar a associar letras a palavras e sons, dado que só reconhecia as letras do seu nome. No momento, os trabalhos manuais e os exercícios de sequências e regularidades foram as práticas mais habituais que motivavam o aluno tanto na aprendizagem como na concentração e também os trabalhos manuais que, ao estimular a motricidade fina, permitiram ao aluno utilizar o lápis em preensão de pinça, o que foi um grande passo para a PTT e o P.E.E, dado que a autonomia estava comprometida.

É fundamental salientar que foram analisados três alunos com idades relativamente próximas e que apresentaram grandes dificuldades que se diferenciavam. A perturbação na linguagem e comunicação que cada aluno detinha, traduziu-se numa fala descontextualizada e refletiu-se no isolamento dos alunos das Escolas A e C, por se sentirem incompreendidos. Esta revelação vai ao encontro de Casal (2013) que nos reflete as implicações no processo de aprendizagem de alunos com disortografia, em que alunos com distúrbios na linguagem podem manifestar situações depressivas, isolamento social e desespero individual; e também de Washburn et al. (2017), que declara que alunos que iniciam a escolaridade e se confrontam com dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura, pode resultar num grande impacto no isolamento social e emocional, o que advém ao insucesso escolar, podendo levar os alunos a desistir da escola e no futuro ter maior dificuldade no acesso ao emprego. Só o aluno da

Escola B tinha maior convívio com os seus colegas e a restante comunidade escolar. Ainda assim, todos os alunos referidos pelos entrevistados gostavam de estar incluídos em sala de aula e executar as suas tarefas em conjunto com a turma. A maior diferença esteve no aluno da Escola B, por ter sido o que mais se sentia incluído e ser o aluno que carecia de um pouco mais de trabalho para conseguir alcançar competências que necessitava uma vez que a autonomia e a comunicação estavam comprometidas, enquanto os alunos das Escolas A e C tinham pequenas limitações na autonomia que seriam suscetíveis de serem superadas mais rapidamente e eram os alunos que já possuíam as competências de leitura e escrita mais aprofundadas mas que se isolavam por ter a comunicação com os colegas comprometida. Voltando a referir o estudo de Moura (2009), as crianças com grandes dificuldades de aprendizagem podem apresentar-se como crianças com um nível de inteligência considerado normal e muitas vezes acima da média, com um desempenho normativo nas áreas que não estão diretamente relacionas com literacia.

Quanto às diferenças e similaridades nas intervenções feitas pelos sujeitos da investigação, notou-se que para um aluno o que podia ser de fácil apreensão, para outro aluno pode ter maior dificuldade e vice-versa, e aqui volta-se a referir novamente Perrenoud (2000, citado por Clérigo et al., 2017) sobre a diferenciação pedagógica como uma pedagogia centrada no aluno, no seu processo de aprendizagem e no respeito pela sua individualidade e tempo de aprendizagem. O aluno da Escola A sentia maior dificuldade em lembrar algumas aprendizagens que já adquiriu na escrita e a sua dificuldade na consciência fonológica fazia-o esquecer-se de como se escrevia palavras, utilizando outras letras que se pareciam visualmente semelhantes, como [ç] ou [ss], ou [m] e [n]. Pelo contrário, temos a aluna da Escola C que detinha uma memória visual bastante estimulada e que, sendo algo positivo para algumas aprendizagens, também comprometia muitas outras aprendizagens que ia adquirindo, como a leitura e escrita, que eram as que necessitam de compreensão. Assim, a memória visual impedia à aluna ter a noção de som da palavra e/ou sílaba. Deste modo, ambos os alunos tinham um défice na consciência fonológica que comprometia igualmente a escrita mas foi a memória e a perturbação na linguagem e comunicação que fez diferenciar o tipo de dificuldade na escrita que cada aluno possuía. O aluno da Escola A esquecia-se de uma letra e escrevia uma palavra errada devido à forma como ouvia o som da mesma, enquanto a aluna da Escola C poderia escrever a palavra corretamente porque a memorizou visualmente mas se se esquece-se, escrevia também conforme ouvia, ou seja, não existia uma noção de palavra e verificou-se, então, uma dificuldade percetiva-auditiva.

Todos os alunos analisados nesta investigação permitiram verificar que cada um tem um tempo e um ritmo de aprendizagem diferente. De facto, poder-se-á resumir a partir da

análise que se encontrou similaridades em algumas práticas pedagógicas e áreas de intervenção e também diferenças exclusivamente nas práticas pedagógicas. Relativamente à aprendizagem da escrita, todos os alunos analisados tinham dificuldade na motricidade fina, por não serem proficientes, mas dois dos alunos tinham também na consciência fonológica, destacando-se, tal como nos traduz Silva, C. (2013) no conceito de disortografia, em dificuldades entre fonema (som) e grafema (letra), fazendo com que os alunos fizessem omissões, adições e trocas de letras e/ou sílabas nas palavras escritas para que o som se parecesse o mais correcto. Assim, todos os alunos referidos enfrentaram barreiras no processo de aprendizagem da leitura e escrita que, segundo os entrevistados, foi o que mais buscaram combater para que os alunos se pudessem destacar na sua aprendizagem.

As diferenças nas intervenções que se encontrou na Escola A para com as restantes foram a adoção de plastificados e gestos manuais que a Psicomotricista cita. Na Escola B encontrou-se como diferenças as atividades realizadas com a PTT e o P.E.E, como atividades que situavam o aluno no espaço e no tempo, preenchimento de lacunas e exercícios de sequências e regularidades, jogos para agrupar cores e tamanhos, a conceção de brinquedos e exercícios de grafismo. Já na Escola C a única diferença encontrada foi a aplicação do método Distema, da Drª Paula Teles, que, mais tarde, acabou por ser retirado por a aluna apresentar uma leitura de memória sem uma descodificação silábica.

Quanto às semelhanças, estas apresentaram-se sobretudo entre as Escolas A e C, nomeadamente nas práticas relatadas tanto pelas PTT como, e maioritariamente, pela P.E.E e Psicomotricista. As PTT das Escolas A e C mencionaram trabalhar texto com os alunos. Outra prática semelhante citada pela Psicomotricista da Escola A e P.E.E da Escola C foi trabalhar a consciência fonológica, através de leitura e escrita silabada e também a leitura e compreensão de texto.

Os alunos para além de terem apoios com os P.E.E e Psicomotricista, também usufruíram de outros apoios que intervinham nas dificuldades que apresentavam. A Psicomotricidade, a Terapia da Fala eram duas componentes que os alunos das Escolas A, B e C tinham em comum e somente os alunos da Escola B e C tinham orientação psicológica e apoio educativo. Aqui podemos ir ao encontro do que Coelho (2019) revela sobre a Inclusão de alunos com DEA, isto é, para a Inclusão destes alunos é necessário encontrar respostas adequadas às suas dificuldades e devem também envolver outros profissionais, como psicólogos, psicopedagogos e outros técnicos ou profissionais que interajam com o aluno no seu dia-a-dia. No entanto, quanto à Inclusão dos alunos referidos pelos sujeitos, constatou-se que houve uma maior preocupação com a superação das dificuldades dos alunos das Escolas A e C. As PTT não deixaram de afirmar que se preocupavam com a inclusão dos alunos, uma

vez que a PTT e Psicomotricista da Escola A sentiram necessidade do aluno se afastar do irmão, que estava inserido na mesma turma, a fim de que o aluno pudesse desenvolver melhor a socialização. A PTT e P.E.E da Escola C também sentiram que a aluna devia estar incluída na turma, fazendo atividades que permitissem igualmente desenvolver a socialização, como os trabalhos de grupo. Ainda assim, os apoios individualizados em CAA não favoreciam a uma maior inclusão dos alunos pois refletia-se no seu isolamento com os colegas e na maior desinibição com o adulto. Somente o aluno da Escola B, que apesar de também ter os apoios em CAA, se constatou, a partir das entrevistas, uma maior inclusão na escola e sala de aula.

Ao longo das entrevistas foi-se "conhecendo" cada aluno e quais as dificuldades que apresentavam na escrita concluindo-se, então, que se trataria de uma dislexia e disortografia associadas, uma vez que existia uma maior dificuldade na formulação e na codificação aquando o ato de escrever. Quanto à disgrafia, todos os alunos apresentaram dificuldade na motricidade fina mas os entrevistados mencionaram não ser a sua maior preocupação, uma vez que valorizavam a escrita perceptível e não tanto a irregularidade da letra. A maior dificuldade esteve na disortografia e foi o que os entrevistados pretenderam combater nos seus alunos.

Concluímos, também, nesta discussão, que as PTT não possuíam formação contínua nas DEA e sentiam um grande suporte dos P.E.E e Psicomotricista por estes estarem dedicados numa determinada hora com os seus alunos a trabalhar nas dificuldades que apresentavam e também por terem um maior conhecimento sobre como aplicar práticas nas DEA, devido a terem uma maior formação que respondesse às dificuldades dos alunos. Todos os entrevistados acreditaram que os alunos detendo de MSAI iriam evoluir nas suas aprendizagens, tanto na escrita como nas outras áreas escolares, principalmente se fosse possível o apoio individual com os P.E.E e terapeutas.

Segundo o estudo de Coelho & Barbeiro (2016), ainda existe uma grande dificuldade por parte dos professores na inclusão de alunos com DEA por terem um ritmo de aprendizagem diferente, mais lento. Ao longo das entrevistas e do que se tem vindo a referir nesta investigação, percebemos que as PTT não possuem formação ativa nas DEA, o que pode estar relacionado com a dificuldade em responder às necessidades dos alunos em sala de aula. Contudo, as PTT souberam identificar que os alunos possuíam DEA e que iam para além da leitura e escrita, ou seja, também na motricidade global, autonomia, entre outros. Ainda assim, as dificuldades em responder às necessidades dos alunos não passaram somente pela falta de formação mas também, na Escola A, no pouco apoio que a PTT sentia da escola, tendo ainda sido revelado pela própria que sentiu uma enorme dificuldade em realizar o RTP do aluno.

Também num estudo português feito por Rodrigues et al. (2018, citado por Miranda, 2020), revelou-se que a maioria dos participantes entrevistados, que seriam professores de apoio educativo, considerou não possuir uma formação específica e adequada para intervir em alunos com DEA na leitura, o que reflete que a formação nas DEA não tem sido uma grande aposta pelos professores, e há uma maior necessidade e importância no trabalho colaborativo entre os professores a fim de poderem trabalhar em conjunto para a superação das dificuldades dos alunos com DEA.

Em 2019, a DISLEX - Associação Portuguesa de Dislexia - alertou para a falta de acompanhamento de alunos com dislexia nas escolas e refere a formação dos professores nas DEA como um fator essencial na prevenção da mesma. A presidente da DISLEX, Drª. Helena Serra, afirmou também que "na fase pré-escolar, importa alertar os educadores para a necessidade de se desenvolverem algumas competências facilitadoras do processo de iniciação à leitura e à escrita, nas crianças que vão iniciar a escolaridade"[30].

Ao nível das barreiras e facilitadores, encontrou-se um maior número de barreiras que facilitadores e que estão relacionadas com a escola. Em contexto geral, foi a escola que dificultou a existência e/ou presença de apoios especializados, possuía um número elevado de alunos em sala de aula, principalmente com dificuldades, e adotou um currículo que ia contra às características e necessidades dos alunos com DEA. No entanto, a escola não representou só barreiras, mas também alguns facilitadores como a EMAEI e a direção da escola.

Os encarregados de educação também foram considerados como barreira à aprendizagem dos alunos, exceto para uma das escolas, uma vez que não havia uma correspondência entre escola e encarregados de educação, como o caso de implementar medidas adicionais por suporem não ser necessário e não existir uma comunicação como os professores esperavam.

A próxima figura apresenta resumidamente as barreiras que foram identificadas no processo de aprendizagem dos alunos com DEA na escrita:

[30] **Fonte:** Fórum Estudante (2019): https://forum.pt/escolas/maioria-das-escolas-nao-apoia-alunos-com-dislexia

Figura 7. Barreiras no Processo de Aprendizagem da Escrita nos Alunos com DEA.

Os Encarregados de educação

- Falta de compreensão;
- Falta de comparência na escola;
- Pouca comunicação.

As Escolas

- Falta de apoios especializados;
- Não permissão de apoios presenciais e da presença de terapeutas;
- Elevado número de alunos em sala de aula, principalmente com dificuldades;
- O currículo.

Os alunos

- Medicação;
- Memorização.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, o maior facilitador para todos os entrevistados foi observarem o empenho e a força de vontade que cada aluno demonstrou para superar as suas dificuldades, uma vez que foi o empenho que permitiu aos entrevistados saber que o aluno conseguirá atingir as competências de escrita e superar as suas dificuldades, dando-lhes mais motivação para apoiá-los:

Figura 8. Facilitadores no Processo de Aprendizagem da Escrita nos Alunos com DEA.

As Escolas

- EMAEI;
- Direção da Escola.

Os alunos

- Motivação;
- Empenho.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerações Finais

O principal objetivo desta investigação passou por conhecer e identificar quais as barreiras e facilitadores que as PTT, os P.E.E e a Psicomotricista referem encontrar no processo de aprendizagem da escrita em alunos com DEA. Para tal, realizou-se entrevistas que revelaram como decorreram as intervenções e as respetivas aprendizagens de alunos com DEA na escrita. Cada PTT apresentou o caso de um aluno com DEA ao nível da escrita e, em seguida, foram entrevistados os respetivos P.E.E dos alunos e a Psicomotricista de um aluno que não possuia educação especial.

A investigação decorreu de uma metodologia do tipo qualitativo onde as entrevistas semiestruturadas, a pesquisa e análise documental (RTP de cada aluno e Projetos Educativos de cada escola) possibilitaram não só responder aos objetivos específicos que se tinha estipulado, como também revelaram saberes e conhecimentos dos entrevistados quanto à escola, às suas práticas pedagógicas e até as suas vidas pessoais que, não estando de todo mencionada nas entrevistas transcritas devido à privacidade assegurada a cada entrevistado, certamente influenciaram a aprendizagem dos alunos com DEA, como o tempo disponibilizado para o aluno ou a procura por formação na área das DEA.

Ao longo da investigação, foi possível encontrar resposta à identificação das barreiras e facilitadores que os entrevistados enfrentaram com os seus alunos e foi também permitido identificar que os alunos mencionados possuem DEA na escrita mas que se estende a outras áreas, como a leitura e a matemática. Aos poucos foi sendo revelado o perfil de funcionalidade de cada aluno, quais os seus pontos fortes e pontos de maior dificuldade, que influenciaram nas aprendizagens e nas práticas que os entrevistados deviam utilizar com o seu aluno. O currículo foi das barreiras mais mencionadas pelos entrevistados como algo que comprometeu as aprendizagens dos alunos, uma vez que não correspondeu às capacidades dos mesmos e as aprendizagens essenciais previstas eram demasiadas para o ano de escolaridade que estavam no momento.

A necessidade de mudar o currículo no 1.º CEB foi uma hipótese retratada nas entrevistas visto que os entrevistados consideraram que os seus alunos podiam ter um percurso escolar de sucesso mas com MSAI aplicadas e que as escolas possam colaborar com as necessidades dos professores e dos respetivos alunos, no sentido de poder ser mudado o currículo e os apoios possam ser em horários flexíveis, nas horas em que o aluno terá maior capacidade de atenção.

Ao longo desta investigação, a dificuldade para a aprendizagem da escrita que mais se destacou foi na consciência fonológica e a maioria das práticas que os entrevistados

mencionaram utilizar são direcionadas para a mesma. Os alunos caracterizados que apresentavam esta dificuldade são os mesmos que os entrevistados revelaram não possuir uma boa socialização com os colegas, por não dominarem a articulação, resultando no isolamento para com os colegas e/ou numa maior relação com o adulto.

Ao nível da disgrafia, também se observou nas entrevistas que a escrita dos alunos era uma escrita irregular mas legível. Afirmaram não ser dos pontos que consideraram mais importantes na escrita, apesar de não deixarem de mencionar ser imprescíndivel, mas declararam ser de maior importância o saber escrever com compreensão, boa estrutura, uma sequência textual percetível e também as regras ortográficas.

Verificou-se que os três alunos caracterizados, para além de apresentarem uma perturbação na linguagem e comunicação, as dificuldades cognitivas, a impulsividade e o défice de atenção também foram uma barreira que os entrevistados pretenderam sempre contornar, utilizando as mesmas práticas por algum tempo até o aluno ter as competências de escrita adquiridas. No entanto, foi à escola que atribuíram mais barreiras uma vez que, para alguns dos sujeitos do estudo houve falta de apoios especializados, o currículo disponibilizado aos alunos com DEA era exigente, não permitiu apoios presenciais e a presença de terapeutas e, por fim, contava com um elevado número de alunos em sala de aula, muitos deles com dificuldades. Em contrário, também revelaram como facilitador a direção da escola, por ter permitido, para alguns entrevistados, os apoios presenciais e por facilitar a mudança de horário dos apoios.

Para além da escola, outra barreira que se destacou nas entrevistas foi os encarregados de educação dos alunos, isto é, os pais. A falta de compreensão dos pais para com as necessidades que os professores tinham para melhorar as aprendizagens dos alunos (ex: aplicação de MSAI adicionais), a falta de comparência e/ou comunicação com a escola e a pouca noção das dificuldades que tinham dos seus educandos na escola, uma vez que os pais confiavam nas capacidades dos alunos conforme o que observavam em casa e não como atuavam na escola, tornou-se barreira por os entrevistados não poderem aplicar uma melhor intervenção nas dificuldades dos seus alunos. Apenas numa escola foi referido que os encarregados de educação foram um grande facilitador por permitirem que, junto com a EMAEI, decidissem o futuro do aluno nas suas dificuldades, que, neste caso, foi o aluno que apresentou maiores dificuldades.

Os alunos também foram considerados barreiras, mas as barreiras que foram referidas nada teve a ver com o seu perfil de funcionalidade. A medicação foi a maior barreira para a aprendizagem dos alunos, que influenciou também os professores na hora dos apoios

e em sala de aula, por ficarem mais agitados ou sem motivação. Somente um aluno foi mencionado como barreira à sua própria aprendizagem devido a possuir uma capacidade fora do comum na memorização e que o impossibilita de compreender as aprendizagens.

Quanto aos facilitadores no processo de aprendizagem de alunos com DEA na escrita, para além atuação da EMAEI da escola e da direção escolar, outro facilitador encontrado foi a motivação e o empenho dos alunos. De acordo com os relatos, a motivação e o empenho dos alunos permitiu tanto às Professoras Titulares de Turma como aos Professores de Educação Especial e Psicomotricista, sentirem-se também motivadas e estimuladas a continuar a apoiar os alunos nas suas dificuldades. A motivação que os alunos demonstravam possibilitou aos entrevistados procurar mais estratégias e formações para trabalhar com os mesmos na superação das dificuldades que enfrentaram. A escrita foi uma dificuldade que aos poucos mostrou evolução.

Os sujeitos das escolas analisadas forneceram respostas muito diversificadas, onde o que para uma escola foi uma barreira, para outra escola foi um facilitador. Tentou-se, acima de tudo, descrever cada aluno, cada barreira e cada facilitador, mas também descrever o ambiente, as perspetivas de cada entrevistado, as áreas de aprendizagem da escrita que mais valorizam e a experiência que detinham nas DEA.

Destacou-se também com esta investigação que as Professoras Titulares de Turma apoiam-se bastante no trabalho colaborativo com a EMAEI para o auxilio dos alunos com DEA.

Quanto aos Professores de Educação Especial, a sua formação inicial também passou pelo ensino regular mas, devido às dificuldades que os seus alunos enfrentavam, a necessidade pela busca de uma especialização em Educação Especial levou a começar a exercer a sua função como Professor de Educação Especial.

Os dados adquiridos pelas entrevistas mostraram que a realização de formações para conhecimento das dificuldades que os alunos apresentam e de estratégias e práticas que os professores podem utilizar foram consideradas fundamentais.

Quanto às limitações da investigação, o fato de ter sido realizada durante o período de confinamento impediu-nos de conhecer aprofundadamente o cotidiano dos sujeitos nas escolas onde atuam. Certamente teríamos levantado dados mais significativos e chegado a conclusões mais relevantes se tivéssemos tido a oportunidade de entrevistar presencialmente e observado as intervenções dos entrevistados nas aprendizagens dos alunos referidos.

Outra limitação esteve no fato de as entrevistas terem um tempo restrito devido à pouca disponibilidade que os sujeitos possuíam, uma vez que decorreu entre os intervalos de aulas, e também pelas plataformas não terem possibilitado um tempo ilimitado para que as entrevistas pudessem ter decorrido de forma mais tranquila.

Por fim, o fato de a investigação ter sido finalizada no tempo regulamentar estabelecido pelo curso foi, ao mesmo tempo, um ponto positivo, porque o trabalho foi concluído sem pedido de prorrogação de prazos, e negativo, porque um maior tempo permitiria igualmente um maior aprofundamento.

Em investigações futuras, pretendemos conhecer *in loco* e mais profundamente as dificuldades que os alunos com DEA apresentam nos primeiros anos da aprendizagem da leitura e escrita e quais as melhores práticas e estratégias para intervir nos obstáculos que os alunos se defrontam tanto no pré-escolar como no 1.ºCEB; saber se as escolas começam a disponibilizar mais professores e terapeutas especializados para o apoio a alunos com DEA na escrita e, principalmente, se fornecem aos Professores Titulares de Turma e Professores de Educação Especial formações no âmbito das DEA para aperfeiçoarem as suas práticas de ensino, permitindo combater as suas próprias dificuldades. Em suma, gostaríamos de identificar se, num futuro próximo, o número de facilitadores já poderá ser maior face ao número de barreiras que as escolas ainda enfrentam.

Referências Bibliográficas

Alves, R., Cardona, M. J., Clérigo, B. & Piscalho, I. (2017). Diferenciação Pedagógica nas primeiras idades para a Construção de uma Prática Inclusiva. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, 5*(1), 98-118. http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS

Alves, R. (2020, setembro). *Aprendizagem da leitura e da escrita. Dominar a ortografia.* https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/dominar-ortografia

Alves, S. (2018). *Flexibilidade Curricular para a qualidade das aprendizagens.* Centro de Formação de Associação Escolas Coimbra Interior. http://cfaecoimbrainterior.esarganil.pt/Apresentacao_AFCD_FlexibilidadeCurricular_set_out_2018.pdf

Associação Portuguesa de Pessoas com DAE. (2020, novembro). *Dificuldades de aprendizagem.* http://www.appdae.net/Dificuldades_aprendizagem.htm

Associação Portuguesa de Dislexia. (2020, novembro). *O que é a dislexia?* https://www.dislex.co.pt/o-que-é-a-dislexia.html

Barbosa, A. M. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário*. [Dissertação de Mestrado, ESEJD – Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2472/1/AnaMariaBarbosa.pdf

Bell, J. (2010). *Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. (5.ª Edição). Gradiva.

Bento, A. P. A. C. (2016*). Dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e da escrita e o contributo da estimulação da consciência fonológica: Perspetivas e Práticas dos Docentes do 1.o e do 2.o Ano de Escolaridade.* [Dissertação de Mestrado, ISEC -

Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20276/1/Tese-Escrita-Final-final.pdf

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Casal, C. J. F. (2013). *Disortografia: A escrita criativa na reeducação da escrita*. [Dissertação de Mestrado, UFP - Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4140/1/Carlos Casal - Disortografia A Escrita Criativa na Reeducação da Escrita.pdf

Coelho, D. T. (2015). A REALIDADE 4D: A DISLEXIA, A DISGRAFIA, A DISORTOGRAFIA E A DISCALCULIA. *IX Congresso Neurociências e Educação Especial IX* (pp. 72–78). Psicosoma Editora. Viseu. https://dianatcoelho.com/wp-content/uploads/2019/09/DIANATCOELHO_A-Realidade-4D-Dislexia-Disgrafia-Disortografia-e-Discalculia_2015_Viseu-PsicoSoma-Editora.pdf

Coelho, D. T., & Barbeiro, L. F. (2016). Dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura/escrita e matemática: a eficácia de adoção de estratégias específicas para atenuação aos primeiros sinais. Em IPLeiria, ESECS & iACT (Eds.), *Livro de atas da IV Conferência Internacional para a Inclusão 2016* (pp. 7–18). https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2590/1/V2_Livro%20de%20Atas%20da%204ª%20Conferência%20Internacional%20para%20a%20Inclusão.pdf

Coelho, D. T. (2019). *Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8 Infância e Inclusão/Dislexia.pdf

Correia, L. de M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, (N. 2, Vol. XXII, pp. 369–376). http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000200005#1

Correia, L. de M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. Em Esp., Marília (Ed.), *Revista Brasileira de Educação Especial*, (N. 2, Vol. 13, pp. 155–172). http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a02v13n2.pdf

Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.* (2.ª Edição). Almedina.

Ferreira, D. (2018). *Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem – Dislexia – na Idade Escolar*. [Dissertação de Mestrado, UFP – Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6808/1/DM_Diana%20Ferreira.pdf

Ferreira, M. S. (2016). *Dislexia e Disortografia: Um estudo de caso.* [Dissertação de Mestrado, ISCED – Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/24413

Ferreira, P. (2019). *Estratégias de Intervenção na Dislexia: O papel do professor.* [Relatório Final de Mestrado, ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29086/1/PATRICIA_FERREIRA.pdf

Fletcher, J. M., Lyons, G. R., Fuchs, L. S., Barnes, M. A. (2009). *Transtornos de Aprendizagem. Da Identificação à Intervenção.* Artmed.

Florian, L. (2007). Teaching Elementary Students Who Experience Difficulties in Learning. Em SAGE (Eds.). *The SAGE Handbook of Special Education* (pp.361-378). SAGE Publications Ltd.

Fonseca, V. (2009). Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. *Rev. Psicopedagogia*, (N. 81, Vol. 26, pp. 339–356). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000300002

Gavin, R. (2006). *Dyslexia and Inclusion. Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning.* David Fulton Publishers. https://pt1lib.org/book/464573/2249b3

INSERM. (2021, março). *Dyslexia, Dysorthography, Dyscalculia.* https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK10787/

International Dyslexia Association. (2021, abril). *Definition of Dyslexia*. https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/

Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*. *24*(3), 207–219. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/dys.1593

Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU. https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2431625/mod_resource/content/1/Pesquisa%20em%20Educação%20Abordagens%20Qualitativas%20vf.pdf

Miranda, M. F. D. D. S. (2020). *Das dificuldades de aprendizagem na leitura à intervenção: Perspetivas de professores de 1.º ciclo* [Dissertação de Mestrado, UCP - Universidade Católica Portuguesa]. Repositório UCP. https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/32872

Moura, O. (2009). A consciência fonológica e as dificuldades específicas de leitura. *Revista Formação ao Centro*, 16, pp. 75-81.

Pereira, F. (2018). *Para Uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática*, Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Pinto, C. (2015). *Dislexia: A união faz a força.* [Dissertação de Mestrado, ISEC -Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum.

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21505/1/TESE_FINAL_12%20de%20outubro.pdf

Portal da Dislexia. (2021, abril). *Défices na Expressão Escrita: Disortografia e Disgrafia.* https://dislexia.pt/disortografia-disgrafia/

Portal da Dislexia. (2021, abril). *Discalculia*. https://dislexia.pt/discalculia/

Prater, M. A. (2018). Strategies for Reading and Writing Instruction. Em SAGE (Eds.). *Teaching Students With High-Incidence Disabilities: Strategies for Diverse Classrooms* (pp. 378-423). SAGE Publications, Inc.

Roldão, M. C. (2002). Educação Básica e Currículo: Perspectivas para a Sociedade do 3º Milénio. Em Duarte, J. B., *Igualdade e Diferença* (1.ª edição, pp 45 – 64). Edições Universitárias Lusófonas.

SESS. (2021, março). *Special Education Support Service: Information on Dyslexia. https://www.sess.ie/categories/specific-learning-disabilities*

Silva, A. V. (2015). *Histórias Felizes: Exemplos de Intervenção em Dislexia.* [Projeto de Investigação, ESEPF - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2217/1/Histórias Felizes.pdf

Silva, C. (2013). *Valorizar as Diferenças na Sala de Aula do 1º Ciclo, Abrir Janelas de Oportunidade para uma Escola Rica em Aprendizagens e em Humanidade*. [Dissertação de Mestrado, ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Científico Lusófona. https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/4743

Silva, M. O. E. (2019). *Gestão das Aprendizagens na Sala de Aula Inclusiva*. (2.ª edição). Edições Universitárias Lusófonas.

Tavares, A. P. S. (2015). *Crianças com dislexia: qualidade de vida e caracterização socioafetiva.* [Dissertação de Mestrado, FPCE/UC – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/32414/1/TESE%20MIP%20-%20Ana%20PatriciaTavares.pdf

Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, (N. 6, Vol. 20, pp. 713–730). http://www.aevagos.edu.pt/pluginfile.php/1718/mod_resource/content/1/Dislexia.pdf

Teles, P. & Machado, L. (2005, abril 8-9). *Dislexia - Da Teoria à Intervenção. Método Distema.* [Sessão de conferência]. V Seminário da Secção de Pediatria do Desenvolvimento. Porto. http://www.spnd-spp.com/download/V-SEMINARIO-DISTEMA-PORTO.pdf

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (pp.36-57). Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.* Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha. https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf

UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos.* Fórum Mundial de Educação 2015, Incheon, Coreia do Sul. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por

UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508

UNESCO. (2020). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global Da Educação 2020: Inclusão e educação para todos.* Paris. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por

Washburn, E. K., Mulcahy, C. A. & Musante, G. (2017). Novice Teachers' Knowledge of Reading-related Disabilities and Dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal 15*(2), 169-191. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160653.pdf

Westwood, P. (2008). *What Teachers Need to Know About Reading and Writing Difficulties* (pp. 69 – 78). ACER Press.

Fontes Legislativas

Decreto-Lei n.º 3/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: I série, n.º 7. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html

Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República: II série, n.º 143. https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620

Lei n.º 116/2019 da Assembleia da República (2019). Diário da República: I série, n.º 176. https://data.dre.pt/eli/lei/116/2019/09/13/p/dre

APÊNDICES

Apêndice 1 - Características e Perfil de Funcionalidade dos alunos

	Escola A	Escola B	Escola C
Idade	9 Anos	8 Anos	9 Anos
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino
Ano Escolar	2.º Ano	2.º Ano	4.º Ano
Características	• Perturbação na linguagem de moderada a grave. • Revela sinais de desatenção e impulsividade quando questionado. • Apresenta sinais relacionados com o autismo (ex. o olhar, tapar ouvidos, isolar-se). • Apresenta défice cognitivo. • É seguido em Terapia da Fala e Psicomotricidade. • Encontra-se no 2.º ano de escolaridade, numa turma mista de 1.º e 2.º ano, mas trabalha o currículo de 1.º ano. • Está na mesma turma que o irmão. O irmão é uma referência para o aluno. • É um aluno fechado. Tem a socialização comprometida. • É calmo, meigo e alegre, com vontade de ajudar. • Acata o que lhe é pedido e fica motivado para novas aprendizagens.	• PHDA e atraso no desenvolvimento psicomotor global. • Tem algumas particularidades do espetro do autismo. • Apresenta limitações acentuadas a nível Cognitivo, Psicomotor, Motor e na Comunicação e Linguagem. • Toma medicação. • É seguido em Psicologia, Terapia da Fala, Psicomotricidade, Apoio Pedagógico e Educação Especial. • Tem uma boa relação com os colegas da sala de aula. • Gosta de partilhar o resultado das tarefas que faz. • Ainda só escreve o nome e a data. • É um aluno bastante educado e emotivo. • Sente-se inseguro se lhe falarem alto ou arregalarem os olhos. • Aluno esforçado na aprendizagem.	• PHDA e atraso significativo na linguagem, compreensão e expressão. • Apresenta Défice Cognitivo. • É acompanhada em consultas de Neurodesenvolvimento. • Toma medicação. • É seguida em Psicologia, Terapia da Fala, Psicomotricidade e Educação Especial. • Aluna impulsiva, não pensa antes de agir. • Está a apresentar características de Transtorno Obsessivo-Compulsivo. • Mantém uma boa relação com o adulto. • Gosta de estar incluída com os colegas da turma. • Responde bem ao elogio. • Aluna motivada na aprendizagem.
Principais Vantagens	• Responde bem ao elogio. • Tem força de vontade em aprender. • Apesar da impulsividade quando questionado, se pensar melhor consegue responder bem. • Compreende bem um texto quando é previamente trabalhado. • Faz corretamente cópia de palavras, frases e pequenos textos.	• Consegue realizar tarefas com orientação. • Ultrapassa as suas dificuldades percetivas e psico-motoras através do treino. • Tem maior facilidade de aprendizagem em conteúdos matemáticos do que em português. • Entende o que é pedido para realizar na atividade. • Sabe identificar as letras.	• Sente-se segura com tarefas rotineiras. • Excelente memória visual. • Adequa o comportamento de acordo com o contexto. • Corresponde bem às atividades com ajuda. • Exercícios de repetição.
Principais Dificuldades	• Autonomia. • Orientação e sequência de movimentos. • Motricidade global. • Tarefas demasiado pormenorizadas. • Troca de fonemas (ex. [-ch] e [ç]).	• Autonomia pessoal. • Leitura e escrita (ainda não adquiriu). • A PHDA atinge todas as áreas da aprendizagem. • Dificuldades na motricidade fina e global. Só faz preensão em pinça há pouco tempo.	• Algumas dificuldades motoras, por ex., sequência de movimentos. • Possui uma relação deficitária com os colegas. • Se estiver muito tempo sem treinar as suas aprendizagens, esquece o que aprendeu.

	• Consciência de palavra e fonológica. • Brincar, criar e imaginar. • Cognição não-verbal. Necessita que lhe digam instruções em atividades sem instrução. • Necessita dos problemas escritos passo a passo. • Problemas matemáticos precisa de linha temporal. • Esquece-se de letras que já aprendeu. • Descrever imagens. • Listas de palavras é difícil de compreender. • Composição de texto. • Auto-ditado. • Regras de escrita (ex. [m] e [n], [s] e [ç]).	• Não consegue desenhar as letras manuscritas, desenha em maiúsculas/imprensa. • Só consegue fazer trabalho útil por 1H. • Ó seu discurso oral por vezes é holofrásico ou por gestos.	• A escrita é feita através de cópia do quadro da sala. • A grafia é má e dá erros no que é copiado. • Frases escritas autonomamente são frases que não contêm lógica. • Tem retrocedido nas aprendizagens com o confinamento da Pandemia de COVID-19. • Dificuldades na motricidade fina. • Não domina alguns fonemas e troca trissílabas. • Dificuldades na numeração romana. • Tem dificuldades na interpretação, lógica e raciocínio.
Possui RTP?	✓	✓	✓
Possui MSAI?	✓	✓	✓
MSAI Aplicadas	**<u>Universais</u>:** Diferenciação Pedagógica; Acomodações Curriculares. **<u>Seletivas</u>:** Adaptações curriculares não significativas; Apoio Psicopedagógico; Antecipação e reforço das aprendizagens.	**<u>Seletivas</u>:** Adaptações curriculares não significativas; Apoio psicopedagógico; Antecipação e reforço das aprendizagens. **<u>Adicionais</u>:** Adaptações curriculares significativas.	**<u>Universais:</u>** Diferenciação Pedagógica; Acomodações Curriculares. **<u>Seletivas:</u>** Adaptações curriculares não significativas; Apoio Psicopedagógico; Antecipação e reforço das aprendizagens.
Barreiras	• Ter o irmão na mesma turma compromete a socialização. • Necessitará sempre de apoio.	• Adaptação do aluno em sala de aula. • Não conhecer o alfabeto todo. • Só conhecer as letras do seu nome. • Motricidade fina. • Necessitará sempre de apoio. • A medicação ter um efeito pequeno. • Inatividade do aluno na sala de aula por estar exausto. • O desempenho do aluno ser intermitente.	• A auto-estima, por ser confrontada todos os dias com insucesso. • Autonomia. • Necessitará sempre de apoio. • Aprender por leitura memorizada, comprometendo a consciência fonológica. • O intervalo da medicação que prejudica na aprendizagem.
Facilitadores	• Alegria do aluno. • Empenho e força de vontade.	• O empenho e esforço do aluno. • O aluno sentar-se em sala e permanecer sossegado. • Já conseguir utilizar um lápis. • Sentir-se realizado e alegre quando desempenha tarefas, dando continuidade a outras.	• A memorização. • O esforço e empenho da aluna. • A aluna reconhecer o papel do P.E.E.

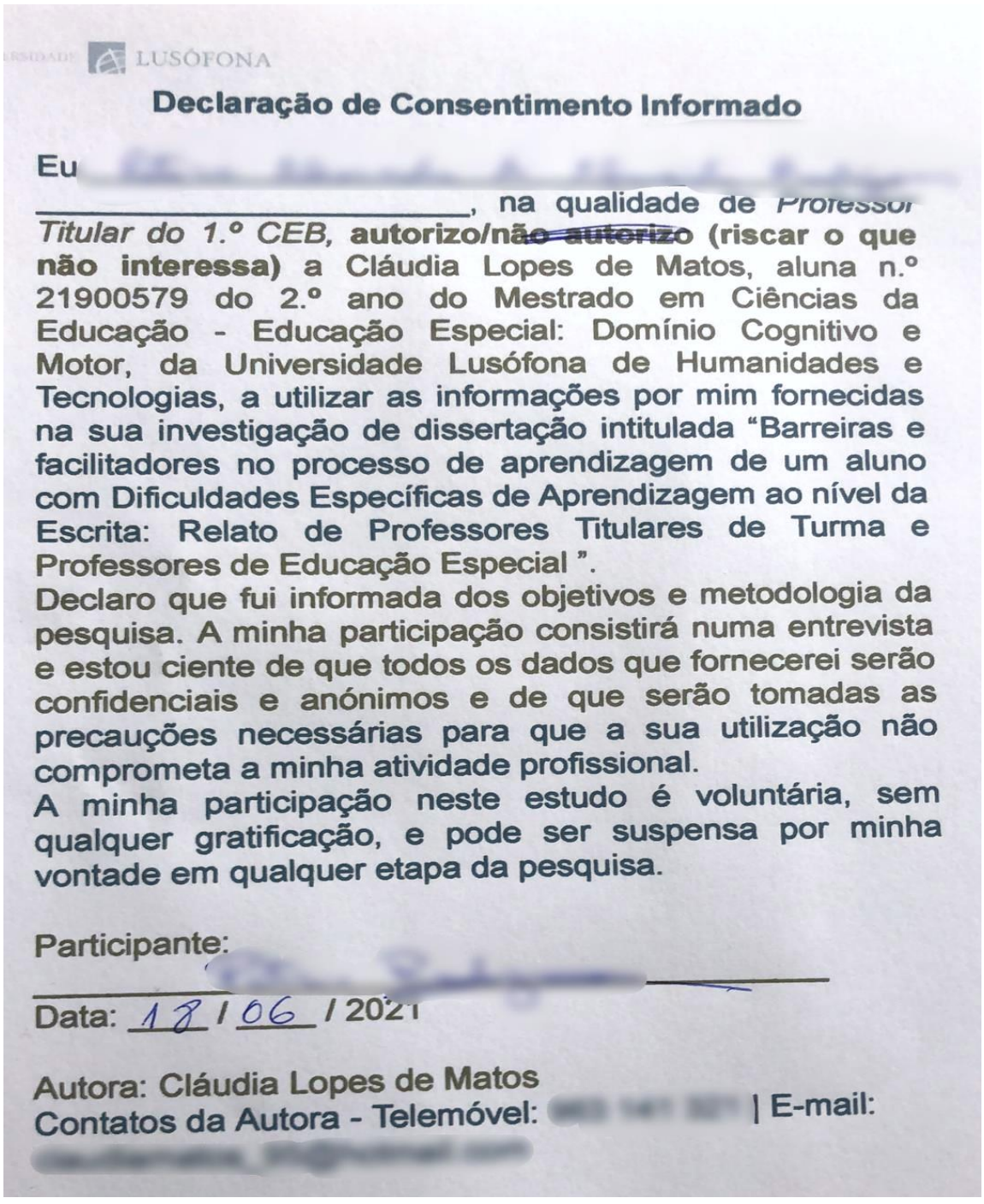
Apêndice 2 - Barreiras e Facilitadores nas Escolas

Escola	Sujeitos	Barreiras	Facilitadores	O que pode mudar
A	PTT	• Inexistência de Professores de Apoio; • Inexistência de Professores de Educação Especial; • Falta de comunicação com Professores especializados.	• A escola apoia o PTT nas dificuldades que encontra com o aluno; • A escola ser pequena.	• Existir um Professor de Educação Especial na escola.
	PSIC.	• Currículo. • Espaço físico da escola.	• A escola ser pequena; • A turma do aluno ser pequena; • O próprio psicomotricista, que apoia o aluno e também o PTT.	• Mudar o processo de ensino da escrita; • A consciência fonológica deveria ser dada no pré-escolar; • Atividades Extra Curriculares; • O currículo; • Um recreio maior.
B	PTT	• Espaço físico da escola; • Número elevado de alunos em sala de aula; • Número elevado de alunos com dificuldades numa turma de ensino regular; • Inexistência de tutorias no 1.º CEB; • Não poder dar aulas interativas fora do estabelecimento escolar.	• EMAEI	• Mudaria o currículo do aluno, direcionando mais para a Leitura e Escrita; • Permitir a existência de tutorias no 1.º CEB; • Aprendizagens fora do estabelecimento escolar; • O currículo.
	P.E.E	• O horário do aluno com dificuldades deve ser compatível com o tempo de atenção que possuem; • Atribuição de rótulos aos alunos com dificuldades; • A escola ser antiga e ter más condições; • As ajudas da comunidade escolar que não permitem ao aluno ser autónomo; • A escola estar associada a uma instituição de acolhimento que provoca distúrbios com o pessoal docente e não docente; • O pouco reconhecimento da escola pelos P.E.E; • O Projeto TurmaMais que não proporciona a inclusão.	• O rastreio nos alunos do pré-escolar para identificar as áreas de maior estimulação. • EMAEI; • A valorização dos P.E.E pelos PTT. • A direção da escola permitir os apoios presenciais aos alunos com medidas adicionais durante o confinamento derivado à pandemia de COVID-19.	• Avaliar as competências iniciais da Leitura e Escrita nos alunos do pré-escolar; • A liderança da escola; • O regime da escola ser normal, em vez de manhã, normal e tarde.
C	PTT	• Sente que o aluno não está incluído devido às aprendizagens adaptadas; • Número elevado de alunos em sala de aula o que leva a estarem superlotadas. • O currículo do aluno.	• EMAEI da escola; • A qualidade das salas de aula; • O apoio da escola para ajudar os alunos.	• Um professor de apoio que estivesse 70% do tempo com o aluno, nas disciplinas de Português e Matemática. • O currículo.
	P.E.E	• A escola não ter disponibilizado apoio presencial aos alunos com medidas durante o	• A escola fornece materiais aos P.E.E; • A escola permitir a mudança de horário de	• Remover o Inglês e focar a aprendizagem na língua materna; • O currículo.

		confinamento derivado à pandemia de COVID-19; • A escola não permitir a entrada das terapeutas de psicomotricidade e da fala devido à pandemia de COVID-19; • Algumas atividades da escola, como a festa de Natal, por ex., que não facilitam a inclusão do aluno. • O aluno ter inglês. • O currículo do aluno.	apoio com o aluno devido ao seu tempo de atenção; • A escola permitir o aumento de tempos de apoio com o aluno.	

Apêndice 3 - Declaração de Consentimento Informado

Professor Titular de Turma (A):



LUSÓFONA

Declaração de Consentimento Informado

Eu _____, na qualidade de *Professor Titular do 1.º CEB,* **autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa)** a Cláudia Lopes de Matos, aluna n.º 21900579 do 2.º ano do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a utilizar as informações por mim fornecidas na sua investigação de dissertação intitulada "Barreiras e facilitadores no processo de aprendizagem de um aluno com Dificuldades Específicas de Aprendizagem ao nível da Escrita: Relato de Professores Titulares de Turma e Professores de Educação Especial ".

Declaro que fui informada dos objetivos e metodologia da pesquisa. A minha participação consistirá numa entrevista e estou ciente de que todos os dados que fornecerei serão confidenciais e anónimos e de que serão tomadas as precauções necessárias para que a sua utilização não comprometa a minha atividade profissional.

A minha participação neste estudo é voluntária, sem qualquer gratificação, e pode ser suspensa por minha vontade em qualquer etapa da pesquisa.

Participante: _____

Data: 18 / 06 / 2021

Autora: Cláudia Lopes de Matos

Contatos da Autora - Telemóvel: [redacted] | E-mail: [redacted]

Psicomotricista (A):

UNIVERSIDADE LUSÓFONA

Declaração de Consentimento Informado

Eu, [redacted], na qualidade de *Psicomotricista,* **autorizo/~~não autorizo~~ (riscar o que não interessa)** a Cláudia Lopes de Matos, aluna n.º 21900579 do 2.º ano do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a utilizar as informações por mim fornecidas na sua investigação de dissertação intitulada "Barreiras e facilitadores no processo de Aprendizagem de um aluno com Dificuldades Específicas de Aprendizagem ao nível da Escrita: Relato de Professores Titulares de Turma e Professores de Educação Especial".

Declaro que fui informada dos objetivos e metodologia da pesquisa. A minha participação consistirá numa entrevista e estou ciente de que todos os dados que fornecerei serão confidenciais e anónimos e de que serão tomadas as precauções necessárias para que a sua utilização não comprometa a minha atividade profissional.

A minha participação neste estudo é voluntária, sem qualquer gratificação, e pode ser suspensa por minha vontade em qualquer etapa da pesquisa.

Participante: [redacted]

Data: 16 / 06 / 2021

Autora: Cláudia Lopes de Matos

Contatos da Autora - Telemóvel [redacted] | E-mail: [redacted]

Professor Titular de Turma (B):

UNIVERSIDADE LUSÓFONA

Declaração de Consentimento Informado

Eu,____ [redacted] _____, na qualidade de *Professor Titular do 1.º CEB,* **autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa)** a Cláudia Lopes de Matos, aluna n.º 21900579 do 2.º ano do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a utilizar as informações por mim fornecidas na sua investigação de dissertação intitulada "Barreiras e facilitadores no processo de aprendizagem de um aluno com Dificuldades Específicas de Aprendizagem ao nível da Escrita: Relato de Professores Titulares de Turma e Professores de Educação Especial ".

Declaro que fui informada dos objetivos e metodologia da pesquisa. A minha participação consistirá numa entrevista e estou ciente de que todos os dados que fornecerei serão confidenciais e anónimos e de que serão tomadas as precauções necessárias para que a sua utilização não comprometa a minha atividade profissional.

A minha participação neste estudo é voluntária, sem qualquer gratificação, e pode ser suspensa por minha vontade em qualquer etapa da pesquisa.

Participante: __ [redacted]

Data: 18 / 6 / 2021

Autora: Cláudia Lopes de Matos

Contatos da Autora - Telemóvel: [redacted] | E-mail [redacted]

Professor de Educação Especial (B):

UNIVERSIDADE LUSÓFONA

Declaração de Consentimento Informado

Eu, _____, na qualidade de *Professor de Educação Especial,* **autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa)** a Cláudia Lopes de Matos, aluna n.º 21900579 do 2.º ano do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a utilizar as informações por mim fornecidas na sua investigação de dissertação intitulada "Barreiras e facilitadores no processo de Aprendizagem de um aluno com Dificuldades Específicas de Aprendizagem ao nível da Escrita: Relato de Professores Titulares de Turma e Professores de Educação Especial".

Declaro que fui informada dos objetivos e metodologia da pesquisa. A minha participação consistirá numa entrevista e estou ciente de que todos os dados que fornecerei serão confidenciais e anónimos e de que serão tomadas as precauções necessárias para que a sua utilização não comprometa a minha atividade profissional.

A minha participação neste estudo é voluntária, sem qualquer gratificação, e pode ser suspensa por minha vontade em qualquer etapa da pesquisa.

Participante: _____

Data: 14 / 06 / 2021

Autora: Cláudia Lopes de Matos

Contatos da Autora - Telemóvel: _____, E-mail: _____

Professor Titular de Turma (C):

UNIVERSIDADE LUSÓFONA

Declaração de Consentimento Informado

Eu,_____, na qualidade de *Professor Titular do 1.º CEB,* **autorizo/~~não autorizo~~ (riscar o que não interessa)** a Cláudia Lopes de Matos, aluna n.º 21900579 do 2.º ano do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a utilizar as informações por mim fornecidas na sua investigação de dissertação intitulada "Barreiras e facilitadores no processo de aprendizagem de um aluno com Dificuldades Específicas de Aprendizagem ao nível da Escrita: Relato de Professores Titulares de Turma e Professores de Educação Especial ".

Declaro que fui informada dos objetivos e metodologia da pesquisa. A minha participação consistirá numa entrevista e estou ciente de que todos os dados que fornecerei serão confidenciais e anónimos e de que serão tomadas as precauções necessárias para que a sua utilização não comprometa a minha atividade profissional.

A minha participação neste estudo é voluntária, sem qualquer gratificação, e pode ser suspensa por minha vontade em qualquer etapa da pesquisa.

Participante: _____

Data: 18 / 06 / 2021

Autora: Cláudia Lopes de Matos

Contatos da Autora - Telemóvel: [redacted] | E-mail: [redacted]

Professor de Educação Especial (C):

UNIVERSIDADE LUSÓFONA

Declaração de Consentimento Informado

Eu,_____, na qualidade de *Professor de Educação Especial,* **autorizo/~~não autorizo~~ (riscar o que não interessa)** a Cláudia Lopes de Matos, aluna n.º 21900579 do 2.º ano do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, a utilizar as informações por mim fornecidas na sua investigação de dissertação intitulada "Barreiras e facilitadores no processo de Aprendizagem de um aluno com Dificuldades Específicas de Aprendizagem ao nível da Escrita: Relato de Professores Titulares de Turma e Professores de Educação Especial".

Declaro que fui informada dos objetivos e metodologia da pesquisa. A minha participação consistirá numa entrevista e estou ciente de que todos os dados que fornecerei serão confidenciais e anónimos e de que serão tomadas as precauções necessárias para que a sua utilização não comprometa a minha atividade profissional.

A minha participação neste estudo é voluntária, sem qualquer gratificação, e pode ser suspensa por minha vontade em qualquer etapa da pesquisa.

Participante: _____

Data: 18 / 6 / 2021

Autora: Cláudia Lopes de Matos

Contatos da Autora - Telemóvel: [redacted] | E-mail: [redacted]

Apêndice 4 - Guião das entrevistas

Professores Titulares de Turma:

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Questões
A Legitimação da Entrevista	- Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que se pretende efetuar. - Criar condições que facilitem a motivação dos Professores Titulares de Turma	- Informar cada Professor Titular de Turma sobre o objetivo do trabalho. - Solicitar a sua colaboração. -Assegurar o anonimato das informações/opiniões de cada Professor Titular de Turma. - Pedir autorização para gravar a entrevista em **áudio** e **vídeo**.	
B Perfil e Formação dos Professores Titulares de Turma nas DEA	- Conhecer a experiência e formação dos Professores Titulares de Turma no âmbito das DEA ao nível da escrita;	***Conhecer o perfil dos Professores Titulares de Turma:*** ▪ A motivação para a sua formação; ▪ Os anos de experiência na docência; ▪ Onde se formou; ▪ A sua faixa etária. ▪ Que experiências já teve especificamente com alunos com DEA e com alunos com DEA ao nível da escrita ▪ Quais as formações específicas que tem obtido e quais as que sente necessidade de aprofundar e saber se estas formações já existem ou não. Se existirem, entender se o professor não participou porque não teve oportunidade ou porque há alguma barreira à sua participação.	1. Conte-me um pouco sobre si, a sua idade, formação, porque enveredou pela área da educação, há quanto tempo leciona? 2. Ao longo da sua carreira já teve algum aluno com DEA, especialmente ao nível da escrita, ou possui de momento? 3. Tem obtido formação na área das DEA? Como tem obtido a formação? E que formação ou formações acredita que os Professores Titulares de Turma do 1.º Ciclo deveriam aprofundar para melhorar as suas práticas, ao nível do ensino e da aprendizagem da escrita? 3.1. As formações que mencionou existem? (<u>Se sim)</u> Participou ou não chegou a participar por não ter tido oportunidade ou por ter existido alguma barreira à sua participação?
C Perfil e Características dos alunos com DEAE	- Conhecer a caracterização e o perfil de funcionalidade dos alunos com DEA em causa;	***Solicitar aos Professores Titulares de Turma que:*** ▪ Caracterizem o seu aluno com DEAE; ▪ Indiquem o perfil de funcionalidade do seu aluno (pontos positivos e menos positivos); ▪ Refiram quais as áreas que mais valoriza na	4. Como é a funcionalidade deste aluno, isto é, quais são as principais dificuldades e em que pontos funciona melhor. E o que é que o aluno tem de bom a nível escolar? 5. Durante a sua experiência profissional, o que acha ser imprescindível que o aluno saiba ao nível da escrita? As regras

	- Identificar as "áreas de aprendizagem" valorizadas pelo Professor Titular de Turma (se valoriza mais o conteúdo da escrita, a compreensão da escrita ou as regras ortográficas);	aprendizagem da escrita (conteúdo, compreensão ou regras ortográficas, por ex.).	ortográficas, o conteúdo, a compreensão da escrita…
D **Práticas, barreiras e facilitadores nas DEA ao nível da escrita**	- Saber as barreiras e os facilitadores que os Professores Titulares de Turma encontram na intervenção com o aluno com DEA ao nível da escrita, de acordo com o trabalho realizado em aula; - Conhecer práticas relatadas pelos Professores Titulares de Turma para incluir o aluno na turma, ao nível da sua presença, da sua participação e das suas aprendizagens e como as avalia;	***Levar cada Professor Titular de Turma a mencionar as MSAI que são implementadas ao aluno e a referir barreiras e facilitadores que encontraram no:*** ▪ Ensino da escrita no aluno com DEA; ▪ Na implementação de práticas inclusivas que ajudem o aluno a ultrapassar as suas dificuldades; ▪ Na avaliação das práticas implementadas em aula através do desempenho do aluno em aula. ▪ As barreiras que encontra na organização, funcionamento ou cultura da escola, que dificultam a participação/interação do aluno na escola e na sua aprendizagem.	6. O aluno encontra-se sob alguma Medida de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão? Qual? 6.1. Poderia dar exemplos de atividades de escrita que costuma utilizar em aula? 6.2. As atividades que menciona são para a turma no geral ou costuma utilizar estratégias diferentes para o aluno com DEA? Que estratégias utiliza 6.3. E como tem sido a interação com o professor de E.E? Ou seja, como trabalha com o professor E.E. em sala? 7. Como avalia o desempenho do aluno de acordo com as práticas que desenvolveu? 8. Que barreiras e facilitadores encontrou durante a implementação de práticas inclusivas para a aprendizagem da escrita no aluno? 9. Considera que as barreiras que encontrou possam ser ultrapassadas? De que forma? 10. Que barreiras encontra na organização e no funcionamento, ou mesmo na cultura da escola, que dificultam a participação/interação do aluno na escola e na sua aprendizagem?
E **Escola e Inclusão**	- Saber como a escola se organiza ao nível da Inclusão destes alunos.	***Pedir aos Professores Titulares de Turma que mencionem:*** ▪ No apoio por parte dos profissionais/escola ao Professor Titular de Turma;	11. A escola tem proporcionado apoio aos Professores Titulares de Turma/ E.E que tenham alunos com DEA?

		▪ Como a escola se organiza ou poderia se organizar para responder melhor às dificuldades específicas do aluno em questão.	12. E como se organiza ou poderia se organizar para responder melhor às dificuldades específicas deste aluno?
F **Perspetiva dos Professores Titulares de Turma face ao futuro escolar do aluno com DEA na escrita**	- Conhecer as perspetivas dos Professores Titulares de Turma quanto futuro escolar do aluno com DEA na escrita.	***Levar os Professores Titulares de Turma a revelar:*** • As suas perspetivas quanto futuro escolar do aluno com DEA na escrita • O que gostaria de mudar na escola/currículo para melhorar as aprendizagens do aluno.	13. Quanto à sua perspetiva, acha que este aluno é um aluno que, dando continuidade ao seu percurso escolar, poderá melhorar a sua aprendizagem, ou manter? 14. Se dependesse de si, faria alguma mudança na organização da escola ou do currículo que, se acontecesse, poderia melhorar a aprendizagem da escrita neste aluno? Que tipo de melhoria?

Professores de Educação Especial:

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Questões
A Legitimação da Entrevista	- Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que se pretende efetuar. - Criar condições que facilitem a motivação dos Professores de E.E.	- Informar cada Professor de E.E. sobre o objetivo do trabalho. - Solicitar a sua colaboração. -Assegurar o anonimato das informações/opiniões de cada Professor de E.E. - Pedir autorização para gravar a entrevista em **áudio** e **vídeo**.	
B Perfil e Formação dos Professores de Educação Especial nas DEA	- Conhecer a experiência e formação dos Professores de E.E. no âmbito das DEA ao nível da escrita;	***Conhecer o perfil dos Professores de E.E. ao nível:*** ▪ Da motivação para a sua formação; ▪ Dos anos de experiência na docência; ▪ Onde se formou; ▪ Da sua faixa etária. ▪ Que experiências já teve especificamente com alunos com DEA e com alunos com DEA ao nível da escrita (e com parentes próximos?) ▪ Quais as formações específicas que tem obtido e quais as que sente necessidade de aprofundar e saber se estas formações já existem ou não. Se existirem, entender se o professor não participou porque não teve oportunidade ou porque há alguma barreira à sua participação.	1. Conte-me um pouco sobre si, a sua idade, formação, porque enveredou pela área da educação especial, há quanto tempo leciona? 2. Ao longo da sua carreira já teve algum aluno com DEA, especialmente ao nível da escrita, ou possui de momento? 3. Tem obtido formação na área das DEA? Como tem obtido a formação? E que formação ou formações acredita que os Professores de Educação Especial deveriam aprofundar para melhorar as suas práticas, ao nível do ensino e da aprendizagem da escrita? 3.1. As formações que mencionou existem? (Se sim) Participou ou não chegou a participar por não ter tido oportunidade ou por ter existido alguma barreira à sua participação?
C Perfil e Características do aluno com DEAE	- Conhecer a caracterização e o perfil de funcionalidade dos alunos com DEA em causa; - Identificar as "áreas de aprendizagem" valorizadas pelo professor de E.E. (se	***Solicitar aos Professores de E.E. que:*** ▪ Caracterizem o seu aluno com DEAE; ▪ Indiquem o perfil de funcionalidade do seu aluno (pontos positivos e menos positivos); ▪ Refiram quais as áreas que mais valoriza na aprendizagem da escrita (conteúdo, compreensão ou	4. Como é a funcionalidade deste aluno, isto é, quais são as principais dificuldades e em que pontos funciona melhor. E o que é que o aluno tem de bom a nível escolar? 5. Durante a sua experiência profissional, o que acha ser imprescindível que o aluno saiba ao nível da escrita? As regras ortográficas, o conteúdo, a compreensão da escrita…

	valoriza mais o conteúdo da escrita, a compreensão da escrita ou as regras ortográficas);	regras ortográficas, por ex.).	
D **Práticas, barreiras e facilitadores nas DEA ao nível da escrita**	- Saber as barreiras e os facilitadores que os Professores de E.E. encontram na intervenção com o aluno com DEA ao nível da escrita, de acordo com o trabalho realizado em aula; - Conhecer práticas relatadas pelos Professores de E.E. para incluir o aluno na turma, ao nível da sua presença, da sua participação e das suas aprendizagens e como as avalia;	***Levar cada Professor de E.E. a mencionar as MSAI que são implementadas ao aluno e a referir barreiras e facilitadores que encontraram no:*** ▪ Ensino da escrita no aluno com DEA; ▪ Na implementação de práticas inclusivas que ajudem o aluno a ultrapassar as suas dificuldades; ▪ Na avaliação das práticas implementadas em aula através do desempenho do aluno em aula. ▪ As barreiras que encontra na organização, funcionamento ou cultura da escola, que dificultam a participação/interação do aluno na escola e na sua aprendizagem.	6. O aluno encontra-se sob alguma Medida de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão? Qual? 6.1. Poderia dar exemplos de atividades de escrita que costuma utilizar em aula? 6.2. Estas atividades que exemplifica, partilha com a professora titular para as utilizar em aula com todos os alunos? 6.3. E como tem sido a interação com o professor titular de turma? Ou seja, como trabalha com o professor titular de turma em sala? 7. Como avalia o desempenho do aluno de acordo com as práticas que desenvolveu? 8. Que barreiras e facilitadores encontrou durante a implementação de práticas inclusivas para a aprendizagem da escrita no aluno? 9. Considera que as barreiras que encontrou possam ser ultrapassadas? De que forma? 10. Que barreiras encontra na organização e no funcionamento, ou mesmo na cultura da escola, que dificultam a participação/interação do aluno na escola e na sua aprendizagem?
E **Escola e Inclusão**	- Saber como a escola se organiza ao nível da Inclusão destes alunos;	***Pedir aos Professores de E.E. que mencionem:*** ▪ O apoio por parte dos profissionais/escola ao professor de Educação Especial; ▪ Como a escola se organiza ou poderia se organizar para responder melhor às dificuldades específicas do aluno em questão.	11. A escola tem proporcionado apoio aos Professores E.E que tenham alunos com DEA? 12. E como se organiza ou poderia se organizar para responder melhor às dificuldades específicas deste aluno?

F **Perspetiva dos Professores de E.E. face ao futuro escolar do aluno com DEA na escrita**	- Conhecer as perspetivas dos Professores de E.E. quanto futuro escolar do aluno com DEA na escrita.	***Levar os Professores de E.E. a revelar:*** • As suas perspetivas quanto futuro escolar do aluno com DEA na escrita. • O que gostaria de mudar na escola/currículo para melhorar as aprendizagens do aluno.	13. Quanto à sua perspetiva, acha que este aluno é um aluno que, dando continuidade ao seu percurso escolar, poderá melhorar a sua aprendizagem, ou manter? 14. Se dependesse de si, faria alguma mudança na organização da escola ou do currículo que, se acontecesse, poderia melhorar a aprendizagem da escrita neste aluno? Que tipo de melhoria?

Psicomotricista:

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Questões
A Legitimação da Entrevista	- Explicar os objetivos da entrevista e do estudo que se pretende efetuar. - Criar condições que facilitem a motivação da Psicomotricista.	- Informar a Psicomotricista sobre o objetivo do trabalho. - Solicitar a sua colaboração. -Assegurar o anonimato das informações/opiniões da Psicomotricista. - Pedir autorização para gravar a entrevista em **áudio** e **vídeo**.	
B Perfil e Formação da Psicomotricista nas DEA	- Conhecer a experiência e formação da Psicomotricista no âmbito das DEA ao nível da escrita;	***Conhecer o perfil da Psicomotricista ao nível:*** ▪ Da motivação para a sua formação; ▪ Dos anos de experiência; ▪ Onde se formou; ▪ Da sua faixa etária. ▪ Que experiências já teve especificamente com alunos com DEA e com alunos com DEA ao nível da escrita (e com parentes próximos?) ▪ Quais as formações específicas que tem obtido e quais as que sente necessidade de aprofundar e saber se estas formações já existem ou não. Se existirem, entender se a psicomotricista não participou porque não teve oportunidade ou porque há alguma barreira à sua participação.	1. Conte-me um pouco sobre si, a sua idade, formação, porque enveredou pela área da psicomotricidade, há quanto tempo leciona? 2. Ao longo da sua carreira já teve algum aluno com DEA, especialmente ao nível da escrita, ou possui de momento? 3. Tem obtido formação na área das DEA? Como tem obtido a formação? E que formação ou formações acredita que os deveria aprofundar para melhorar as suas práticas, ao nível do ensino e da aprendizagem da escrita? 3.1. As formações que mencionou existem? (<u>Se sim</u>) Participou ou não chegou a participar por não ter tido oportunidade ou por ter existido alguma barreira à sua participação?
C Perfil e Características do aluno com DEAE	- Conhecer a caracterização e o perfil de funcionalidade dos alunos com DEA em causa; - Identificar as "áreas de aprendizagem" valorizadas pela Psicomotricista (se valoriza mais o conteúdo da escrita, a	***Solicitar à Psicomotricista que:*** ▪ Caracterize o seu aluno com DEAE; ▪ Indique o perfil de funcionalidade do seu aluno (pontos positivos e menos positivos); ▪ Refira quais as áreas que mais valoriza na aprendizagem da escrita (conteúdo, compreensão ou regras ortográficas, por ex.).	4. Como é a funcionalidade deste aluno, isto é, quais são as principais dificuldades e em que pontos funciona melhor. E o que é que o aluno tem de bom a nível escolar? 5. Durante a sua experiência profissional, o que acha ser imprescindível que o aluno saiba ao nível da escrita? As regras ortográficas, o conteúdo, a compreensão da escrita…

	compreensão da escrita ou as regras ortográficas);		
D **Práticas, barreiras e facilitadores nas DEA ao nível da escrita**	- Saber as barreiras e os facilitadores que a Psicomotricista encontra na intervenção com o aluno com DEA ao nível da escrita, de acordo com o trabalho realizado em aula; - Conhecer práticas relatadas pela Psicomotricista para incluir o aluno na turma;	***Levar a Psicomotricista a mencionar as MSAI que são implementadas ao aluno e a referir barreiras e facilitadores que encontraram no:*** ▪ Ensino da escrita no aluno com DEA; ▪ Na implementação de práticas inclusivas que ajudem o aluno a ultrapassar as suas dificuldades; ▪ Na avaliação das práticas implementadas em aula através do desempenho do aluno em aula. ▪ As barreiras que encontra na organização, funcionamento ou cultura da escola, que dificultam a participação/interação do aluno na escola e na sua aprendizagem.	6. O aluno encontra-se sob alguma Medida de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão? Qual? 6.1. Poderia dar exemplos de atividades de escrita que costuma utilizar com o aluno? 6.2. Estas atividades que exemplifica, partilha com a professora titular para as utilizar em aula com o aluno? 6.3. E como tem sido a interação com o professor /titular de turma? Ou seja, como trabalha com o professor titular de turma em sala? 7. Como avalia o desempenho do aluno de acordo com as práticas que desenvolveu? 8. Que barreiras e facilitadores encontrou durante a implementação de práticas inclusivas para a aprendizagem da escrita no aluno? 9. Considera que as barreiras que encontrou possam ser ultrapassadas? De que forma? 10. Sente que existem barreiras na organização e no funcionamento, ou mesmo na cultura da escola, que dificultam a participação/interação do aluno na escola e na sua aprendizagem?
E **Escola e Inclusão**	- Saber como a escola se organiza ao nível da Inclusão destes alunos;	***Pedir à Psicomotricista que mencione:*** ▪ Se existe apoio da escola ao Professor Titular de Turma; ▪ Como a escola se organiza ou poderia se organizar para responder melhor às dificuldades específicas do aluno em questão.	11. Considera que a escola tem proporcionado apoio ao Professor Titular de Turma deste aluno? 12. E como acha que a escola se organiza ou poderia se organizar para responder melhor às dificuldades específicas deste aluno?

F **Perspetiva da Psicomotricista face ao futuro escolar do aluno com DEA na escrita**	- Conhecer a perspetiva da Psicomotricista quanto futuro escolar do aluno com DEA na escrita.	***Levar a Psicomotricista a revelar:*** • A sua perspetiva quanto futuro escolar do aluno com DEA na escrita. • O que gostaria de mudar na escola/currículo para melhorar as aprendizagens do aluno.	13. Quanto à sua perspetiva, acha que este aluno é um aluno que, dando continuidade ao seu percurso escolar, poderá melhorar a sua aprendizagem, ou manter? 14. Se dependesse de si, faria alguma mudança na organização da escola ou do currículo que, se acontecesse, poderia melhorar a aprendizagem da escrita neste aluno? Que tipo de melhoria?

Apêndice 5 - Protocolo de entrevistas: Professores Titulares de Turma

Professor Titular de Turma (A):

Caracterização: Professora Titular de Turma de 1.º CEB, do sexo feminino, na faixa etária de [30-39] anos e com experiência na docência de 11 anos. Leciona o 1.º e 2.º ano de escolaridade em escola de ensino privado com Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo. Caracteriza um aluno de 2.º ano, do sexo masculino, com uma perturbação grave na linguagem e ao qual ainda está a ser diagnosticado clinicamente. O aluno possui Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão e está a ser seguido em Psicomotricidade e Terapia da Fala. A Psicomotricista trabalha com o aluno em escola e colabora com a Professora Titular de Turma conforme o currículo. A Terapeuta da Fala trabalha uma vez por semana com o aluno fora do contexto escolar.

E: Conte-me um pouco sobre si: A sua experiência, a sua idade, porque enveredou pela área da educação, onde se formou…

P:Então, eu sou a P., tenho 34 anos. Tirei o curso tecnológico de Comunicação Social. Na altura, quando foi para escolher, ser professora não foi a minha primeira opção. Eu queria mais a área de Comunicação e de Jornalismo. Entrei em 1.º Ciclo, gostei muito do 1.º ano, continuei e sou professora vai fazer onze anos. Estive num colégio privado. Quando terminei a faculdade, comecei no externato, que é onde estou neste momento. Passados quatro anos, fui para Angola. Estive e integrei-me num projeto, numa escola nova e completamente diferente. Esta tem à volta de sessenta alunos, a outra tinha à volta de dois mil. Estive lá quatro anos, comecei um projeto do início na escola, de raiz, foi tudo muito intenso, muito bom. Todos os materiais ou todos os documentos tinham que ser feitos de raiz e havia uma equipa de monodeficiência de dezasseis professores. Portanto, aqui só trabalho com mais uma colega, o que é um bocadinho também diferente a partilha de experiências mesmo, por exemplo, com alunos com dificuldades. Eu sinto muito isso num grupo de monodeficiência, em que tínhamos vários professores e partilhamos as nossas opiniões ou colocamos as nossas dúvidas, porque eu gosto sempre de falar com outros professores, principalmente nestes casos como, por exemplo, do A. Aqui não há tanto isso e eu sinto muito mesmo a falta de comunicar com outros professores e muitas vezes tenho que recorrer fora da escola, do local onde trabalho, para partilhar as minhas dúvidas e saber outras opiniões. Entretanto, regressei de Angola há três anos e voltei para o sítio onde comecei a minha carreira, já com outra direção, com outra estrutura e aqui estou. Aprendi muito, tanto num sítio como no outro

e são experiências completamente diferentes. Um é uma estrutura muito familiar, o outro era uma estrutura muito de empresa.

E: E decidiu entrar novamente no externato porque tinha oportunidade de entrar ou simplesmente não conseguia arranjar trabalho noutra escola?

P: Porque houve oportunidade de entrar, sim. Eu saí de lá porque tinha aqui trabalho novamente e as coisas em Angola, em termos financeiros, já não estavam assim como quando eu fui. Foi uma altura ótima e recomendo a toda a gente porque é uma experiência rica para a vida. E regressei porque a nova diretora que ficou com este colégio era educadora, portanto, era minha colega. Gosto muito dela. Também já estava à procura de um sítio para regressar, não ia regressar sem trabalho. Surgiu a oportunidade e regressei. E aqui estou eu.

E: Ao longo da sua carreira, enquanto professora, já teve algum contacto com as DEA, seja em contexto de escola ou mesmo familiar?

P: Familiar não, mas em contexto de escola já.

E: E neste momento possui também alunos com DEA ao nível da escrita?

P: Sim.

E: Este aluno que me mencionou, o A., ele encontra-se com DEA também?

P: Sim, ele tem perturbação na linguagem de moderada a grave. Está a ser avaliado no Hospital. Fez uma avaliação cognitiva para percebermos o que é que também se passa a nível cognitivo porque achamos, tanto eu como a terapeuta de psicomotricidade, que há ali mais qualquer coisa. E, não é para rotular, mas é para percebermos como é que podemos chegar até ele. Porque é um aluno que tem graves dificuldades na escrita. Ele tem 9 anos e ele não consegue escrever uma frase. É mesmo muito confusa. Troca grafemas, fonemas, é preciso um trabalho constante com ele. E tem o apoio três vezes por semana desta terapeuta, que vem durante uma hora e meia e que tem sido uma grande ajuda para mim e para ele.

E: Tem obtido formação nesta área das DEA?

P: Não. Não tenho formação nenhuma.

E: Mas conhece alguma formação de fora que a professora tenha ido à procura?

P: Não. É assim, eu quando estava em Angola não tirei. As formações que tirei são de Cambridge. O meu colégio era de Cambridge e tínhamos algumas formações, mas não de dificuldades de aprendizagem. Todas as formações que eu tenho tirei durante os primeiros quatro anos em trabalho. Porque a diretora nesse aspeto investiu imenso em formação,

encontrávamos formações e nós íamos, ficava ao encargo do colégio. Nesse aspeto tenho imensas formações mas são muito distintas umas das outras, ou dislexia ou discalculia. Não tenho uma formação geral. Por exemplo, já tive aqui alunos com surdez profunda, em que tinha, no meu primeiro ano de trabalho, usar um microfone. Aí também encontrei algumas dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita mas que foram superáveis. Já tive síndrome de asperger, já tive agora o autismo, dislexia vários casos… Como é um colégio familiar, há mais tendência dos pais para procurarem os colégios pequenos para crianças que têm dificuldades. Isso eu sinto muito, porque é um ambiente muito familiar, mais controlado e eles sentem-se, além de ajudarmos mais os alunos, pois estamos mais disponíveis, toda a gente nos conhece e isso é muito importante para os pais, sentirem esse apoio. Nos colégios grandes isso não existe.

E: Sim, são muitos mais alunos e também sentem aquele receio que o aluno seja posto de parte.

P: Sim. Mesmo para eles autonomamente, por exemplo, o A. O A. se estiver em sala e disser: "Vai lá abaixo buscar uma cadeira", ele não compreende. Ele vai buscar lá acima e vai olhar para mim, e eu "percebeste o que eu te pedi?".

E: E já que estamos a falar do A., caracterize-me um pouco este aluno, ao nível do que é que ele tem de melhor e quais é que são os pontos em que ele tem dificuldades.

P: De melhor o que ele tem é a vontade de aprender e de superar. Ele tem muita vontade. Ele chegou aqui em pânico, entrou só no colégio este ano letivo. Chegou aqui num 2.º ano. Não nos podemos esquecer que foi depois de um confinamento, em que ele não trabalhou em casa, praticamente. Porque a mãe trabalha imenso e não dedicou o tempo que eu acho que a mãe devia dedicar. Mas ele veio cheio de medos, cheio de angústias e não foi informado de nada. Ou seja, eu iniciei um 2 ano como se ele soubesse ler e escrever como os outros. Em Outubro, depois de fazer a avaliação diagnóstica, percebi que estávamos perante um caso que não era grave, era muito grave. Reuni com a mãe e disse à mãe, "Olhe, já percebeu que…". Eles são dois irmãos, ele tem um irmão na mesma turma e têm onze meses de diferença. O A. é o mais velho e tem um irmão que é o D. e ele depende muito do D., o mais novo. Por exemplo, os desenhos dele é só ele e o irmão, ele desenha sempre o irmão. É incrível, eu peço para ele desenhar uma coisa e ele desenha, pode desenhar uma casa, pode desenhar uma árvore, mas desenha sempre o irmão, é uma referência para ele. Eles estavam sempre juntos, eu também separei-os para perceber até que ponto é que aquela relação também da sala seria saudável ou não. Até agora estão separados porque ele é mesmo muito dependente do irmão. Se o irmão vai lanchar, ele entra em pânico porque também quer ir

lanchar. Ele tem muitas dificuldades na escrita, na leitura e na compreensão principalmente, escrita e oral. Se eu lhe der uma indicação simples, ele agora já é capaz de pensar antes de dizer algumas coisas. Mas inicialmente, se eu lhe dissesse, por exemplo, na sala, "Olha, vai buscar uma vassoura lá abaixo", ele chegava lá sem a vassoura, ou se esquecia da informação ou não percebia o que é que era para fazer. Eu tinha que repetir e dizer: "Agora vai lá abaixo". Claro que na oralidade há estas dificuldades, depois na escrita obviamente que vai ter consequências. E tem, é complicado. Podia só ser a português essas dificuldades, mas a matemática também. Portanto, 10+10, 20+20, e é um aluno que está no 2.º ano. Nesse sentido, eu falei com a terapeuta da fala, porque ele tem terapeuta da fala desde o 1.º ano. Falei com ela, ela é do hospital, acompanha-o uma vez por semana à quarta-feira. Mas eu sinceramente acho que a terapia da fala tem que estar em conexão com a PTT. Se isso não acontece semanalmente, pelo menos, temos que conversar, que trocar ideias, o que é que ele tem que trabalhar mais, o que é que não tem. Porque a terapeuta da fala fala comigo de três em três meses, ela não sabe o que é que eu estou a trabalhar, ela não sabe as dificuldades que eu sei que ele tem e que sente, porque ela não está com ele todos os dias. Não é uma vez por semana uma hora que ela vai saber exatamente o que tem que trabalhar. Essa é uma das dificuldades que eu sinto, que é quando as terapeutas não estão no contexto escolar, nem vêm ao contexto escolar. É uma dificuldade porque há sempre uma falha na comunicação. Por mais que eu tente comunicar ou a terapeuta, a informação não passa por completo. Eu já tenho casos aqui em que a terapeuta da fala vem à escola e é completamente diferente. Aliás, tenho um caso no 2.º ano, também, em que ela vem à sexta-feira e, "Então, como é que foi esta semana? O que é que sentiste? O que é que achas que tenho que trabalhar?", "Olha, ele trocou muito e tal, voltou outra vez a trocar o [q] pelo [c]". E ela vai, trabalha o [q], o [c], as listas de palavras, os textos e é completamente diferente. Eu não faço ideia do que é que o A. faz na terapia da fala neste momento. É diferente ver a pessoa, uma pessoa que vem aqui à escola e que está e que fala, do que uma pessoa de fora. E eu sinto que sinceramente não faz muito porque não sentimos grande evolução. Ainda na semana passada ele esqueceu-se de escrever as letras, estava-me a escrever o [p], nós aqui utilizamos a etimologia analítica, e ele esqueceu-se de escrever o [p] em manuscrito, começou a escrever o [p] em letra cursiva. A terapeuta disse-me, "Olha ele está-se a esquecer de como se escreve as letras" e eu "Não me digas isso". Fui ver e realmente tinha um outro [p]. Tivemos outra vez que ir reforçar como é que se escreve a letra, porque ele estava a trocar tudo. É de dias, tem dias assim.

E: Ou seja, há aqui um grave défice de atenção do A.?

P: Sim.

E: Durante a sua experiência profissional, enquanto professora de 1.º ciclo, o que acha ser imprescindível que o aluno saiba ao nível da escrita? A compreensão, o conteúdo, o número de palavras que escreve, regras ortográficas…

P: É uma balança, um equilíbrio. Acho que tem que haver um equilíbrio nas regras de ortografia, concordância na frase e o desbloqueio. O desbloqueio é muito importante. Uma criança que está retraída e que não começa a escrever, ainda temos mais uma barreira na escrita e que se pudermos evitar isso, melhor. Eu acho que isso, por exemplo, agora no fim, no 1.º ano, os alunos já escreveram textos. E é engraçado ver que eles escrevem sem medos. E claro que eu corrijo, porque acho que o erro é bom, é bom errar. Mas eles também aprendem com o erro mas com correção. É importante saberem escrever com regras de ortografia e sem medos. O fator é saber ler e escrever. E ler muito, a leitura é muito importante.

E: Este aluno encontra-se sobre alguma Medida de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão?

P: Sim. Ele tem um RTP, com o relatório clinico também que foi o meu suporte. Depois enviei o RTP à mãe e à terapeuta, disse se queriam acrescentar mais alguma coisa, visto que é um documento feito por todos, vá, feito pela PTT, mas com a participação de todos. Não quiseram acrescentar mais informações e o que eu referi foi que pedi uma avaliação cognitiva mais específica para percebermos mesmo o que se passa. E ele tem medidas seletivas.

E: Poderia dar-me exemplos de atividades que costuma utilizar em sala de aula, isto é, atividades de escrita?

P: Trabalho texto. Às vezes tenho na sala um criador de histórias que vou alterando todas as semanas ou de duas em duas semanas e que vou mudando as imagens do como, porquê, quem e eles vão escrevendo histórias. Mas mais para o 2.º ano que é quem utiliza mais, o 1.º nem tanto porque só agora é que estamos a terminar as letras. Já terminámos, foi há pouco tempo que terminámos o alfabeto. Listas de palavras faço sempre na apresentação, utilizo sempre listas de palavras. É muito importante quando eu trabalho um texto para apresentar a letra, eles rodeiam sempre as palavras que têm esse som. Acho que é muito importante eles identificarem logo. Assim com o 1.º ano é mais… eu estou a falar do 1.º ano porque o A. trabalha o currículo do 1.º ano. Portanto, ele está num 2.º ano mas trabalha com a minha turma de 1.º ano. E ele assume-me como sendo um aluno do 1.º ano, desde sempre. É grafismo, mas grafismo é pouco, recoordenar frases também, construção frásica, eles recortam frases e montam, por aí.

E: E nestas atividades entra o A. ou utiliza estratégias diferentes com ele?

P: Sim. Ele normalmente acompanha o trabalho do 1.º ano, não acompanha o de 2.º. Pode haver alguma atividade mais específica, por exemplo, que eu fiz com outro aluno, mas é para não misturar. Porque o A., por exemplo, ele também junta as palavras mas não é tanto como o outro aluno. Com o A., como é mais trocas fonológicas, é trocas mesmo de grafemas, trabalho mais a ortografia e consciência fonológica.

E: E como tem sido a interação com a Psicomotricista do A.? Ela costuma vir à sala, certo?

P: Sim, certo. Ela vem à sala, muitas vezes trabalha dentro da sala, mas o A. como precisa de estar muito concentrado, o que às vezes ela faz é, nós temos uma sala em baixo e ela vem com ele e trabalha com o A. o que tem de trabalhar. Nós conversamos nessa semana, às vezes nós planificamos logo a semana e dizemos: "Olha na segunda-feira vamos fazer isto, na terça se calhar matemática e na quarta, português. Se calhar trabalhamos aí o caso de leitura, que ele continua a trocar ainda muito as letras". Conseguimos planificar logo a semana toda e tem sido uma cooperação fantástica, porque eu se não a tivesse não sei o que era de mim. Porque é uma hora e meia que eu sei que o A. tem ali uma pessoa que está dedicada a ele. A minha dificuldade com duas turmas é que não me posso dedicar durante uma hora e meia a uma criança. Posso dedicar meia hora mas mais do que isso… Depois também tenho o outro aluno ao pé de mim, tenho o 2.º ano que também precisa de mim. Portanto, eu sei e estou tranquila em relação a isso, que ao fim ao cabo são 4H30M por semana que ele tem este apoio e ela é muito boa e consegue arranjar estratégias. Basta eu dizer-lhe qual é a dificuldade que eu sinto e que acho que ele tem que trabalhar e ela no dia a seguir, ou às vezes mando uma mensagem, "Olha amanhã temos que trabalhar isto porque eu achei uma grande dificuldade do A. em realizar estes exercícios", e ela vem com ideias novas e ele adora e vai mesmo feliz. Quando vem a Dra. S., os olhos dele brilham, ele gosta muito. Também notei isso, que foi o modo de estar dele desde que tem apoio e desde que eu adapto o trabalho às dificuldades dele que ele é uma criança muito mais feliz. Como eu disse inicialmente, ele era uma criança triste, preocupada, ansiosa, retraída, ele não vinha infeliz, ele já vinha em pânico porque ele não conseguia. Eu apresentava-lhe um teste de 2.º ano obviamente que ele não conseguia, ele não consegue. Se ele tem dificuldades em ler e escrever, como é que eu apresentava um trabalho que não estava adaptado àquilo que ele tinha capacidade para fazer? A partir do momento em que eu o mudei o tipo de trabalho, ele mudou. Está muito mais feliz e a mãe também diz que nota. Os pais podiam ter aceitado de outra forma. Quando eu falei, ainda estavam na esperança de "E depois é que ele vai para o 3.º ano?" e eu "Olhe, ele não pode ir para um 3.º ano se não conseguir aprender a ler e escrever, é impossível. Portanto, vamos com calma, vamos com tempo, vamos respeitar aquilo que ele consegue".

Porque isso para eles era muito importante e "para o ano o irmão vai para o 3.º, então e ele?", "Olhe se ele conseguir até ao final do ano desenvolver as competências necessárias, ele vai para o 3.º ano. Mas se ele não desenvolve as competências necessárias num 1.º ano, não vai conseguir sequer num 2.º".

E: Como é que considera o desenvolvimento do A. após estas práticas que também tem utilizado com a Psicomotricista? Ele tem um desenvolvimento positivo?

P: Positivo e saudável, sem dúvida.

E: Durante a implementação das práticas que tem utilizado com este aluno, quais foram as barreiras e os facilitadores que encontrou?

P: As barreiras é às vezes compreender como é que depois de tanto trabalharmos, por exemplo, um caso de leitura, como é que ele ainda erra. A barreira também é minha. Não terá sido este apoio que eu tenho dado suficiente? Também nos questionamos a nós enquanto professores e vamos para casa a pensar. Essa eu acho que é a maior barreira. Eu já trabalhei tanto isto com ele e ele mesmo assim não consegue e sempre arranjar estratégias novas para tentar ultrapassar essas barreiras. De positivo, a alegria dele e o bem-estar dele. Para mim acho que é aí que encontro a minha força para continuar a ajudá-lo. Porque há aqueles alunos que não querem saber e não querem ser ajudados. Ele não, ele sabe que tem dificuldades e quer avançar. Uma coisa que ele tem é tudo o que ele pensa, ele responde logo, e se pensar melhor ele até consegue. Às vezes temos de dizer, "Pensa lá", e ele consegue. É muito resposta rápida.

E: E considera que estas barreiras que tem encontrado podem ser ultrapassadas por si ou podem manter?

P: Neste caso eu acho que se vão manter, infelizmente. Não por dificuldades de arranjar estratégias ou de trabalho que façamos juntos, eu, ele e a terapeuta, mas acho que é mesmo um caso muito complexo porque há aqui várias coisas que têm de ser trabalhadas.

E: Quanto à escola, que barreiras é que tem encontrado na organização e no funcionamento, ou mesmo na cultura, que dificultam a participação deste aluno na escola e na sua aprendizagem?

P: Barreiras é mesmo não ter um professor de necessidades educativas especiais que acho que seria fundamental, não só para o A. mas para muitos alunos que necessitam desse apoio porque todos eles são especiais. Essa é a maior dificuldade que eu tenho.

E: Enquanto professora deste aluno, a escola tem proporcionado algum apoio?

P: Sim. Todas nós sabemos das dificuldades dele, eu vou partilhando também e há um grande apoio nesse aspeto. Não há é um apoio de uma pessoa específica que compreenda aquilo que se calhar eu queira transmitir. Por exemplo, uma grande dificuldade que eu senti foi fazer o RTP dele, tive que o fazer sozinha. Talvez com uma professora de NEE teria sido bem mais fácil.

E: Como é que se organiza a escola ou poderia se organizar para responder melhor às dificuldades deste aluno?

P: Eu acho que aqui não é a escola, eu acho que aqui é mesmo a equipa que trabalha com o A. que tem que fazer esse trabalho, porque a escola já está bastante organizada nesse aspeto. Como é pequena, para ele é muito fácil. Ele sabe onde é que é o refeitório, sabe as escadas, o recreio, conhece todas as pessoas e isso é muito importante para ele porque é um meio familiar. Portanto, acho que isso não está tão relacionado com a escola, mas com a equipa que trabalha com ele.

E: A sua perspetiva em relação a este aluno, dando continuidade ao percurso escolar, é um aluno que vai manter a sua aprendizagem ou vai melhorar futuramente?

P: Ele vai melhorar e temos que acreditar sempre que eles vão melhorar, se não, não faz sentido todo o trabalho que temos e que pensamos nos alunos. Agora, ele vai sempre ter dificuldades. Vai ser daqueles alunos que terá sempre porque ele tem cognitivamente muitas dificuldades, mesmo de expressão, de compreensão… No dia-a-dia dele. Eu percebo que no recreio ele só brinca com o irmão. A comunicação com os outros também não é 100%, tanto que nós desconfiamos ali um bocadinho de autismo.

E: Ainda não foi detetado?

P: Não. Mas o tapar os ouvidos às vezes, o olhar, o isolar-se socialmente… Há vários indicadores que nos dizem. Há vários indicadores que nós temos mas claro que não podemos dizer isto, quem sou eu para diagnosticar alguma coisa. Mas desconfiamos e, portanto, acho que ele vai ter sempre estas dificuldades. Mas vai conquistando, ele já conquistou muitas coisas. Ele vai de certeza conquistar mais e eu enquanto puder ajudá-lo, vou ajudar.

E: Se dependesse de si, faria alguma mudança a nível da escola ou do currículo que, se acontecesse, poderia melhorar a aprendizagem dele ao nível da escrita?

P: Sim, sim. Colocaria uma professora de apoio comigo.

E: Principalmente de Educação Especial?

P: Sim, de Educação Especial.

Professor Titular de Turma (B):

Caracterização: Professora Titular de Turma de 1.º CEB, do sexo feminino, na faixa etária de [50-59] anos e com experiência na docência de 32 anos. Leciona o 2.º ano de escolaridade em escola de ensino regular com valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo. Caracteriza um aluno de 2.º ano, do sexo masculino, diagnosticado clinicamente com um atraso no desenvolvimento psicomotor global. O aluno possui Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão e está a ser seguido em Educação Especial, Apoio Educativo, Psicomotricidade, Terapia da Fala e Psicologia, que trabalham em conjunto com a Professora Titular de Turma em escola.

E: Conte-me um pouco sobre si, a sua idade, os anos de experiência, porque decidiu seguir a área da educação, há quantos anos já lecciona…

P: Eu sou a M.O., de momento estou a residir em S. mas não fiz o meu curso em S., fiz na cidade da G. Fui estudar o magistério, na altura em 1985, já lá vão trinta e seis anos. Em 1985, ingressei na escola do magistério primário e tirei os três anos que era na altura. Depois fiz a licenciatura, fiz o complemento de Português na ESES., portanto, já em 2000. O ir para o curso do magistério foi por influência também familiar. Na família tenho professores e, parecendo que não, o "bichinho" entra. Entrou de tal maneira que já passei por outras experiências, não só a sala de aula, mas também a parte de técnico-pedagógica ou técnico-administrativa. Estive a trabalhar na altura na delegação escolar de S. Como as escolas se agruparam, a delegação escolar deixou de fazer sentido. Em 1994, eu estava a trabalhar na delegação escolar, trabalhei de 94-98. Foram quatro anos que estive na técnico-pedagógica. Até estar na escola onde estou, eu passei por outros sítios e só foram experiências boas, apesar de algumas situações menos agradáveis. Eu terminei o curso em 88, em Junho/Julho, e comecei a trabalhar em Outubro de 1988. Eu saí de um estágio, de uma escola onde trabalhei, em Junho/Julho, e depois fui para outra escola. Progredindo nos anos, também tive uma experiência no terceiro ano de trabalho num dos concursos, porque nós concorríamos presencial, havia uma oferta num colégio, no ensino particular. Eu tinha dois anos de trabalho, ia ser o meu terceiro ano de trabalho e já tinha a experiência de andar de um lado para o outro e, se calhar, já me apetecia ter uma estabilidade diferente e aceitei um lugar no colégio de ensino particular. Estive lá quatro anos, levei uma turma do 1.º ao 4.º ano e garantiram-me como efetiva, mas eu não queria permanecer no ensino particular. Por opção, eu quis sair, porque já ia ser o meu quinto ano e depois podia já passar a uma situação mais estável no ensino público. E foi isso que aconteceu. Outra experiência muito interessante, eu estive a fazer telescola, na altura chamava-se ensino mediatizado porque já não era emissão direta. Eu fazia mediatizado porque eu tinha um conjunto de cassetes. Na altura, punha-se num leitor de cassetes, eu colocava a cassete e eu dava, com orientação da sede, para os meus alunos

de 5.º e 6.º ano. Eu dava ao 5.º e 6.º ano, Português, História e Francês. Eu estava na área das línguas e depois tinha a minha colega que dava Matemática, Ciências e Desenho. Foi uma experiência muito interessante, ainda estive dois anos no ensino mediatizado. Portanto, chamava-se EBM – Ensino Básico Mediatizado no concelho de V. Ora, nesse segundo ano de ensino mediatizado, é que fui convidada a trabalhar na parte de técnico-pedagógica, que foi na delegação escolar. Já dá para perceber que são trabalhos muito diferentes. Na sala de aula trabalha-se com pessoas, na delegação escolar eu trabalhei com papéis. E quando as coisas não correm bem, a gente pode amachucar os papéis, com a sala de aula a gente não pode fazer isso. Na sala de aula temos que contornar tudo e mais o ínfimo das hipóteses para não melindrar o público, que são as crianças, e também para nós não ficarmos a pensar "porque é que eu fiz ou devia ter feito". Outra experiência que eu tive foi, eu tenho a experiência do ensino aos adultos, alfabetização. Tive um ano. Quando esses cursos existiam, eram feitos em várias valências. A minha valência foi fazer o ensino de alfabetização a trabalhadores da câmara municipal que não tinham a 4.ª classe e eu fiz essa preparação para eles fazerem o exame e ficarem aptos. Outra experiência também em que estive foi num projeto em 2018, que foi o Projeto EPIS. O projeto está a funcionar em algumas escolas, no nosso agrupamento deixou de funcionar. As explicações que deram foi porque não tinham professores suficientes para continuar o projeto. Eu não me importava de continuar o projeto. Houve alguma situação que não me foi explicada e eu não continuei. Ainda olho um dossiê que tenho com material que recolhi. Foi realmente um ano muito enriquecedor. Isso era uma situação que havia de existir no 1.º ciclo, que são as tutorias. As tutorias, neste momento, não se fazem ainda no 1.º ciclo mas devia haver, porque cada vez mais os alunos estão um bocadinho impertinentes, estão com pouco interesse no currículo. Apesar de que os programas também já estão a ficar um bocadinho "*démodé*", estão para lá já do que a gente realmente queria. Porque estamos já numa era mais digital e coisas assim de saber a constituição das plantas por aquela maneira ou assim… a gente pode dar sempre a volta. Eu estou aqui a falar e agora mais naquilo que me é oferecido, que é o ensino regular… ou dito "regular". E percebe porque eu digo "regular"? Porque não é de todo regular. Eu neste momento tenho uma turma que são 23 alunos e eu, dentro desses 23 alunos, eu tenho para aí cinco grupos diferentes. Ora, cinco grupos diferentes que se fossem cinco grupos com cinco meninos, iam aos 25. Tenho 10 alunos que estão numa situação de carência de aprendizagem e tenho 13 alunos que, dentro destes 13, ainda tenho 5 que estão a avançar e tenho 8 que não estão a avançar. Agora estão num ritmo diferente desses 10. É complicado realmente analisar essas crianças que não estão a aprender e é aí que entra o professor de E.E. Ainda hoje estivemos em balanço final do dia. Nós olhamos para a data, 16 de Junho, e essas crianças embora tenham tido a pandemia no primeiro ano… mas não foi só a pandemia, a

pandemia não é desculpa para tudo. Houve outras falhas no seu percurso. Localizando no ano letivo 2020/2021, porque 2019/2020 só tivemos o 1.º período e até Março de 2020 com eles, o resto foi tudo à distância. E perdemos muitos degraus até chegar a Setembro de 2020. Porque de Março até Setembro, eles parecendo que não, crescem e não se esquecem de nós mas quando voltamos à presença eles quase que dizem, "o que é que eu estou aqui a fazer? Afinal em casa a gente também aprende". Para alguns o voltar à escola era completamente desnecessário. E depois viu-se as carências que eles traziam, até afetivas. Claro que eles ficaram felizes de voltar a ver os colegas e a ver-me a mim mas tenho um bocadinho de tudo. É uma turma multifacetada, heterogenia no seu todo. A adaptação deste aluno à sala de aula, pelo menos nos moldes em que eu fiz, para mim foi um bocadinho complicado. Porque o aluno já estava com 7 anos e ele, neste momento, já vai a caminho dos 9. Eu realmente falar na parte das aprendizagens, claro que posso falar, porque eu também sinto que ele as faz. Agora, realmente o aluno como pessoa… nas caraterísticas também melhorou. Mas a pergunta-resposta, neste caso, pode facilitar um bocadinho.

E: Poderei, então, começar a fazer as questões à professora?

P: Sim. O meu percurso realmente resume-se a 32 anos de serviço. Em Outubro de 2021 inicio o meu trigésimo terceiro ano.

E: E ao longo da sua carreira, com certeza, já teve alunos com DEA?

P: Sim, já tive alunos realmente com DEA mas que nem todos eles foram trabalhados como tal.

E: Especialmente ao nível da escrita?

P: Sim, exato.

E: A professora tem obtido formação nas DEA?

P: Não tenho, não.

E: Mas conhece algumas formações ou alguma formação que ache que seja pertinente a professora poder melhorar as suas práticas ao nível do ensino e aprendizagem da escrita?

P: Poderia ter feito como opção de formação nesse tema mas uma que eu fiz foi sobre paralisia cerebral. Felizmente não apliquei porque não tenho ou não tive ao longo deste tempo nenhum aluno com essa situação de aplicar o que aprendi. A verdade seja dita, fiquei pela teoria. A parte das vantagens das formações é que realmente teria outra bagagem para aplicar aos meus alunos.

E: Fale-me um pouco sobre a funcionalidade deste aluno que me mencionou. Quais são as principais dificuldades que ele tem e os seus pontos positivos.

P: O aluno em questão, que tem a parte mais evidente das medidas, não adquiriu a mecânica da leitura nem da escrita manual. Ele para além do grafismo que fazia, ainda garatuja. Ele não faz coisas alinhadas e a parte da escrita é de imprensa. Ele copia a letra de imprensa, não o faz ainda manuscrita. A parte dos algarismos, faz a sequência e consegue realmente fazer o antes e o depois na sequência numérica, até ao 20.

E: Então, ele ao nível da escrita não compreende?

P: Ele só faz praticamente o nome dele. Mas ele, se calhar, não o faz ou não faz mais porque ou é o estímulo ou é o ritmo dele. Portanto, essas coisas também não consigo explicar.

E: E qual é a idade deste aluno?

P: Ele tem 8.

E: Ele está no 2.º ano, certo?

P: Está no 2.º ano.

E: Tem a idade própria para a escolaridade.

P: Sim, ou ele vai fazer os 9. Mais do que 9 não tem. Ele se não fez os 9, faz este ano. Agora a parte das aquisições, são realmente mais na parte das sequências, regularidades. Ele até já consegue fazer uma boa logística na parte da execução do que é pedido na atividade.

E: Durante a sua experiência profissional, enquanto professora de 1.º ciclo, o que acha ser imprescindível que o aluno saiba ao nível da escrita? A compreensão, o conteúdo, o número de palavras que escreve, regras ortográficas…

P: Estava-me a lembrar, por exemplo, um dos reforços que eu faço diariamente é que ele consiga situar o tempo no calendário, escrever a data. Neste momento, não está ainda a escrever a data, mas localizar o dia da semana, meses também e o nome. Pelo menos a situação geográfica, saber ensinar onde é que está, estabelecer um paralelo casa-escola, se está longe ou se está perto, vivências… é sobretudo a parte de vivências práticas quotidianas. E estabelecer uma boa relação com esses alunos. É fundamental estabelecer uma boa relação afetiva com eles porque o objetivo realmente é a aprendizagem mas se não houver a parte afetiva, há uma rejeição. E a rejeição é um fator negativo num bom relacionamento. Porque se eles nos rejeitam é porque sentem também que o adulto não os está a aceitar.

E: Este aluno foi diagnosticado com alguma deficiência… alguma perturbação?

P: Ele é visível aos olhos, portanto, é que este aluno claramente tem a mobilidade… portanto, ele está a andar e neste momento também está a comer sozinho mas tem outros handicaps… nem sempre consegue vestir o casaco sozinho, por exemplo. Ele vai à casa de banho sozinho e pelo menos vem vestido. Eu penso que ele é independente nesse ponto, agora a parte prática das aprendizagens ele não é autónomo.

E: Clinicamente não foi diagnosticado?

P: Pois, aqui realmente a parte que eu identifico é que ele realmente tem défice cognitivo. Agora porque é que ele tem este défice cognitivo, não sei se foi de nascença, se foi o parto. Esta parte é mais clinica e está documentada. Ele está documentado.

E: Este aluno possui um RTP?

P: Sim. Ele está com medidas... acompanhamento do aluno pelo docente do ensino especial assim como apoio educativo 90 minutos. Ele também está a ser acompanhado em psicomotricidade uma vez por semana, terapia da fala e terapia ocupacional.

E: Então, se calhar, ele deve estar com medidas seletivas? Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018…

P: Seletivas, exatamente. Não são adicionais nem universais, são seletivas.

E: Que atividades de escrita a professora utiliza em aula com o aluno?

P: São atividades mais de concentração, fazer sequências e regularidades onde ele pode realmente preencher lacunas. São exercícios mais dados à parte de estar mais concentrado. Muito do tempo dele é ocupado com os terapeutas e aí já não estou eu a entrar. Metade da aula ele está com a professora de apoio e ele faz essas atividades só com ajuda. O tempo de duração ocupacional realmente tem que ser reduzido e nós estamos a trabalhar nesse ponto. Porque ele, por exemplo, nós entramos às 9H:15M, depois fazemos um intervalo às 10H:30M e depois temos das 11H às 12H:45M. Ele vai almoçar ao 12H:30M, um bocadinho antes dos colegas, e quando entramos às 15H:15M, ele por vezes está frustrado porque ele toma medicação, mas ele por vezes está com uma agitação de tal maneira que não consegue trabalhar mais. E então aí é à base do jogo ou fazer um tipo de exercício com uma bola. Fazer até, inclusivamente, rasgar tiras de papel e selecionar pedacinhos mais pequenos e maiores, agrupar tamanhos, cores…

E: É só exercícios de coordenação? Ao nível da escrita não costuma muito utilizar porque ele só escreve ainda o nome?

P: A escrita não. Podia ser um treino que se pudesse fazer mas ele, pelo menos comigo, escreve o nome e nem sempre, porque há dias que ele não o faz. Não é uma atividade regular mas ultimamente tem sido. Mas se calhar como não foi uma atividade imposta até por mim, as coisas não estão tão visíveis neste momento e o ritmo é mais curto também estar comigo. Eu nem sempre consigo estar com ele ali ao lado dele a trabalhar.

E: E a interação com o professor de educação especial, como tem sido? O professor vai à sala?

P: Ele vai para um gabinete trabalhar com o professor de ensino especial. Portanto, raramente estão na sala de aula com o grande grupo.

E: E quanto tempo costuma estar com o professor de educação especial?

P: 30 minutos a 45, não está mais. É também o tempo que ele ocupa na sua concentração.

E: Costuma partilhar o desempenho do aluno com o professor de educação especial ou as dificuldades que sente?

P: Sim, fazemos sempre. Realmente a nossa parte de conversa, por exemplo, uma das conquistas é, como ele está a comer no refeitório da escola, é comer sozinho. Também foi uma situação gradual. É assim, aquele aluno realmente, dentro dos limites dele, eu acho que ele está com grandes progressos mas todos estes progressos têm nome. E eu, "*mea culpa*", para mim é alegria. Estou feliz porque o aluno já permanece na sala, senta-se… ele tem uma relação muito boa com os colegas e os colegas para com ele também. Sempre que ele faz uma tarefa ele gosta de partilhar a tarefa com os colegas, mostrar o resultado da atividade e passa pelo elogio, sobretudo. A conquista da realização. E isso faz com que ele tenha continuidade naquela tarefa ou outra que lhe seja dada. Portanto, há muito esta parte do mostrar, do valorizar ou ser valorizado pela turma.

E: E que barreiras e facilitadores a professora encontrou ao aplicar aprendizagens ao nível da escrita?

P: Barreiras neste momento… ele faz o nome mas, para mim, ele não conhece outras letras para além daquelas que ele faz. O desenvolvimento da escrita, conhecer o alfabeto, ele não conhece. Ele não está a conhecer todas as letras. Na escrita, uma das barreiras foi a mobilidade, porque ele não conseguia pegar num lápis. Agora já consegue.

E: Então, pegar num lápis acaba por ser um facilitador?

P: Sim, exatamente. Já melhorou. Mas para além das terapias e técnicos que tem na escola, eu penso que também tem, ou teve, fisioterapia, acompanhamento clínico. Penso que não seja só trabalho de escola, da sala.

E: Que barreiras é que a professora encontra na organização e no funcionamento ou até mesmo na cultura da escola, que dificultam a aprendizagem e a interação deste aluno?

P: Espaço físico, sobretudo. Porque ele partilha uma sala com outras valências. Ele está numa sala que ao mesmo tempo estão a fazer outras atividades e isso para ele é uma barreira muito grande porque ele, quando começa a haver alguma agitação dos colegas, uma das coisas que ele faz é tapar os ouvidos e fica um bocadinho agitado. A parte de haver movimentação causa-lhe transtorno e desvio na concentração, até rejeição na tarefa.

E: Não sente que este aluno pode estar com uma perturbação do espectro do autismo? Visto ele tapar os ouvidos e não gostar muito de confusão, mesmo o som… Alguns traços de autismo…

P: No que o autismo mostra, sim. Não desvio que não seja realmente um autismo mas, neste momento, não lhe consigo afirmar se realmente tem essa parte.

E: A escola tem proporcionado apoio aos PTT que encontrem alunos com DEA?

P: Sim. Eu o que sinto é que realmente o progresso do aluno também se deve à ajuda e aos apoios que existem na escola e, neste momento, o serem feitos fora da sala também.

E: E como é que a escola se organiza ou, no seu ponto de vista, poderia se organizar, para responder melhor às dificuldades específicas deste aluno?

P: Estando um aluno integrado numa sala com um número que penso que é um pouco elevado, eu acho que a organização da escola poderia fazer a redução da turma. Portanto, menos alunos em sala para também que aquele aluno se sentisse mais integrado. Eu acho que haverá lá no pensamento dele que, no meio de tanta criança, embora não estejam 23 na sala, porque estão distribuídos dentro deste grupo de dificuldades, não se encontram todos na sala. Mas mesmo os 18 que estão em sala de aula já são muitos. Pronto, aí poderia ser redução do número de alunos em sala.

E: Quanto à sua perspetiva enquanto PTT deste aluno, acha que é um aluno que, dando continuidade ao seu percurso escolar, vai melhorar as suas aprendizagens ou manter?

P: Eu tenho esperança que ele melhore porque ele demonstra vontade e capacidade. Ele não é autónomo na realização das atividades mas, segundo uma orientação, ele realiza. Dentro do que já adquiriu, é para melhorar. Penso que temos progressos e muito evidentes mesmo.

E: E se dependesse somente de si, faria alguma mudança na organização da escola ou no currículo do aluno que, se realmente acontecesse, poderia melhorar significativamente a aprendizagem deste aluno?

P: No meu grau de conhecimento, com aquele aluno eu canalizava mais para a leitura e para a escrita e aí poderia ser um ponto positivo para mim mas um ponto negativo para o aluno. Porque se ele ainda não reúne essas condições todas para adquirir a leitura e a escrita, ia ser um bocadinho mau. Daí eu ter que adequar às necessidades do aluno e fazer um currículo ou fazer um programa de aula mais adequado ao que ele necessita. Eu acho que são as coisas mais práticas, por exemplo, atar e desatar sapatos, ele muitas vezes tem os atacadores desatados e ainda não os ata. Outro pormenor que pode ser importante ou não, ele quando tira o casaco, as mangas ficam viradas ao avesso e ele não as coloca bem para se vestir ainda. Embora eu quando o ajudo digo, “vamos lá tirar as mangas”, e ele na sua postura de ter que vestir o casaco corretamente, ele não toma a iniciativa também. Ele espera, embora eu lhe ajude depois a vestir o casaco já corretamente. Mas, lá está, o fator tempo aqui também ajuda. Eu não posso sair da sala de aula para, por exemplo, irmos fazer uma observação mais pormenorizada do recreio. Eu ainda não fiz isso mas eu acho que isso tudo era importante. Até porque neste momento não podemos sair, ou melhor, podemos sair mas terá que ser tudo muito controlado. Fazer uma saída pelo espaço-bairro porque está mais perto da escola. Acho que há muita coisa que, se calhar, podendo sair de muros da escola, também lhe eram úteis. Não o confinar ao espaço-escola, fazer uma aprendizagem mais aberta. Eu apostava numa aprendizagem mais sala aberta, mais de vivências de exterior.

Professor Titular de Turma (C):

Caracterização: Professora Titular de Turma de 1.º CEB, do sexo feminino, na faixa etária de [40-49] anos e com experiência na docência de 18 anos. Leciona o 4.º ano de escolaridade em escola de ensino privado com valências do Pré-Escolar ao Ensino Secundário. Caracteriza uma aluna de 4.º ano, do sexo feminino, com um atraso no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento cognitivo. A aluna possui Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão. Está a ser seguida em Psicomotricidade, Terapia da Fala, Educação Especial, Apoio Educativo e Psicologia. As terapeutas de Psicomotricidade e Terapia da Fala colaboram com a Professora Titular de Turma conforme o currículo, contudo, devido à pandemia de Covid-19, as sessões encontram-se a ser realizadas com a aluna fora da escola.

E: Fale-me um pouco sobre si, a sua experiência, há quantos anos já leciona, a sua idade…

P: Eu tenho 43 anos, já vou completar o décimo oitavo ano de profissão. Comecei a trabalhar em 2003. Eu fui para educação porque era uma coisa que eu gostava. Nunca foi a minha primeira escolha, ou seja, nunca sonhei ser professora desde pequenina como algumas pessoas ambicionam. Não era nada disso. Eu queria ser outra coisa que não tinha nada a ver, hospedeira, mas depois como não tinha jeito nenhum para línguas e pensei, "vou para decoradora", depois pensei terapeuta da fala e então foi mesmo no final do 12.º ano que eu decidi, "vou para professora". Tirei o curso na ESE-JD. Apesar de eu concordar com algumas coisas e discordar de outras, mas isso é como qualquer corrente, acho que foi uma grande escola porque me deu a nível prático uma bagagem grande, porque nós fizemos o estágio desde o 1.º ano. Portanto, o meu curso na altura foram três anos para uma licenciatura, foi naquela altura da transição e foi uma bagagem grande porque eu quando cheguei aqui sentia-me preparada, ou seja, eu não tive medo de enfrentar uma turma. Mas claro que nós vimos preparados mas não vimos preparados para tudo e o estar sozinha numa turma foi assim uma grande dificuldade que eu tive no primeiro dia. Na altura foram só dois anos, porque nós aqui fazemos de 1.º ao 4.º ano, eu peguei num 3.º e fui até ao 4.º. Foi muito bom. Eu senti que cresci imenso naqueles dois anos e quando acabei, o grupo que veio de pequeninos foi "mel". Foi tudo muito fácil. E depois com a formação que me tinham dado na parte académica, aquilo correu bem. A partir daí, não sei se por isso, por não, as turmas que eu tenho em termos de comportamento normalmente são sempre péssimas. Não sei se por acharem que tenho um perfil mais "militar", se acham que eu consigo impor o respeito, não sei… Mas as coisas correm bem, eu gosto muito daquilo que faço e não me imagino a fazer outra coisa. A grande dificuldade que eu tenho neste momento é a gestão mais parental. Cada vez mais aparecem casos, para além das dificuldades de aprendizagem que cada vez aparecem mais, depois

temos um conjunto de pais normalmente associados, às vezes, a estas dificuldades. Ou não, há outros, às vezes, com problemas de comportamento que nem sempre cooperam connosco. E isso dificulta um bocadinho e essa é a minha pedra no sapato. É mais difícil para mim gerir quando os pais não colaboram. Mas de resto sinto-me super realizada, gosto imenso daquilo que faço, não me imagino a fazer outra coisa mas também não me imagino a fazer isto até eu me reformar. Acho que quando chegar aí, dedicar-me-ei a outras coisas mas, por enquanto, é uma coisa que eu gosto de fazer. Portanto, há 18 anos que faço e não sei quantos anos é que ainda vou fazer, mas sinto-me preparada para continuar, pelo menos, mais um grupo.

E: Então, ao longo da sua carreira já teve contacto com as Dificuldades de Aprendizagem, principalmente as específicas?

P: Sim. As dificuldades de aprendizagem específicas, sim.

E: E na escrita?

P: Nomeadamente na escrita, sim. E agora tenho um caso que, talvez em 18 anos, seja o caso mais difícil. Eu já tive casos igualmente difíceis, mas com diagnósticos diferentes. Este caso que eu tenho é mesmo um défice e um atraso no desenvolvimento e cognitivo. Uma criança que está no 4.º ano. Ela lê mas não tem uma leitura minimamente perceptível, a própria linguagem tem um atraso. É um atraso mesmo muito marcado. Claro que já tive outros casos, tive dislexias, tive défices de atenção, mas é uma coisa assim mais *soft,* que depois tinham outras áreas que compensavam aquela mais frágil. Neste caso que eu tenho agora, todas as áreas estão fragilizadas. Todas as áreas têm dificuldade. A única coisa que esta criança tem de bom é a memorização, ela memoriza tudo e mais alguma coisa. Mas depois visualmente é difícil, motoramente é muito difícil, é muito complicado, sim.

E: E já foi diagnosticado alguma perturbação ou deficiência?

P: Perturbação não, deficiência quer dizer… Não sei se é uma perturbação ou se é uma deficiência mas aquilo que eu vejo em relatórios e aquilo que nos chega é um atraso no desenvolvimento da linguagem e atraso no desenvolvimento cognitivo. Ela é acompanhada em consultas de desenvolvimento e é medicada neste momento. A medicação ajuda mas de maneira nenhuma porque as competências que ela consegue atingir estão sempre muito abaixo daquelas que eram suposto. Ela é acompanhada, mas diagnóstico com um nome concreto, o único nome que nós temos é um atraso no desenvolvimento.

E: E quais os pontos em que ela funciona melhor a nível escolar?

P: Memorização.

E: Só a memorização?

P: Foi a primeira a memorizar as tabuadas.

E: Organização, por exemplo?

P: Não. Esta é uma aluna que estava inserida num ensino regular mas beneficiaria imenso de um ensino individualizado. Não digo que não estivesse inserida numa turma, mas 70% do tempo deveria ser passado em ensino individualizado, que é uma coisa que eu com 28 alunos numa turma é praticamente impensável. Ela quando está na proporção de um para um lá vai correspondendo alguma coisa mais estimulada. Quando são exercícios de repetição. Mas depois se estiver muito tempo sem treinar aquilo, esquece. Depois volta-se a fazer com ela.

E: Ela tem um grande défice de atenção mas hiperatividade, não tem?

P: Não, hiperatividade não tem. Tem défice de atenção, sim, concentração, mas hiperatividade nunca.

E: A professora tem obtido formação nas Dificuldades Específicas de Aprendizagem?

P: Formação?

E: Sim.

P: Não.

E: Nenhuma?

P: Nenhuma. Tenho tido apoio. Montámos aqui uma estrutura muito específica para esta aluna envolvendo professora de apoio diário e professora de Educação Especial, que é quem agora está mais com ela. Mas informação para mim, aquilo que eu vou conseguindo, é um bocadinho por tentativa erro, vamos experimentando. E depois tem um conjunto grande de terapeutas de fora, uma técnica de psicomotricidade, uma terapeuta da fala, psicologia é aqui no colégio e tentamos sempre articular um bocadinho. A terapeuta, que está lá fora, diz-me, "olha, podes trabalhar esta parte porque eu já trabalhei" e, às vezes, quando temos alguma avaliação, ela faz tudo em condições especiais. A avaliação é feita fora da sala de aula, eu digo, "olha, envio-lhe a ficha que vamos fazer de avaliação", e ela trabalha a ficha. Depois ela chega aqui e tenta reproduzir aquilo que fez. Portanto, é a memorização. Mas formação específica eu não.

E: E conhece alguma formação ou formações de fora, sem ser aqui do colégio, que ache que poderia melhorar a sua prática na aprendizagem e ensino da escrita?

P: Sim, sei que há formações que podemos fazer. Às vezes a disponibilidade… porque é assim, a nossa vida profissional e pessoal nem sempre se coaduna com isso. Mas sim, eu tenho consciência que existe. Eu penso que o tipo de formação que eu tenho mais inicial e depois por prática diária funciona nos casos mais simples ou mais leves. Ou seja, aqueles casos em que há uma determinada área que tem ali aquela dificuldade, tem aquele comportamento que é mais… isso eu consigo. Agora estes casos mesmo profundos eu também não sei. Eu também tenho dúvidas se passará mesmo por mim ou se não passará mesmo por um ensino paralelo e que aí eu teria que fazer um curso só mesmo em educação especial para poder. E aí também não podia estar integrada numa turma com 28 alunos. Mas reconheço que existem algumas formações. Eu não me imagino a trabalhar no Estado. Eu quando acabei o curso vim trabalhar para aqui, ponto. E imagino-me a sair daqui para fazer outra coisa noutra área, não me imagino a sair daqui para ir para outro colégio ou para outra escola. Eu gosto de estar aqui. Claro que há coisas com que eu me identifico e há outras que não, mas o colégio em si é assim que funciona e nós aqui trabalhamos muito mais horas, em termos de cargas horárias do que se eu trabalhasse no Estado. Eu tenho consciência disso e se eu estivesse com outro horário, com outra disponibilidade, talvez conseguisse arranjar tempo para. Chega a um ponto que temos que pensar também na nossa parte pessoal e na nossa parte profissional e temos que conseguir conciliar. E, neste momento, é impossível eu conseguir conciliar, mas não quer dizer que eu um dia não venha a conseguir ter mais autonomia para o fazer. Neste momento, não está no horizonte.

E: Na escrita, ao longo da sua experiência profissional, o que costuma dar mais valor? O que acha mesmo imprescindível que o aluno saiba?

P: Na produção escrita?

E: Sim.

P: Quando faço uma produção escrita com os meus alunos, valorizo a estrutura, a sequência, ou seja, um texto organizado. Contrariamente ao que a maioria dos pais se preocupa, que é os erros ortográficos, claro que me preocupo com os erros ortográficos mas eu acho que os erros ortográficos têm outro fundo. Eu não posso trabalhar só o erro ortográfico, eles têm que fazer leitura, têm que ver muitas vezes a palavra escrita e às vezes o que os pais dizem é, "professora, como é que eles deixam de dar erros, eles dão imensos erros", e agora com a tecnologia cada vez há de ser pior. O erro ortográfico é uma coisa que, sinceramente, me preocupa mas não é aquela minha preocupação. A pontuação é uma coisa que eu acho que é importante porque a pontuação pode alterar o sentido de um texto. A caligrafia também não é uma coisa que… gosto, claro, e incentivo os meus alunos a fazer uma caligrafia bonita e

percetível mas desde que eu perceba o que está escrito. Mas é mais isso, a organização, a pontuação… eu acho que é importante, é aquilo que eu valorizo.

E: E nesta aluna o que pretende que ela saiba mesmo ao nível da escrita?

P: Nesta aluna o que eu quero neste momento é que ela escreva uma frase.

E: Ela ainda não consegue escrever uma frase?

P: Ela ainda não consegue escrever uma frase.

E: Mas o nome dela, data… sabe escrever?

P: Copia tudo do quadro.

E: E ao copiar ela copia bem, tem ali algum desvio de atenção?

P: A grafia é muito má.

E: E mesmo assim consegue dar erros?

P: E mesmo assim dá erros. Se eu mandar estudar, por exemplo, um parágrafo e fizer o ditado do parágrafo, ela não dá erro nenhum porque ela memoriza e visualmente dá a sensação que ela fotografa aquilo. Mas se eu lhe der um texto para escrever e lhe disser, "Escreve um texto sobre a menina que está aqui", porque os textos dela são sempre adaptados, "Está uma menina com um chapéu. A menina é linda. A mãe da menina gosta dela.", é este tipo de coisas. Mas depois não é uma frase com lógica e as frases não estão relacionadas umas com as outras. É assim que ela funciona neste momento com a escrita.

E: A aluna encontra-se sob Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão?

P: Sim.

E: E quais são as medidas?

P: Ela tem medidas seletivas. Tem adequações curriculares e só.

E: Poderia dar alguns exemplos de atividades de escrita que costuma utilizar em aula com os alunos?

P: Sim. Normalmente atividades de escrita com uma imagem, tenho mapas de histórias, por exemplo, alguns mapas em que eles têm que pegar na personagem e depois ir por um caminho e perceber o que é que aquela personagem vai fazer. Ou seja, linhas orientadoras para eles escreverem a história. Outras vezes peço um tema e digo por tópicos, "Não te esqueças de referir isto, isto e isto", dar indicações antes da escrita do texto. Outras vezes é

pegar numa imagem e escreverem um texto sobre aquela imagem. Eles gostam muitas vezes de fazer textos informativos e eu uso muito o texto informativo, ou seja, dar um tema qualquer e eles escreverem o que sabem sobre aquele tema, dar informação de alguma coisa. Gostam muito de fazer diálogos, textos em diálogo. Agora recentemente uma atividade muito engraçada que estamos a fazer, é a festa de final de ano. A professora de música propôs para nós fazermos uma letra para ela depois musicar, eles fizeram sobre o adamastor, escreveram um poema e gostaram imenso. Descobrir as rimas. Portanto, são este tipo de atividades que costumamos fazer.

E: E essas atividades também incluem a aluna?

P: Incluem a aluna. Muitas vezes ela abandona a atividade a meio porque como vai para aquela sessão individualizada. Ela leva aquela atividade e faz individualmente com a pessoa.

E: Neste caso, com a professora de apoio?

P: Com a professora de apoio, sim, e com a professora de educação especial que é quem está a dar o apoio também.

E: Como é que tem sido a interação com a professora de educação especial?

P: Excelente. Falamos imensas vezes, ela dá-me sempre o *feedback* de como é que correu a sessão. Normalmente, antes da sessão, eu digo-lhe sempre, "Olha, hoje tenta trabalhar isto. Nós na sala estamos a trabalhar isto", por exemplo. Ela ontem foi buscá-la, eles estavam a fazer um trabalho sobre a agricultura em Portugal. Estavam a fazer um trabalho de grupos e eles tinham que fazer um mapa de Portugal e depois desenhar os tipos de culturas que existem em Portugal e depois colar no mapa. E ela estava a fazer isso. Entretanto, a professora veio busca-la. Ela não gosta muito de fazer coisas diferentes, ela gosta de fazer o que os outros fazem mesmo que saiba que não está a ter sucesso. Ela gosta de estar incluída mas eu acho que ela não se sente incluída. Eu disse à professora, "Olha, estamos a fazer isto da agricultura, não sei, vê" e ela, "Então vou trabalhar", porque neste momento aquilo que está a trabalhar muito com ela é a leitura, escrita e o cálculo. É o básico. E ela levou, "Então eu levo o livro de estudo do meio e faço a leitura da parte da agricultura. Trabalhamos um bocadinho a leitura e trabalhamos a matéria que estamos a dar aqui". Nós falamos muito para articular aquilo que ela faz, aquilo que eu vou fazendo para que não haja discrepâncias nem fossos do que uma faz e do que a outra faz.

E: E costuma partilhar as suas dificuldades com a professora de educação especial?

P: Sim. E com a coordenadora de ciclo e mesmo com as terapeutas lá. Costumo falar com elas e pedir aqui também um bocadinho o auxílio para elas às vezes darem-me indicações, "Olha faz assim ou trabalha isto ou trabalha aquilo. Ela comigo está assim". Falamos muito.

E: Como avalia o desempenho da aluna?

P: De uma maneira global?

E: Sim.

P: É não satisfaz.

E: Ela está no 4.º ano, tem 9 anos neste momento?

P: Sim, tem 9 anos. Vai fazer 10.

E: Foi passando sempre todos os anos?

P: Sim. O ano passado tentámos reter a aluna mas os pais não aceitaram. Como não estávamos num terminal de ciclo e como há as competências de ciclo, achou-se que se deveria dar um ano sabendo já de antemão que ela não iria neste ano adquirir as competências que ainda tinha de 1.º e de 2.º ano para desenvolver. Este ano, em princípio, tudo aponta para que ela ficará retida e mudar de escola e há de ficar retida no 4.º ano. Esta aluna, mesmo ficando retida, eu estou convencida que, enquanto não se arranjar um currículo mesmo alternativo e se adotar para medidas adicionais, não vamos lá. Isto deixa-me preocupada porque eu acho que a auto-estima desta criança está a ficar desfeita. Ela pode dar a ideia de que tudo passa por ela e de que é muito feliz mas, no fundo, ela é confrontada todos os dias com dificuldade e com insucesso. E ela sabe isso, ela tem noção disso. Ela ainda ontem estava a fazer umas coisas com um compasso, ela não consegue fazer uma volta com o compasso. E ela estava aflita, já tremia, porque não estava a conseguir. Pintar dentro do risco é impensável, o desenho dela ainda é garatuja. Vai ser muito difícil. Não sei se a retenção vai ser a melhor.

E: Mas considera que ela dando continuação ao percurso escolar, tem tendência para melhorar ou vai manter as aprendizagens?

P: Ela vai sempre conseguir atingir algumas competências, quanto mais não seja pela repetição. Vai sempre conseguir, mas eu acho que ela não vai conseguir fazer um ensino regular até ao 9.º ano. Acho que não, mas vamos ver. Os pais percebem que ela é diferente. Eu acredito que os pais não aceitem a retenção porque, efetivamente, vêem isto com os olhos com que nós também conseguimos ver, que a retenção não vai servir de nada. Eles também dizem, "A nós também não nos preocupa que ela seja doutora, não nos preocupa que ela vá

para a universidade, não nos preocupa o 5.º ano. Preocupa-nos o que ela consegue fazer independentemente do ano em que está". Mas eu percebo que, enquanto pai, deve ser muito difícil porque ela é a terceira filha, é a mais nova. É complicado.

E: Quanto às barreiras e facilitadores, encontrou alguma barreira ou facilitador quando aplicou e aplica práticas de escrita com esta aluna?

P: Aquilo que facilita a escrita nela é o estar sozinha com ela, alguém que a oriente. Isso é facilitador. A barreira é estar inserida num grande grupo e estar sozinha o trabalho autónomo dela é zero. Portanto, a autonomia é uma grande barreira. Não consegue.

E: Acha que estas barreiras podem ser ultrapassadas futuramente?

P: Acho que não. Vai ser sempre uma criança que dificilmente vai conseguir.

E: Vai sempre precisar de apoio?

P: Vai sempre precisar de apoio.

E: E psicologia, educação especial, entre outros apoios?

P: Sim. É uma criança que a nível da relação com o par é muito deficitária.

E: Encontra barreiras na organização da escola a nível de funcionamento, organização e cultura?

P: Sim. Acho que uma turma com 28 alunos é terrorismo para esta miúda. Aliás, para qualquer miúdo uma turma com 28 alunos é muito. Mas para aqueles que têm facilidade em aprender, até podem aprender num auditório com 100. Estamos a falar é desta aluna e de outros que eu tenho na sala. Ela não é a única, é o único caso que eu tenho extremo, mas tenho outros e acho que é terrorismo o que se faz com estas crianças. Tê-las fechadas numa sala onde não têm sequer um espaço para esticar um braço porque já tem um aluno ao lado. Acho que isso é uma barreira na escola.

E: As salas são muito pequenas para os alunos?

P: As salas não são pequenas, as salas têm um bom tamanho. Estão é super lotadas.

E: Dão mais ou menos para quantos alunos?

P: Eu penso que o número ideal para eles poderem se sentir desafogados e sentirem-se adaptados seria 20/21. Porque as salas são boas, as salas são ótimas. Têm imensa luz, estamos equipados com tudo o que possa imaginar, quadros interativos, computadores, quadros de giz. Nós temos tudo, mesas ergonómicas. Temos é mais 7/8 alunos em cada

turma que parece que não é nada mas é uma diferença brutal porque eu, por exemplo, agora nestes tempos em que alguns às vezes ficam doentes e vão para casa, eu tenho 23 alunos e já acho que aquilo é o paraíso. Portanto, sim, essa é a barreira da escola. Porque depois a gente também disponibiliza serviço para isto, serviço para aquilo, acompanhamento, estão sempre a tentar arranjar dentro das possibilidades.

E: E como é que acha que a escola poderia se organizar para responder melhor às DEA deste aluno?

P: A bem da sala e a bem da aluna, era ter uma professora que pudesse estar com ela 70% do tempo e ela ir só à sala sociabilizar e estar ali um bocadinho com os outros. Eventualmente, nas aulas de estudo do meio. Acho que a português e a matemática devia ter uma professora para ela, era o que ela precisava. Não quero dizer tirá-la da turma e pô-la numa sala sozinha e isolada, ela quer sentir-se incluída. Houve uma altura que começámos a fazer atividades diferentes, colávamos em cima da atividade do livro e não gostava. A terapeuta de psicomotricidade lá de fora é que me fazia os textos mais pequenos, eu colava em cima do texto que tinha no livro, era o mesmo conteúdo só que mais pequeno. Ela não gostava, nunca se adaptou a isso. Nunca gostou de ser diferente e ela sente-se diferente. Portanto, esta miúda deve estar numa angústia…

E: Sim e isso pode até perdurar…

P: Sim.

E: Acha que a escola tem proporcionado apoio à professora titular de turma desta aluna?

P: Tem. Se calhar eu gostaria de mais mas também tenho de me pôr um bocadinho do outro lado. Não temos uma aluna, temos 1500 alunos. Se nós formos olhar à especificidade de cada um e tentarmos corresponder a 100%... Eu acho que o colégio está a dar a resposta possível e que consegue. Eu sinto-me apoiada, sim. Não me sinto sozinha com esta aluna.

E: E se dependesse de si, fazia alguma mudança no currículo ou na organização da escola que poderia melhorar a aprendizagem desta aluna?

P: Se dependesse de mim, sim. Fazia aquilo que já temos referido. Arranjava alguém com um horário com maior disponibilidade para estar com ela… sim, se pudesse sim. Era isso que eu mudava.

<u>Apêndice 6</u> - Protocolo de entrevistas: Psicomotricista e Professores de Educação Especial

Psicomotricista (A):

Caracterização: Psicomotricista, do sexo feminino, na faixa etária de [30-39] anos. Tem formação superior em Reabilitação Psicomotora com experiência de 8 anos. Trabalha em sala de aula três vezes por semana com o aluno de 2.º ano mencionado pela Professora Titular de Turma, durante uma 1H:30M. É a Psicomotricista que apoia e trabalha exclusivamente com o aluno. Uma vez que a escola não possui psicomotricistas, professores de educação especial nem psicólogos, é pedido aos pais dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem ou Dificuldades Específicas de Aprendizagem, pela Professora Titular de Turma, que assegurem o apoio necessário aos alunos.

E: Fale-me um pouco sobre si, a sua idade, formação, porque decidiu enveredar pela área da psicomotricidade, quantos anos tem de experiência…

P: Tirei a licenciatura e o mestrado em Reabilitação Psicomotora na Faculdade de Motricidade Humana. Tenho 30 anos e já saí da faculdade mais ou menos em 2012/2013. A partir daí, entrei numa clínica, no CDD, que é onde também colaboro. No centro, nós temos um período de estágio para aprender e depois começámos, para além dos estágios da faculdade obviamente. Estou no ativo e tenho experiência desde então. Desde 2013, 7/8 anos.

E: Ao longo da sua carreira já teve algum contacto com uma criança/aluno com DEA ao nível da escrita?

P: Sim, muitas. Normalmente eu até tenho muitos meninos da parte da escrita, porque na clínica nós temos determinados grupos que trabalham com determinadas áreas do desenvolvimento e por acaso eu estou na área da escrita, principalmente na ortografia. Depois acabamos por ser um bocadinho de tudo, porque não podemos trabalhar só a escrita, também temos que trabalhar a parte da leitura, acabamos por abranger tudo. Portanto, já trabalhei no SNIPI. Aí também tive uma excelente oportunidade de ver muitas coisas, muitas coisas diferentes. Mas como são pequeninos, mais na área da motricidade fina e depois também na parte dos pré-requisitos da escrita.

E: E considera que este aluno, o A., possui DEA também ao nível da escrita?

P: Também ao nível da escrita. Por acaso, até foi no *timing* perfeito porque anteontem estive a fazer com ele o teste de Português e claramente que ele está muito melhor a nível da leitura, até de compreensão. Quando o texto é previamente trabalhado, ajuda bastante a ter uma

melhor compreensão do texto e depois a responder às questões. Neste momento, e foi isso que também já falei com a PTT, estamos aqui com uma grande dificuldade ao nível da ortografia. Portanto, quer coisas simples como correspondência grafema-fonema, quer a parte das regras da escrita, quer dos casos especiais, quer de consciência de palavra, por exemplo, o A. é um caso assim mais "bicudo" porque é um bocadinho mais complicado do que só escrita.

E: E tem obtido formação nas DEA?

P: Sim. Para além da experiência que temos na clínica, de várias formações quer dentro quer fora do centro, isso sempre. Por acaso fiz há pouco tempo também, foi do CADIn, de um concorrente, mas tem toda a legitimidade e acho que é também importante vermos outras coisas. Fiz de dislexia e disortografia. Acho que também é importante estarmos sempre em cima do acontecimento. Se bem que depois a prática acaba por ser um bocadinho diferente.

E: E que formação ou formações considera que deveria aprofundar melhor ao nível das suas práticas de ensino e aprendizagem na escrita? Conhece alguma formação que lhe interessasse?

P: Por acaso, não. Confesso que agora parei um bocadinho, porque estamos em Junho, estamos quase na fase final e já só penso em férias, sou sincera. Uma pessoa já só quer parar, com esta coisa toda da pandemia e de voltar - não voltar, confesso que não tenho estado em cima agora de novas formações. De todo. Mas normalmente sigo sempre a *newsletter* da Oficina Didática, por exemplo, que tem muitas vezes esse tipo de formações. Aí estou sempre atenta mas isto depois quando se começa a trabalhar é um bocadinho… assistir a muitas formações porque depois acabamos por ter que perder trabalho para depois assistir às formações. No entanto, agora na questão online, facilitou bastante essa parte, claramente. Não precisamos de estar assim, já é um bocadinho mais fácil de assistir e às vezes ficam gravadas.

E: Então tem obtido a formação online?

P: Sim, algumas sim.

E: Outras são presenciais?

P: Não tem havido presenciais agora. Desconheço de alguma que tenha havido presencial. Para além de que na clínica nós também temos uma reunião semanal, normalmente isso também se aplica. Às vezes há esses sistemas e nós falamos sobre artigos científicos e acaba por haver essa reunião mais consistente, mas não é sempre sobre escrita é sobre outras áreas do neurodesenvolvimento também.

E: Caracterize-me um pouco o A., ou seja, como é o seu perfil de funcionalidade, os pontos que funciona melhor e os pontos que tem maior dificuldade…

P: Quanto ao perfil de funcionalidade, quer que dê de todas as áreas do neurodesenvolvimento ou especificamente alguma? Ou vou a todas? Falo um bocadinho de todas?

E: Sim, pode falar um bocadinho de todas.

P: Então, parte da motricidade. Claramente que ele é um menino que já veio muito tarde. Posso já dizer que, também é um bocadinho a minha ideia, quando os meninos me chegam já aos 3 e aos 4/5, porque 4/5 nós já temos que começar a parte dos pré-requisitos académicos, da leitura, da escrita e do cálculo e tudo o que é motor, por exemplo, acaba por ficar mais de lado. Mas claramente que a psicomotricidade ajuda imenso os miúdos mas quando é feito o mais precocemente possível. Portanto, logo aí ele é um menino que já deveria ter sido referenciado há muito mais tempo porque as dificuldades que ele tem agora de certeza que eram muito visíveis antes. Isto dificulta agora um bocadinho o trabalho porque agora temos que ir a tudo porque tudo tem algum problema. A parte da motricidade global ele é um miúdo muito trapalhão, é um miúdo que parece muito fechado. Ele está muito mais aberto, muito mais, não tem nada a ver. No primeiro dia que o conheci, ele quase que não falava, quase que não olhava, portanto, claramente que isso também ajudou imenso, e também depois a parte da sociabilização acaba por melhorar também. Não sei se a PTT disse, mas ele está na mesma turma que o irmão, eu estou à espera que eles se separem porque vai ajudar imenso. Porque ele precisa muito de se afastar do irmão também para ter mais socialização com os outros miúdos e também para brincar com os outros miúdos. Mas, na parte da motricidade global, ele precisava muito de psicomotricidade, por exemplo, coisas simples, salto a pés juntos, salto a pé-coxinho, é muito trapalhão na sequência de movimentos, é muito difícil de se orientar. A parte da motricidade fina também, apesar de ter uma letra legível. Tem uma boa caligrafia mas não é muito proficiente na parte da motricidade fina também. Coisas mais minuciosas é um bocadinho mais difícil para ele. Por exemplo, ontem estivemos a fazer uma túlipa, a dobrar papel. Não é de todo uma área fácil, eu tive que arranjar ali uma estratégia para que ele primeiro se recordasse dos passos e tivesse aquela memória dos passos a fazer e depois também ali algumas mnemónicas, "então, vá, pões aqui o dedo e já sabes, para cima e para fora.", um bocadinho para dobrar o papel. Ele precisa muito desta ajuda. A parte cognitiva, não posso dizer que ele esteja acima ou abaixo da média ou do desvio padrão, mas sei que ele há uns tempos teve sessões com uma psicóloga para fazer testes psicológicos, cognitivos. Ainda não sei o resultado disso, mas obviamente que a nível de abstração temos ali alguma dificuldade, planeamento, organização das tarefas…

Temos também algumas dificuldades a nível da cognição não-verbal, eu não sei se ele não experienciou muitas atividades desse género mas cognição não-verbal é suposto ser com atividades sem ser necessário instrução. Há ali algumas coisas. Com uma cognição também alterada obviamente que o resto vai estar alterado. Mas eu não posso dizer que tem uma cognição abaixo ou acima porque eu não fiz nenhuns testes cognitivos, eu não sou psicóloga, não posso fazer isso nem dizer isso. Obviamente que posso dizer que as tarefas que ele faz para a idade que tem e para o nível de escolaridade, há um esforço. O que eu posso dizer é que tem havido um esforço desde o início do ano e ele está empenhado e obviamente que melhorou, mas não está ao nível que nós queríamos que estivesse. A nível de linguagem ele troca alguns sons. Quando ouve é mais fácil do que quando faz auto-ditado, por exemplo, e na parte da escrita prejudica. Porque ele às vezes faz auto-ditados e se eu não estiver a dizer a palavra, prejudica, porque ele acaba por escrever a palavra como diz. Normalmente é o [-ch] e o [-ç]. A primeira vez que eu o conheci ele dizia-me “chapato” e logo aí vai prejudicar a parte da escrita. Claramente o auto-ditado vai estar muito alterado. Depois, a parte da linguagem tem ali algumas coisas como a consciência de palavra. Agora também estamos a trabalhar, por exemplo, se eu lhe disser, “o coelho e a cenoura” ou “o coelho comeu a cenoura”, “e a cenoura”, por exemplo, ele junta “ea” e depois é capaz de fazer “ce” e depois “noura” – “ea ce noura”. Porque acabamos por influenciar. Nós fazemos as sílabas “e--a--ce-nou-ra” e ele por vezes acaba por dividir. Mas aí é mais a parte da terapia da fala. Eu agora estou a trabalhar muito com ele e ele nota que existe esta evolução, porque eu agora pergunto-lhe “quantas palavras é que tem a frase?” e ele depois vai escrevendo consoante as palavras. Já não digo tanto as sílabas, porque pode confundi-lo. Estou a dividir agora, a fazer uma consciência de palavra, e depois em cada palavra fazer a parte da sílaba para ele saber quais é que são as correspondências que ele tem que escrever. A parte da autonomia, não sei se é do lado emocional porque também não o conheço há tanto tempo, é um miúdo muito fechado, é um miúdo que acho que às vezes não sabe como é que se há de comportar e a parte da socialização e da autonomia também precisa muito de melhorar. O irmão quando sair vai ser mais fácil para entrar em novas brincadeiras com os outros meninos. Eu acho que ele também tem alguma dificuldade em saber brincar com coisas diferentes, ter alguma imaginação, criatividade, procurar algum objeto e fazer coisas diferentes. Mas pronto, isso eu também não sei como é que é depois a vida em casa. Tentei falar com a mãe mas vê-se que é uma família um bocadinho mais fechada e não relatam muito a rotina familiar. Mas mesmo assim, pelo que a PTT me tem dito, a mãe tem estado bastante investida e tem reunido mais e falado mais. Isso também é importante. A parte das aprendizagens, leitura estamos muito melhor, claramente, porque a leitura é um treino principalmente. A parte da matemática deu um pulo muito maior. Acho que a parte da matemática, por ser mais concreto, ele percebeu

melhor e apanhou melhor o ritmo. Mas a resolução de problemas, tudo o que seja compreensão, construir quase uma linha temporal para depois ele resolver o problema também, está um bocadinho difícil. Tudo o que seja mais prática, aplicável e concreto, 1+1=2, ele já faz muito bem. A parte da escrita estamos a ter agora problemas. Para dar um exemplo muito simples, ele agora deu a regra, o caso especial, "-ça, -çe, -çi, -ço, -çu", e esqueceu-se que existe um [s]. Portanto, existem o som "se", que também se faz com [s], e ele esqueceu-se do [s] e o [s] agora não existe. Estamos agora com esse problema porque são muitas regras e ele ao não ter automatizado uma depois acaba por se esquecer da outra e acaba por ser muita coisa para a cabeça do A. É muita coisa, é muita letra e se ele não estiver explícito, ajuda se eu tiver aquela cabulazinha de "olha, estas são as diferentes maneiras que podes escrever" e depois se metermos o [s] e [ss] também estragamos tudo porque é o som "se" no meio das vogais mas depois no meio das vogais temos que pôr [ss] mas depois também pode ser o [ç] ou o [c]. Portanto, acaba por ser muito mais complicado a parte da ortografia. A caligrafia não é má, não é estável, é umas letras mais altas que as outras mas nem me vou preocupar com isso. Está ótimo, está legível, está bom. A parte da composição de texto ainda estamos muito aquém, sim. Se for com uma imagem ele acaba por dizer mas precisa de ajuda para escrever, acaba por precisar de alguma ajuda para organizar a sequência de acontecimentos. Se for com lista de palavras é muito difícil, tem que se dar muita ajuda. Mas ainda não tem muita noção de composição textual, também neste momento, apesar de estar num 2.º ano, ele está num 1.º. Portanto, ainda não é suposto fazer uma grande suposição mas já é suposto ele saber um bocadinho, ter esta noção de sequência temporal e de olhar para uma imagem e dizer mais ou menos aquilo que se está a passar e ir um bocadinho mais além. Essa parte ainda é difícil.

E: Em termos da escrita, o que é que você, enquanto terapeuta deste aluno, acha que é imprescindível que ele saiba? Isto é, o conteúdo, a compreensão, as regras ortográficas…

P: A mim interessa-me que ele compreenda, primeiro ponto. Isso depois é um bocadinho difícil. A parte da composição escrita, a parte do conteúdo, vou deixar para depois porque também acho que tem outras coisas para trabalhar. Lá está, se eu tivesse estado com este menino antes, tanta coisa que tinha de ser feita… Mas, por exemplo, só o ordenar uma sequência de imagens para criar uma história, já isso para ele é difícil. Portanto, tem que começar por aí porque eu não posso estar a pedir-lhe para enumerar quase o início, meio e fim de uma história quando ele vendo umas imagens não consegue perceber o que é que acontece no meio e o que é que acontece no final. O que eu acho que é mais importante agora também, é ir um bocadinho à compreensão e ir um bocadinho à ortografia, para ele

também não perder este comboio, para não perder este andamento. Já disse isto à PTT, vou ter de fazer um de cada vez, porque eu não posso avançar para outra regra sem que outra não esteja mais automatizada ou que esteja mais compreendida. Eu acho que é tudo dado muito rápido e para miúdos como o A. não ajuda. E, normalmente isso depois também tem a ver com o tipo de ensino e com o tipo manual que o professor usa, acho que isso também é importante. Há muitas escolas que usam métodos de aprendizagem diferente. Eu tenho o exemplo de tudo, tenho professores que começam primeiro um bocadinho por letras, por um bocadinho num método mais livre, por exemplo, aquela coisa de os meninos escreverem as frases e depois irem a cada letra… e isto para miúdos com dificuldades é péssimo, é terrível, porque não há uma ordem, não há uma sequência e depois acabam por vir os casos especiais lá no meio, o que não ajuda de todo. Porque eles ainda nem sequer conseguem fazer a correspondência grafema-fonema do som em letras que têm só uma correspondência, a letra e o som, digamos assim, tipo o [b], por exemplo, e já estão a dar o [c] e o [c] pode ser [-cá] e pode ser [-cé] (lendo-se como -sé). Portanto, acaba por ser uma grande confusão. Mas no A. ele também tem os casos especiais lá no meio. O que eu faria era dar as correspondências unívocas primeiro e depois irmos aos casos especiais porque ele assim já tem a correspondência grafema-fonema certinha e depois vamos aos casos que é atrapalhado. O problema é que ele deu no meio e eu acho que isso acabou por confundir um bocadinho. Eu acho que isto depois tem a ver com o método de ensino e com os manuais que cada professor utiliza e segue. Mesmo assim, eu sei que a PTT não seguiu assim certinho. Acho que tinha facilitado um bocadinho. Eu disse mesmo à PTT, “olha, eu não vou a isso já”, no inicio, há uns tempos atrás. Normalmente eu começo sempre com o [-ce], [-be], [-me], por exemplo, ou consoante os manuais escolares mas tirando as letras que têm os casos especiais. Agora o problema entra porque a PTT já está a dar as inversas e os sons nasais, por exemplo, é muito difícil. O [-an], [-en], [-in], [-on], [-un] e depois, é com [n] ou é com [m] e ele decora a regra do [m] antes do [p] e do [b], o resto é [n], pronto. O que eu também quero deixar aqui, já que se puder passar esta mensagem, eu acho que o período mais importante é o período pré-escolar e é nesse período que se devia dar a parte da consciência fonológica muito bem porque reduzíamos os problemas depois aqui no 1.º ciclo. Reduzíamos claramente os problemas a nível da leitura e da escrita, mas de uma forma muito benéfica, porque vê-se que este miúdo em específico não foi trabalhado nessas questões porque nem as inequívocas ele consegue perceber. Até, por exemplo, o singular e o plural. O A. não é um bom exemplo, porque eu acho que ele tem ali outras questões que não só as dificuldades de aprendizagem, eu acho que ele não é um bom exemplo para isto. Mas o maior facilitador para as dificuldades de aprendizagem é um bom ensino pré-escolar.

E: E o A. encontra-se sobre alguma MSAI?

P: Ele está no 54/2018. Portanto, ele tem RTP. A PTT já me perguntou, eu acho que agora mais vale passar para um 2.º ano mas vai ter também de ter medidas universais, claro, todas podem ter, não é? E depois é as seletivas, certo?

E: Sim, a PTT tinha dito que ele estava nas medidas seletivas devido às dificuldades que tinha.

P: Sim e vai continuar.

E: Poderia dar-me alguns exemplos de atividades que costuma utilizar com o aluno ao nível da escrita?

P: Isto agora é mais fácil. Especificamente na escrita, eu uso muito plastificados. Eu acho que é importante tornar o ensino mais concreto. Eu quando estou a trabalhar determinada regra eu coloco sempre aquela ajuda visual, por exemplo, [-ca], [-ce], [-ci], [-co], [-cu] e depois tem o [-que], [-qui], por exemplo. Estou a trabalhar o [-ge], [-gi], também ponho. Eu acho que isso é importante para ele, ter essa ajuda visual. Eu acho que também ajuda, eu sei que isto é na leitura, mas eu acho que estão sempre muito interligadas. Eu acho que também ajuda na parte da leitura de palavras, por exemplo, e nem que seja só de letras, ajudou imenso a ele reconhecer e ele conseguir escrever também os dígrafos, o [-che], [-nhe] e [-lhe] e o [h] sozinho, para ele perceber. Por exemplo, eu pus-lhe uma tabela para ele ler o [h], o [h] que ele dizia nada, porque não tem som, o [h], o [-che], o [-nhe] e o [-lhe] e acaba por ajudar depois também na parte da escrita. Eu leio a tabela sempre com ele e depois na escrita, ele como já tem essa memória visual e já tem a memória do que leu, quando eu lhe digo [-che], ele já percebe qual é que é. Uso muitas questões do gesto, o A. funciona muito bem. Por exemplo, o [-che], o [-nhe], o [-lhe] (utilizou-se gestos no vídeo), isto ajuda na parte da escrita porque ele já consegue perceber. Uso muito também a parte da consciência de palavra e depois de sílaba. Depois em cada sílaba a divisão dos diferentes sons que depois ajuda ele também a escrever. Se bem que ele é um menino que na parte da consciência fonológica não está muito ótima, eu ainda preciso de lhe dar muita ajuda. Vou lhe dar um exemplo que a gente costuma usar, “pato”, “então, vá, pato. Só tem dois bocadinhos, pa-to. Pa, qual é o primeiro? Pe-a”. Um bocadinho para lhe dar esta noção porque ele necessita muito. Portanto, dividir por bocadinhos e depois escrever. É muito com tarefas de consciência fonológica, consciência fonémica, ajuda visual de pista visual, ajuda de gestos. Tudo o que seja multissensorial acaba por ser mais fácil para ele. Divido um bocadinho as coisas, acho que é importante para ele dividir cada regra.

E: Estas atividades que mencionou agora costuma partilhar com a PTT para utilizar em sala de aula?

P: Sim. Eu vou lá três vezes agora, eu compreendo que a PTT tem outros alunos na sala. Nem sempre é fácil utilizar essas mesmas estratégias, principalmente a consciência de palavra e isso tudo, porque é preciso alguém ajudá-lo a fazer. Ele ainda não consegue fazer sozinho. Aí compreendo que é difícil, temos que também entender o lado do professor porque também não é fácil porque tem uma turma inteira para gerir. Mas, por exemplo, tudo o que seja de ajudas visuais eu deixo com ele e depois ele pode ir fazendo. Eu mostro sempre à PTT e ela está sempre em cima do acontecimento.

E: Então vê-se que tem uma boa interação com a PTT?

P: Com a professora? Ótima.

E: Quando vai à sala de aula costuma partilhar tudo, o desenvolvimento do aluno?

P: Sim. Não é com todos, não dá para ser com todos. A PTT é claramente uma professora extremamente acessível, muito simpática, super disponível.

E: Numa palavra, como é que avalia o desempenho do A. tanto em aula como consigo ao nível da escrita?

P: Ele agora está pior, porque a exigência também está a ser um bocadinho maior e depois dificulta um bocadinho aqui a coisa.

E: Ou seja, não tem melhorado, mantém-se?

P: Eu acho que não é uma questão de ter melhorado ou piorado, eu acho é que a exigência aumentou. Existem mais regras de escrita e se calhar as dificuldades são mais evidentes. Ou seja, os erros de ortografia estão mais evidentes agora porque ele também escreve mais. Portanto, se escreve mais também é normal que dê mais erros.

E: Desenvolveu-se mais numa parte que é a escrita mas ao mesmo tempo costuma dar mais erros, certo?

P: Sim. Enquanto o tempo vai passando, a exigência vai sendo maior e a gente vai sempre pedindo um bocadinho mais dele. E eu acho que ele está a escrever mais, por exemplo, de segunda para terça, isto porque é recente e porque fiz o teste com ele, acabo por dar menos ajuda para perceber também e aí pode ser mais visível os problemas. Mas só no pouquinho tempo da semana passada para esta, só o facto de eu lhe ter dito, "então, vá, as meninas estão a saltar à corda. Quantas palavras tem? As-meninas-estão-a-saltar-à-corda", ele já diz

"sete". Ele já tem noção e só com essa ajuda ele já percebeu que tem de separar as palavras e que tem sete palavras na frase. Só isso já o ajudou a escrever melhor. Eu acho que não é bem o melhorar e o piorar, é mais evidente porque ele também escreve mais, porque a exigência também é um bocadinho maior. De resto, ele tem evoluído em todas as áreas, inclusive na escrita, porque ele agora escreve mais.

E: E encontrou alguma barreira ou facilitador quando aplicou estas práticas com o aluno?

P: Facilitador claramente que é a professora, porque facilita imenso e ajuda imenso também a nós podermos conversar de forma mais tranquila com os professores e tirarmos um bocadinho estas dúvidas, entre aspas, e estes nossos receios. Aliás, eu disse mesmo à PTT, "olha, eu estou a ficar preocupada com a ortografia porque realmente isto está a ficar difícil para ele. Agora temos que apanhar um bocadinho do comboio". Portanto, facilitador claramente que é a professora. A escola, também por ser uma escola mais pequena, acaba por facilitar porque não é tanta gente, não é tanta confusão, eu acho que também facilita. Barreira não tive assim nenhuma. Para ser sincera não é uma barreira, é tudo uma forma de estar. Eu vou lá muitas vezes e eu mando sempre uma mensagem à mãe e às vezes não tenho o retorno que eu gostaria de ter, mas neste momento também acho que não podemos julgar ninguém. Com tudo o que se passou este ano, acho que ninguém pode julgar ninguém. E também não sei a rotina da mãe, da família, pode ter muito trabalho. Pelo que a PTT me diz, realmente eles trabalham bastante, portanto, se calhar não conseguem dar todo o apoio. Portanto, eu acho que aí a barreira é um bocado esta comunicação para casa que não está a ser tão fácil, apesar de eu não sentir que ela não me ouve ou que se eu lhe ligar não falamos e ela não está disponível para isso. Mas eu sinto que é mesmo uma família que trabalha bastante e que se calhar não tem bastante tempo para dar apoio nesse sentido. Se calhar acho que a barreira é o trabalho dos pais. Eu acho que isso é geral, é geral para todos os miúdos. Eu acho que todos deveriam ter mais tempo para brincar com os pais e com a família, claramente.

E: E acha que essa barreira pode ser ultrapassada ou manter-se?

P: Sim, eu acho que sim. Eu sinto que, pelo que a PTT também me conta, a mãe está cada vez mais interessada e está efetivamente preocupada com o desenvolvimento do A. especificamente. Eu acho que isto também é difícil para as famílias, ainda por cima dois irmãos, e apesar do irmão não estar assim fantástico, tem tido evoluções e é difícil também para uma família assumir que "ok, esta criança tem dificuldades". Portanto, eu não sei se eles ainda não estarão também ainda nesse processo, eu acho que é preciso também que nós,

terapeutas e professores, termos calma nesse processo e também perceber. Eu acho que pode melhorar perfeitamente, tem tudo para melhorar. Porque também com o tempo e também com a evolução do A., eu acho que a mãe também vai ganhando um bocadinho mais de confiança, mais tranquilidade, para depois se aproximar um bocadinho mais. Eu tento não dar um quadro assim muito negro, também não é preciso isso, tento sempre dar algo positivo aos pais porque acho que também é importante, se não, coitadinhos, é tudo uma desgraça.

E: E na escola. Encontra alguma barreira no funcionamento da escola ou na organização que impede este aluno na aprendizagem?

P: Não.

E: E considera que a escola tem proporcionado apoio à PTT?

P: Tem, eu. Neste momento, eu. Existe eu e existe uma terapeuta da fala também lá na escola. Eu acho que eles até se sentem apoiados. Eu acho que se a PTT precisa… também já me perguntou sobre outros meninos, acho que estão completamente à vontade.

E: Como é que acha que a escola podia se organizar ou se organiza para responder às dificuldades deste aluno?

P: Eu também não tenho bem noção de que tipos de atividades extras é que eles têm. Eu acho que ao A. fazia-lhe falta, mas isto pode não ser da escola, pode ser também os pais que poderiam procurar, acho que lhe faz falta uma atividade, por exemplo, desporto, alguma coisa desse género de equipa principalmente, se pudesse ser, para ele se enturmar e para ele socializar, para ele se abrir um bocadinho mais. Descobrir um bocadinho mais o mundo que o rodeia. Portanto, não sei se é uma falha da escola, não posso dizer que seja uma falha da escola mas, se tivesse, acabava por ser mais fácil também para o desenvolvimento social que depois acaba por ajudar o resto também, motor, por exemplo, acabaria por ajudar o A. Mas também acho que não é obrigação da escola ter esse tipo de atividades. De resto, acho que é um bocadinho aquilo que eu gostaria, que tivesse um recreio maior. Acho que todos os meninos precisavam de um recreio maior. Mas isso já são de infraestruturas, não são propriamente de facilitadores ou barreiras à aprendizagem por si. Mas acho que poderia ser benéfico para ele.

E: Quanto à sua perspetiva neste aluno, acha que é um aluno que dando continuidade ao percurso escolar, tem tendência para melhorar ou para manter as aprendizagens?

P: Acredito que tenha tendência para melhorar mas vai continuar a necessitar de apoio, claramente. Agora, se depois converge para o ano de escolaridade e para a idade dele, isso é que eu já não sei.

E: E se dependesse de si, faria alguma mudança no currículo deste aluno ou mesmo na escola que poderia melhorar a aprendizagem dele ao nível da escrita?

P: Eu mudava o currículo escolar inteiro porque desde ensinar frações no 2.º ano… os miúdos mesmo os que não têm qualquer problema de desenvolvimento, já cognitivamente, é um pedido enorme à abstração dar frações num 2.º ano, com sete anos… eu dava isso no 5.º. Eu acho que no 2.º ano é muito cedo. Há determinadas competências que estão no currículo que prejudicam estes alunos, principalmente os alunos com dificuldade. E eu acredito que os outros alunos também tenham dificuldade em aprender mas que, ou porque têm o apoio dos pais ou porque têm outros inúmeros fatores, acabam por conseguir acompanhar. Quer dizer, não mudava o currículo todo, mas há uma grande exigência no currículo escolar que eu acho que é demasiado para os miúdos. E digo isto porque também tenho meninos mais velhos e vejo a quantidade de coisas que eles têm de saber que depois não têm grande utilidade. É muita quantidade e depois a qualidade que é dada e aquilo que fica é mais reduzida. Portanto, a quantidade é muito maior. Eu acho que a grande barreira é essa. Eu acredito que os professores também digam isso. Não sei se são da mesma opinião, mas eu acho que o currículo é muito e principalmente este ano que é confinamentos, não confinamentos, eles estão todos a correr para tentar dar o máximo de matéria possível e o que vai ficar vai ser muito pouco.

Professor de Educação Especial (B):

Caracterização: Professor de Educação Especial, do sexo masculino, na faixa etária de [60-69] anos e com experiência na docência de 40 anos. É professor na área da Educação Especial em escola de ensino regular com Pré-Escolar e 1.º Ciclo e possui formação superior especializada em Educação Especial no domínio Motor. Colabora na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva juntamente com a Professora Titular de Turma, Terapia da Fala, Psicomotricidade, Psicologia e Apoio Educativo. Caracteriza o aluno de 2.º ano mencionado pela Professora Titular de Turma. Trabalha com o aluno em escola três vezes por semana, durante 30 minutos a 45 minutos.

E: Conte-me um pouco sobre si, a sua idade, porque decidiu enveredar pela área da Educação Especial, a experiência que tem…

P.E.E: Tenho 62 anos, sou professor há 40. Optei pela educação especial, não para seguir a educação especial, porque eu depois de tirar a especialização continuei no ensino regular, mas porque na altura trabalhava numa instituição que acolhia crianças e jovens em risco, neste caso, era a C.G. Surgiram situações que eu não conseguia compreender a razão de ser aquelas reações, porque é que os moços eram assim. Eu tive oportunidade de me inscrever no curso de educação especial e fiz essa especialização, mas mantive-me no ensino regular. Entretanto, eu quando saí da escola, aquela instituição funcionava basicamente como um gap. Os miúdos eram acolhidos na C.G., tinham aulas na C.G., viviam na C.G., não saiam da C.G. E quando vinham para o exterior, normalmente uma elevadíssima percentagem de casos, causavam problemas porque não estavam habituados a lidar com a normalidade. A verdade é que eu entendi que o curso de educação especial me ajudou muitíssimo a ser um pouco melhor para o ensino regular. Porque abriu-me os olhos para perspetivas que eu não tinha antes. Tinha uma certa tendência para pensar, que hoje infelizmente vejo que permanece em muitas escolas, que a culpa era dos alunos. Ora, a culpa não é dos alunos, como é óbvio. A culpa muitas vezes não é de ninguém ou é das circunstâncias e os alunos são sempre vítimas. Aquela ideia que eu também às vezes verbalizava, "o aluno não faz porque não quer", "ele não faz as coisas bem", "não quer aprender", eles querem. Simplesmente não se sentem suficientemente motivados para superar as dificuldades que é necessário vencer para ter sucesso. E, então, era mais fácil dizer… nós às vezes perguntamos, "mas tu não gostavas de saber ler?", neste caso, é um assunto que lhe interessa, ler e escrever. Muitas vezes eles dizem que não, mas é claro que eles gostavam. Porque é as dificuldades e os obstáculos que eles vêem pela frente que são de tal volta que eles se chateiam porque eles só vêem para os vencer. É mais fácil dizer que não e agir em

conformidade. Porque eles quando dizem que não, agem em conformidade. Portanto, basicamente foi essa a razão para eu depois optar pela educação especial.

E: Então, ao longo da sua carreira enquanto professor de educação especial neste momento, já teve contacto com as DEA?

P.E.E: Com certeza. Olhe, eu até tenho uma experiência muito heterogénea, digamos, enriquecedora. Eu trabalhei no ensino particular numa escola de elite. Só para ficar com uma ideia, estou a falar há mais de 35 anos. Havia alunos cujos pais tinham um avião. Avião, não eram asas-deltas. Eram aviões que faziam viagens intercontinentais. Houve alguns filhos de ministros, de secretários de Estado, de deputados. Era uma escola de elite, ali não havia dificuldades. Até era um bocadinho insípido trabalhar ali porque nós abríamos a boca e parece que os alunos já sabiam tudo. Era uma escola onde não havia problemas, dificuldades. Depois trabalhei em escolas rurais, escolas suburbanas, numa instituição como disse, em todo o tipo de escolas. E, portanto, tirando a escola de elite, esse colégio quando exigiram os rankings, estava no top, no Porto... Tirando essa escola, em todas as outras me confrontei sempre com alunos que tinham inúmeras dificuldades. Em relação à leitura e à escrita, é realmente a principal preocupação dos professores porque a leitura e a escrita são as ferramentas essenciais para suportar as outras aprendizagens.

E: Tem obtido formação nas DEA?

P.E.E: Sim. Agora atendendo há minha idade… eu tenho continuado a fazer formação. Todos os anos faço centenas de horas de formação. No início da minha carreira optava por formação na área da didática e essencialmente na didática da língua portuguesa e na didática da matemática. Posteriormente, passou para a parte da informática e agora é especificamente nas necessidades educativas especiais. Portanto, é aí que faço mais formação, mas tive alguma formação na área da leitura e da escrita.

E: E como é que obteve essa formação? Através da escola, por si mesmo…

P.E.E: Alguma foi por mim mesmo porque inicialmente não havia oferta, era uma oferta que era paga. Aos mais novos até parece uma coisa pré-histórica, mas não era… nós fazíamos a formação nas nossas férias e paga do nosso bolso. Mas era quem queria. Curiosamente, havia listas de espera. Agora há muito mais formação, ela é facultativa, outras não é paga, é gratuita, na maioria dos casos. Entretanto, como há maior oferta é natural que os professores tenham muita escolha… Na altura havia muitíssimo mais procura do que oferta e ela tinha lugar nas férias. Normalmente era um professor, os autores de livros que queriam publicitar esses livros, por exemplo, Vítor da Fonseca, e outros assim, grandes figuras… Helena Serra…

recordo-me com o José Morgado, que fazia já formação há muitos anos, o Luís de Miranda Correia, por exemplo, de Braga. Portanto, toda a vida fiz formação.

E: E conhece alguma formação ou formações que ache que seria fundamental para as suas práticas a nível do ensino e da aprendizagem da escrita?

P.E.E: Para mim agora já penso que não. Portanto, eu sou de educação especial, a nova legislação dá-nos outras tarefas, outras funções e outra perspetiva da situação. Nós agora somos aconselhados a ser uma espécie de conselheiros dos professores, digamos, orientar, sobre gerir a sua aula, motivar os alunos, resolver alguns pequenos problemas em relação aos alunos caso a caso. Não estou a dizer agora. A formação que eu faço é na área das necessidades especiais. No meu caso é mais na parte motora. Mas os cursos de educação especial começaram por ser por domínios, domínio mental e motor, visual, auditivo, etc., mas depois um professor que caísse numa escola que tivesse, por exemplo, formação na área visual, mas tinha lá um deficiente motor, tinha que trabalhar com o deficiente motor. Em concreto, eu costumo frequentar formação organizada pelo centro de formação da própria inclusão, que é a Associação Nacional de Professores de Educação Especial. Eles têm uma vasta oferta e ela é toda dirigida realmente às nossas necessidades. Nossas, os professores de educação especial.

E: A professora M.O. falou-me de um aluno que penso que seja o aluno que o professor também queria mencionar nesta entrevista. Pode-me caracterizar um pouco este aluno, os seus pontos positivos, as suas principais dificuldades?

P.E.E: Olhe, ele é uma criança que poderia ser diagnosticada como multideficiente. Nos tempos da legislação anterior, o DL n.º3/2008, multideficiente era uma criança que tivesse com deficiências profundas, uma delas mental. Eu não sei se este menino tem uma deficiência mental profunda porque ele tem um bom desempenho cognitivo, razoável, mas tem uma multiplicidade de problemas. Tem perturbações do espectro do autismo, ele não é autista. Também não se pode dizer que seja uma criança com síndrome de Asperger, ele não tem. Mas tem particularidades, características do espectro do autismo. Tem hiperatividade, tem défice de atenção e tem também uma perturbação na área motora. Ele pode ter uma conjugação de fatores que não o ajudam. Mas tudo isto, ao que parece, não está tudo devidamente planificado. Foi consequência de um acidente ou no parto ou pré-parto. Foi um trauma, um traumatismo qualquer. Não sei se foi por falta de oxigenação, isso não está bem esclarecido. A mãe também não soube especificar isto claramente mas ela referiu que quando o menino nasceu, esteve imediatamente numa incubadora. Portanto, para além disso, não significa uma inusitabilidade, mas há uma elevada ocorrência de situações análogas quando

os pais já não são muito jovens porque ele tem uma irmã 20 anos mais velha e, portanto, pode ter também uma influência nesse fator. Os pais são quase da minha idade e o menino tem 7 anos.

E: E a nível escolar o que ele tem de bom e quais as principais dificuldades?

P.E.E: Tem dificuldades em todas as áreas. A primeira é o défice de atenção e a hiperatividade, é a principal. Ele está medicado. A medicação nem sempre é totalmente eficaz porque a medicação vai se ajustando por tentativa erro, nem sempre se acerta à primeira. E quando ele veio para a escola, até eu lhe dava medicação e a medicação estava claramente desajustada. Além disso, não sei se é intencionalmente ou não, mas ele mastigava o comprimido e depois cuspia-o e quem lhe dava a medicação não se apercebia. Eu é que reparei que ele cuspia, quando uma pessoa ia ver que a medicação não fazia efeito nenhum, comecei a acompanha-lo durante o momento da medicação e via que ele mastigava realmente e depois cuspia. Portanto, ele não tomava a medicação. Mas depois quando começou a tomá-la, a medicação dava um efeito muito curto de tempo, digamos que devia dar um efeito por 4H e dava um efeito de 1H:30M e ele começava imediatamente a ficar muito agitado. Depois tem uma dificuldade também motora, na motricidade ampla ou global e na fina. Ele tem dificuldade a pegar no lápis, ainda faz uma preensão palmar, tem dificuldade em fazer a preensão em pinça. E, portanto, as tarefas que lhe são dadas têm que ser tarefas curtas, que ele compreenda, que o motivem, se não ele não faz. Ele ainda hoje teve uma reação negativa, fazia-me uma espécie de resistência passiva. Eu estava-lhe a pedir que colasse umas etiquetas com as duas mãos e ele punha a mão esquerda por baixo da mesa. Punha-lhe a mão em cima da mesa ele voltava a pô-la. Mas em termos escolares propriamente ditos, ele não acede à maioria dos conteúdos do currículo. Ele não consegue desenhar letras, as letras que ele coloca e os algarismos são em maiúsculas, de imprensa e coisas assim. De resto, nem sequer vale a pena. Nós pretendemos que ele faça, mais tarde ou mais cedo, uma na vida prática, saber se aquilo é uma farmácia ou é um talho, por exemplo. Ter esse tipo de conhecimentos. Porque não nos parece que ele consiga aceder a uma parcela substancial do currículo, nem de matemática… mas faz contagens. Aos poucos ele tem evoluído. Quem vê à primeira vista, diz que ele não tem capacidades absolutamente nenhumas mas ele tem e não são tão poucas quanto isso. O problema é que, dadas as outras perturbações que ele tem, ele não consegue estar 5H em ação, a trabalhar. Ele passa aqui 5H, mas essas 5H só consegue, útil, 1H. Ou 1H de trabalho útil com ele dividido por essas 5H. Não pode ser seguido, não pode ser quando nós queremos, tem de ser quando ele também está disponível para isso.

E: Então costuma trabalhar com ele 1H por dia?

P.E.E: Não trabalho todos os dias, trabalho três vezes por semana. Mas há outra professora que trabalha com ele praticamente todos os dias um bocadinho. Um bocadinho, 1H/1H:30M. Portanto, fazemos um trabalho de tirar o máximo rendimento possível sem provocar uma aversão à escola, que já tenho visto em outras crianças. Não podem ser obrigados a fazer coisas que não têm significado para eles.

E: Durante a sua experiência profissional com estes alunos, o que é que acha ser imprescindível que eles saibam ao nível da escrita, neste caso? É imprescindível eles compreenderem o que escrevem, o conteúdo…

P.E.E: Na generalidade dos casos, um exercício de leitura não é uma mera decifração, não é só decifrar e saber corresponder os sons às letras ou às sílabas. Tem que haver compreensão do que se está a ler, mas isso ao que acontece na generalidade dos casos. O problema na dificuldade da leitura é que muitas vezes não se apuram as causas. Nunca os problemas na leitura podiam se resolver muito mais facilmente do que se resolvem, quando vemos muitas vezes as crianças anos a fio com dificuldades na leitura, porque não se faz uma avaliação das causas que estão na base dessa dificuldade. Queria falar da situação da dislexia em concreto. Dislexia quer dizer dificuldade na leitura, portanto, uma dificuldade na leitura pode ter muitas causas. Uma das causas que não é tão insignificante quanto isso mas que nunca se fala, muitas vezes, é a má qualidade do ensino. Às vezes os alunos são mal ensinados e quando têm alguma dificuldade própria ou específica inerente ao próprio aluno, o aluno que é mal ensinado vê as suas dificuldades ampliadas. Mas felizmente, embora não seja uma situação residual, também não é assim tão comum quanto isso. Quando é preciso excluir outras causas, causas orgânicas ou sensoriais, visuais, auditivas. E depois é necessário assegurar que as crianças têm maturidade cerebral, linguística, percetiva, motora e psico-motora, que são fatores de desenvolvimento suscetíveis de evolução pelo exercício. Portanto, não são dificuldades, como a legislação anterior referia, de carácter permanente. Porque uma deficiência tem carácter permanente, porque se não tem um braço, por mais que faça, o braço não cresce, logo devo minimizar o impacto dessa limitação, por exemplo, transferindo as competências do lado direito para o lado esquerdo. Neste caso, a parte percetiva e psico-motora não é permanente, é suscetível de desenvolvimento pelo treino, pelo exercício. Por isso é que sou de uma opinião de que se deve sempre sujeitar as crianças do pré-escolar ou do 1.º ano de escolaridade a uma avaliação das competências iniciais da leitura e da escrita, que estão envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, para percebermos se é uma questão de consciência fonológica, se é uma questão de perceção visual, se é de memória auditiva, há inúmeros fatores que podem determinar o insucesso escolar na aprendizagem da leitura. Acho que era aquele suíço, Philippe Perrenoud, que diz que em

educação não há uma boa intervenção sem uma componente de avaliação e eu concordo inteiramente. É o que nós fazemos nesta escola, por acaso. Porque só temos um grupo de pré-escolar, temos dois professores de educação especial mas fazemos rastreio no pré-escolar com todos os alunos que tenham ou não tenham dificuldades, para ver quais são as áreas que eles precisam de mais estimulação. Mesmo que já tenham um nível de desenvolvimento aceitável, podem sempre evoluir. Mas muitas vezes identificamos no pré-escolar problemas que se não forem atacados de imediato vão refletir-se em dificuldades na leitura e na escrita no ano seguinte. Infelizmente, estes alunos que a minha colega M.O. fala, vieram todos de fora. Portanto, não passaram por esse rastreio. De qualquer das formas, as dificuldades deles não são simplesmente psico-motoras nem percetivas nem nada, são crianças que têm deficiência. É deficiência mental e outras perturbações que vêm associadas. Mas voltando à questão da leitura e da escrita, eu considero que, e é essa a minha prática já há bastantes anos, sujeitar os alunos na totalidade a um rastreio, uma avaliação das competências iniciais envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita e depois intensivamente atacar essas causas. Porque é sempre preciso voltar a atacar essas causas. Hoje em dia nas nossas escolas temos gabinete de terapia da fala, temos gabinete de intervenção sistémica com uma assistente social, no nosso caso, mas há outros técnicos na escola, como por exemplo, psicomotricistas, etc., que são essenciais para desenvolver essas aptidões que muitas vezes estão atrofiadas porque não foram desenvolvidas em devido tempo. Com a minha longa experiência já, eu posso explicar que quase se vê a olho nu diferenças em termos de aptidões motoras que as crianças da época pré-telemóvel e pré-tablet, etc., para hoje. Hoje em dia são muito menos hábeis em termos manuais, motricidade fina, por exemplo, que é outro fator que está envolvido na aprendizagem da escrita, que é muito importante. Às vezes até os pais se queixam muito porque é que eles passam tanto tempo a pintar e a picotar, contornar, cortar, a brincar, em vez de estarem a aprender a ler. Porque esse tipo de exercícios as crianças faziam espontaneamente quando jogavam ao eixo, quando saltavam à corda e que agora já não fazem isso. E portanto, é assustador ver um grupo, por exemplo, de 1.º ano, sentado numa sala, quase todos com o braço esquerdo debaixo da mesa ou a apoiar a cabeça. Não têm hábitos de estar numa posição correta e desenhar as letras da esquerda para a direita e de cima para baixo como devia ser e com um movimento natural. Essas aptidões que não vêm desenvolvidas não quer dizer que as crianças não sejam capazes de as desenvolver, tem é que se treinar dirigidas nesse sentido. Sintetizando, para mim, o que é necessário que eles saibam, para já, que saibam ler, decifrar o código escrito, interpretar o que lá está e saber escrever. Isto no caso das crianças que à partida não têm dificuldades. Há quem diga que 30% das crianças são disléxicas porque têm inibidas algumas destas aptidões. Dislexia é um défice funcional mas um défice funcional pode

ser de consciência fonológica, por exemplo, a parte fonológica não funciona, é um défice numa função. Perceção auditiva, visual ou memória isso treina-se e, portanto, se nós conseguíssemos atempadamente e previamente determinar as dificuldades através da avaliação e intervir atempada e intensivamente, 90% das situações de dificuldade resolviam-se. E eu tenho experiência feita, não aqui neste agrupamento, mas no meu agrupamento anterior, onde nós implementámos um ano, só conseguimos fazer esse um ano, um projeto em que, no primeiro período e só no primeiro período, nós resolvemos o problema de dificuldades da leitura e de escrita nos alunos do 1.º ao 4.º ano… todos os que tinham dificuldade na leitura e na escrita e que não eram crianças com deficiência mas não deixavam de ter essas graves dificuldades de chegarem ao 4.º ano e não saberem ler… e nós fizemos um projecto, avaliámos a situação e interviemos sobre as dificuldades que detetámos em poucos meses. Infelizmente, o projecto não continuou a prosseguir porque a partir de certa altura, ao longo do ano, começaram a surgir doenças, baixas, faltas por este motivo e por aquele e os professores que estavam dedicados a fazer esse trabalho intensivo que era de 1H30M por dia… todas as crianças tinham todos os dias 1H30M com um professor que só trabalhava com esses meninos e depois deixaram de fazer isso porque os professores foram necessários para acompanhar as visitas de estudo, para substituir professores que faltavam e coisas desse género. Porque se fosse possível manter este ritmo de certeza absoluta que lá conseguíamos resolver isto.

E: Este aluno que me chegou a falar da professora M.O., ele encontra-se sob alguma MSAI?

P.E.E: Com certeza. Ele tem adaptações curriculares significativas, ou seja, ele não desenvolve a maior parte da matriz curricular e substituímos essa parte curricular por atividades de natureza mais funcional. Tem medida adicional, que é mais exigente. Mas o novo modelo de educação inclusiva, o chamado multinível, permite a adaptação, a implementação em simultâneo de medidas de vários níveis. Portanto, há as medidas universais que se aplicam a todos os alunos mas também se aplicam a este menino. Este menino chama-se D. também tem, merece e precisa de medidas universais, nem que sejam, por exemplo, a diferenciação. Se eu falar alto ao D., ele pensa que eu estou a ralhar. Mas eu até posso estar a ler a história do lobo mau e a fazer de conta que sou o lobo mau. Se nós levantarmos a voz, arregalarmos os olhos ou fizermos cara de mau, ele julga que estamos a ralhar com ele e, portanto, a forma como falamos com ele tem que ser diferente da forma como falamos com outro. Esta diferenciação é uma medida universal, ele tem direito a ela e todos têm. Depois há as medidas seletivas que são intermedias, que não põem em causa a apreensão da totalidade do currículo. Quem tem medidas seletivas tem apenas umas ajudas

na recalendarização dos conteúdos. Basicamente é isso, se não está preparado para aprender agora como os outros aprendem, aprende para o ano. Modifica-se a calendarização mas não deixa de ter a obrigação de dar o currículo todo. Depois há medidas adicionais, nomeadamente as adaptações significativas que permitem a supressão de conteúdos e, assim, a substituição por outros de natureza mais funcional. No D. as atividades que fazemos com ele são mais de conceção ou criação de brinquedos, por exemplo, já fizemos com um tabuleiro de damas que ele tem que medir, primeiro fizemos em papel/cartolina, mais tarde fizemos em cartão, foi mais difícil de recortar, cortou tudo torto, voltou a medir para fazer outro. Há terceira ou há quarta vez aquilo já se parecia com um tabuleiro de damas. As pecinhas eram massa de moldar, tem que amassar porque é um exercício que lhe faz muito bem e depois pintou umas de branco e outras pintou-as de preto e ficou muito contente porque fez um tabuleiro de damas. Portanto, este tipo de atividades são uteis para ele desenvolver as aptidões que ele não tem e ao mesmo tempo quem teve que fazer as marcações fui eu porque aquilo era 1,5cm de cada lado de cada quadradinho e ele não sabe isso. Mas com a continuação ele começa a familiarizar-se com a régua, começa a familiarizar-se com a tesoura. São esse tipo de aprendizagens que nós fazemos. Uma coisa que está no nosso plano é também culinária. Agora nós não podemos partilhar coisas por causa da pandemia mas é um projeto que é interessante porque eles têm que ler uma ementa ou inventar a ementa, pesar os ingredientes e depois têm que reconstituir os passos que deram para fazer aquilo e eu acho que é a parte que mais me interessa, aliás, em relação ao tabuleiro de damas foi exatamente a mesma coisa, "que materiais é que usamos? Papel?", "e que instrumentos é que usamos? Tesoura?". Eles têm que saber o que é que usaram, reconstituir os passos, porque muitas vezes dão um passo em frente e inventam coisas. Portanto, é substituir conteúdos por outros que não são do currículo, mas que possam não só ajudar desenvolver aptidões que eles não têm, a memória, a motricidade, etc., como também dotá-los de competências e habilidades que lhes venham a ser uteis mais tarde. Por exemplo, o D. não é capaz de apertar os atacadores. Não aperta os atacadores mas ao fazer enfiamentos, era para fazer uma pecinha que era para dar no dia da mãe, tinha que fazer buraquinhos e depois enfiar um fio para baixo e depois para cima, ele tem dificuldade em fazer esse movimento. Mas é ao fazer esse movimento que ele mais tarde vai aprender a apertar os atacadores. Portanto, a ideia é justamente essa.

E: As atividades que me mencionou, não tem utilizado nenhuma com a escrita neste momento com este aluno?

P.E.E: Usamos a escrita, sim. Pelo menos eles têm que fazer o nome e a data em todas as folhas que fazem. Fazem exercícios de grafismos, por exemplo. Mas escrita, propriamente

dita, para eles ainda não tem sentido e eu só insisto em letras de imprensa, maiúsculas, para que eles se habituem a identificá-las. Nós temos que associar um som a uma letra, um grafema com um fonema. Um a um são quatro, a maiúscula, minúscula, a de imprensa e a manuscrita. E isto é uma coisa dificílima. A nós parece-nos óbvio mas não é, é difícil. Se nós premirmos três das quatro letras a cada som, significamos bastante. Não estou a ver alunos como este que estamos a falar e outros que estão lá na sala da professora M.O., que a sala da professora M.O tem lá uma quantidade de casos com uma complexidade extrema e que alguns foram vindo mais tarde, não foi a turma de origem. Este menino que estamos a falar é aquele que à partida parece o mais limitado mas não é. Agora, é o que tem mais dificuldade relacionado com a parte motora porque os outros são mais enérgicos, são mais ativos e não têm problemas nenhuns de mobilidade nem motricidade. Portanto, nós ainda não chegámos ao ponto de o ensinar a ler e a escrever mas ele identifica algumas letras e sabe escrever o nome dele perfeitamente, só com maiúsculas, escreve sempre a data mas aí tem que copiar. Copiar ele consegue fazer as coisas mais ou menos. A parte escolar, ele tem maior abertura para a parte da aprendizagem de conteúdos elementares de matemática do que de português. Mas de qualquer das formas lá iremos. Não há dia nenhum em que ele não tenha que escrever alguma coisa.

E: E as atividades que costuma utilizar com ele são atividades que partilha com a PTT?

P.E.E: Não, as atividades têm que ser sempre fora da sala porque é especialmente distrator para o resto da turma. Este tipo de atividades não são sequer possíveis de ser feitos na sala porque implicaria que os alunos manipulassem material. Por exemplo, eu tenho três alunos, eu tenho três caixas de lápis de cor para cada um, três lápis um para cada um, três borrachas um para cada um, três tesouras… na sala de aula teria de partilhar aquilo, não é solução e não é permitido sequer. Portanto, não faço estas atividades numa sala de aula. O que fazemos às vezes é unidades mais escolares dentro da sala de aula. Nova orientação agora é passar mais tempo, nós, dentro da sala de aula, mais até como conselheiros dos professores do que propriamente como atores. A nossa intervenção mais importante é naquilo que se chama o Centro de Apoio à Aprendizagem e é fora da sala de aula.

E: Como tem sido a interação com a PTT?

P.E.E: No caso desta professora, dá-se a coincidência de ser a pessoa que eu conheço há mais anos aqui em S. Quando vim para aqui há 32 anos uma das primeiras pessoas que conheci foi esta professora. Depois ela seguiu o caminho dela, eu segui o meu e acabámos por nos encontrar aqui novamente há 6 anos. Há uma certa confiança e cumplicidade entre nós. Qualquer dificuldade que ela tenha ou eu, sei que posso contar com ela e ela também

sabe que pode contar comigo. Basicamente, eu acho que ela joga na confiança, ela espera que eu a ajude. E é o que eu faço, aliás, não é favor nenhum e acho que há um bom intercâmbio. Pelo menos há vontade e abertura suficiente para haver críticas se for caso disso. E há e é caso disso muitas vezes.

E: E como avalia o desempenho do aluno, consigo e com a PTT também, em aula?

P.E.E: Comigo e com uma professora que atualmente acompanha aquela turma que passa lá algum tempo todos os dias, os alunos estão permanentemente em ação. Na sala de aula sem a nossa participação, ele está muito tempo inativo e isso é mau, já lhe disse e à professora também. Está muito inativo, mas por outro lado, ele também está esgotado. Ele começa a manhã ou comigo ou com a outra professora, nós esgotamos praticamente as energias do D. Depois ele precisa de refazer essas energias. A professora dá-lhe sempre tarefas, não há dúvidas, mas muitas vezes ele não as faz. Ela também não insiste talvez por perceber que ele está realmente esgotado, porque ele não tem capacidade para estar em ação, aliás, não há nenhuma criança que esteja. Devemos ter um horário de trabalho dos alunos mais compatível com a resistência deles porque, por vezes, ao fim da manhã, eles já estão mais do que esgotados. Crianças como o D., com défice de atenção, assim que se começa a desvanecer o efeito da medicação, torna-se um bocado insuportável. Muitas vezes a minha colega, não a PTT, a outra colega, ou até eu, vamos lá buscar o D. para outra sala na altura em que começa a passar o efeito da medicação porque se não ele perturba bastante.

E: Esta outra professora é também de educação especial ou terapia da fala?

P.E.E: Não, não é nada. É uma professora que, por ter feito 60 anos de idade, pediu uma reforma estando ativa e ficou sem turma. Para não estar inativa, ela vai 1H a uma sala, outra hora a outra sala. Durante as 5H cumpre-as aqui a fazer tarefas que nós chamamos administrativas ou técnico-pedagógicas mas, no fundo, o que ela é, é professora. Não resiste em ir às salas e começou a ir de uma forma ocasional, depois habituou-se e agora não consegue resistir. É praticamente para ela uma ligação. Mas ela é professora, é professora do 1.º Ciclo.

E: Que barreiras e facilitadores encontrou nas práticas que implementa a este aluno?

P.E.E: Barreiras há muitas. Há as barreiras inerentes ao próprio aluno. Como diz o David Rodrigues, um professor do Conselho Nacional de Educação, uma grande figura, foi presidente da Pró-Inclusão, distingue um professor de um funcionário em que, um professor tem que gerir um currículo e gerir um currículo faz-se por tentativa erro. E nós estamos a lidar com crianças, não nos podemos dar ao luxo de errar muitas vezes. Mas a verdade é que é

sempre por tentativa erro. Por muita experiência que tenhamos, eu já tenho alguma mas nunca é suficiente, às vezes, a minha expectativa é superior às capacidades reais dos alunos e até às minhas. Julgo que vai ser possível elaborar na minha cabeça um plano da aula muito completa, muito exigente, e depois os alunos não correspondem. Há um facto, no caso deste aluno que estamos a falar, de o desempenho dele ser intermitente, por exemplo, ele hoje veio incapaz de produzir fosse o que fosse. Eu nunca tinha visto o D. do contra, quando ele metia as mãos em baixo e eu lhe dizia para meter as mãos em cima. Normalmente ele não reage assim mas hoje reagiu. É um bocado imprevisível e a imprevisibilidade das crianças às vezes surpreende-nos, embora tenhamos que estar preparados para isso. E, portanto, uma das dificuldades é muitas vezes esperar que os meninos sejam capazes da fazer aquilo que eu imagino que são capazes e às vezes não são. Isso leva um bocado a expectativas elevadas e é uma coisa que nos é ensinada, é que nós devemos elevar as expectativas. Se queremos elevar as expectativas dos outros temos que ter também as nossas elevadas e eu estou convencido que o D., com o tempo, com persistência, vai ter uma evolução muito positiva, que os pais ficaram muito surpreendidos com coisas que nós lhe mostramos que o filho fez aqui na escola. Eles não imaginavam que ele fosse capaz de as fazer. Portanto, uma das barreiras é essa. Mas há barreiras das famílias. No caso da família do D., a família é mais facilitadora do que barreira. Quando nós perguntamos o que é que eles acham, o que é que eles pensam e eles dizem "o que o professor fizer está bem". Portanto, eles confiam muitíssimo na escola. E essa confiança na escola, também por experiência própria, eu sei que é positiva e reflete-se no bem-estar das crianças, quando os pais estão desconfiados ou não confiam na professora ou assim, as coisas agravam-se. Quando os pais confiam é essencial esta colaboração. Portanto, eu diria que o D. tem barreiras físicas, barreiras adicionais também, mas também tem facilitadores. Tem uma magnífica família que está toda a remar para o mesmo lado, tem uma professora que é muito carinhosa, que é a PTT, é muito carinhosa com ele e com os outros, tem apoios e tem um lado a favor dele pelo facto de toda a gente simpatizar com o D. Porque uma das barreiras que nós encontramos nas escolas muitas vezes, é aquela tendência de que eu já falei há pouco, de atribuir aos alunos culpa pelas dificuldades que têm. Nem sempre os alunos com dificuldades são bem vistos na escola. No caso do D., é. Toda a gente gosta muito do D. Isso é positivo porque é acarinhado, sente-se seguro e tranquilo com toda a gente, por outro lado não tanto porque ainda ontem apanhei uma senhora a dar-lhe de comer na boca. Ele não precisa que lhe dêem de comer na boca. Foi uma luta no 1.º ano porque ele não comia sozinho e agora come tudo sozinho. Mas as pessoas gostam tanto dele que acham que é bom dar-lhe de comer na boca. Ele não precisa disso. Esses pequenos favores de o ajudar a abotoar o casaco, ele não precisa disso. Esta é a parte negativa, a parte positiva é o carinho que se reflete pelo D. Ele sentindo-se bem

também estará mais disponível para aprender. Não digo aprender a ler, para já, mas para aprender.

E: Sente que essas barreiras podem ser ultrapassadas ou foram ultrapassadas?

P.E.E: Sim. Porque, como disse, no caso deste menino, ele fala pouco mas ele tem um discurso oral holofrásico, quer dizer, se lhe perguntarmos alguma coisa ele responde numa palavra. Numa palavra que tem o sentido de uma frase. Mas ele passa por nós a correr e tem assim uma voz peculiar, diz sempre, "Boa tarde, professor", diz sempre qualquer coisa e cumprimenta toda a gente e toda a gente gosta imenso dele. Ele tem mais facilitadores aqui do que barreiras. A própria escola, que é uma escola antiga sem grandes condições, aliás, com péssimas condições, mas em termos humanos, eu acho que está bem servida e isso é fundamental.

E: Então considera que não encontra barreiras na escola para a aprendizagem deste aluno?

P.E.E: Nesse aluno não.

E: Só facilitadores, neste caso?

P.E.E: Neste caso, mais facilitadores do que barreiras. Às vezes as coisas não correm a 100%. Às vezes também há aqui um momento de grande convulsão. Esta escola tem uma particularidade, que é estar associada a uma instituição de acolhimento de crianças só do sexo feminino inicialmente muito perturbadas. E de vez em quando, criam aqui situações de violência e o pessoal docente e não docente têm vontade mas não têm a preparação, portanto, esgotam a paciência e depois a paciência que não têm, não têm para ninguém. Às vezes as coisas não são 100% positivas mas, de uma forma geral, eu diria que esta escola garante mais facilitadores do que barreiras à aprendizagem deste aluno.

E: E sente que a escola poderia se organizar melhor ou já se organiza melhor para responder melhor às dificuldades deste aluno?

P.E.E: Acho que a escola pode sempre organizar-se melhor. Na minha modesta opinião, há falta de liderança nesta escola, neste agrupamento. Por exemplo, passam-se meses sem um elemento da direção pôr os pés nesta escola. Eu já estive na direção de um agrupamento e todos os dias ia a todas as escolas. E eu acho que era importante as pessoas verem lá. A maior parte das vezes era para se queixaram de alguma coisa, mas eu fazia isso e não fazia mais nada. Era isso que era o meu trabalho e eles aqui não põem cá os pés. Portanto, há maus hábitos que estão entranhados. As escolas podiam organizar-se realmente melhor se houvesse uma liderança mais ativa, mais empenhada e de maior facilidade.

E: Sente apoio da escola para os professores de educação especial?

P.E.E: Eu já sou muito antigo aqui nesta coisa e, portanto, eu sou uma espécie de decano. Já fui muito mais contestado quando era mais novo do que agora. Mas a verdade é que o trabalho dos professores de educação especial é muito mais reconhecido noutras latitudes do que aqui. De qualquer das formas, nos momentos de aperto é connosco que os professores vêm ter. E, no fundo, valorizam aquilo que nós fazemos e, em geral, acatam aquilo que nós dizemos. Partem do principio de que nós estamos mais por dentro de algumas especificidades do que eles e é verdade que estamos. Estaremos menos noutros mas na área da educação especial sem dúvida. Não é tanto saber mais mas acreditar mais nos alunos do que propriamente nas dificuldades, e nós, por formação, temos essa obrigação e temos essa convicção. Não é só por obrigação, é também por convicção. Há quem ache que ter uma grande diversidade de alunos numa sala que é negativo, eu acho que é trabalhoso. Mas é positivo e o ensino regular também tem uma grande diversidade. Eu acho que eles aprendem uns com os outros. A Declaração de Salamanca, de 1994, isto foi publicado depois do nosso Decreto-lei n.º 319, que era de 91, que já incorporava aqueles princípios e valores da Declaração de Salamanca, diz que os alunos aprendem melhor quando estão todos juntos. Mas aqui a tendência é separá-los por níveis. Inclusivamente, este agrupamento tem um projeto com o qual eu não concordo nada que é o projeto TurmaMais que é uma turma que se faz com os alunos mais fracos. O 2.º ano e o 3.º ano juntam-se todos porque estão mais ou menos ao mesmo nível. É mentira e está demonstrado que é falso. O que está demonstrado é que eles aprendem melhor estando em contacto uns com os outros. Os meninos da PTT não sabem o partido que tiram por terem o D. naquela sala. Porque os momentos em que eu ou a professora de apoio ou a PTT estamos ali com o D. é um momento de aprendizagem também para os outros alunos. Uma aprendizagem mais mobilizadora, mais motivadora, mais concretizada com momentos práticos e de que os miúdos gostam imenso. Esta diversidade é enriquecedora, não é só teoria, é na prática de verdade. Preparar as aulas para alunos de seis ou sete níveis diferentes é trabalhoso mas é só nos primeiros tempos, depois a gente entra numa rotina tal que as coisas aparecem feitas. E depois os professores têm ajudas, têm a nossa ajuda.

E: Quanto à sua perspetiva enquanto professor de educação especial deste aluno, considera que este aluno, dando continuidade ao seu percurso escolar, tem tendência para melhorar as suas aprendizagens ou a manter?

P.E.E: Não, não. Melhorar sem dúvida nenhuma, porque nós já pudemos quantificar uma grande evolução. Verificamos que ele já fala muito mais do que falava. Ele quando veio para aqui parecia que sofria de mutismo, não levantava os olhos. Agora até já percebe piadas e

até já faz graçolas. Ele não as diz mas faz partidas. É uma evolução muito grande. No tempo do confinamento, como ele tinha medidas adicionais, a direção geriu e bem que nós em vez de acompanharmos os alunos através da plataforma *Teams*, se podíamos dar apoios presenciais e eu disponibilizei-me evidentemente. Então eu fui fazer apoios presenciais com três alunos, um dos quais este. Foi fantástico porque ele já devia estar farto de estar em casa, ele aderiu de uma forma espetacular. Ele tinha apoios presenciais comigo e com a psicomotricista. Portanto, primeiro comigo e a seguir ficava com a psicomotricista. Ele estava entusiasmadíssimo e estava quase em estado de euforia e, repito, a pregar partidas à psicomotricista. E então ele brincava com a psicomotricista numa coisa absolutamente não espectável no ano antes. Portanto, a evolução dele é notória e a tendência é para melhorar. Estou convencido disso. Quem está habituado a analisar a evolução destes alunos, que é lenta, é demorada, parece que não avançaram nada mas avançaram muito. Não acredito em cliques, mas já vi alunos que aparentemente não saiam da cepa torta fazerem uma evolução contínua, uma vez que é lenta, mas contínua e segura. E ele vai acabar por fazer aprendizagens muito significativas.

E: Se dependesse de si faria alguma mudança na organização da escola ou mesmo no currículo para melhorar a aprendizagem deste aluno, inclusive ao nível da escrita?

P.E.E: Ao nível da organização da escola, sim, fazia. Nós temos três regimes de funcionamento, que é o regime normal, o da manhã e o regime da tarde. O que é normal é um regime normal, por isso é que se chama normal. É um regime mais adequado também às crianças. Há uma chamada curva de desenvolvimento, os alunos chegam à escola ao despertar e depois já há aquele momento em que eles rendem mais e depois começa a chegar essa pressão, precisam de fazer uma pausa. Depois do almoço acontece a mesma coisa. Portanto, estes meninos têm o regime normal. Felizmente para ele ainda é o regime normal que, ainda assim, é o menos mau. Mas há um regime da manhã e um regime da tarde e a pessoa que lidera esta escola só está de tarde, porque dá aulas à tarde. Portanto, de manhã não vem para aqui. Ou seja, eu penso que se pudéssemos ter tudo em regime normal e a figura que representa a direção da escola pudesse estar aqui presente o tempo todo, acho que conseguiria criar uma outra dinâmica em relação à organização das salas, dos recreios… que é tudo feito com muito carinho mas pouca eficácia. Em relação à organização da escola, mudava. Em relação ao currículo, deste aluno não. Não mudava porque se fosse para mudar, já o tinha mudado. Suprimimos o que entendemos que havíamos de suprimir, que achámos que não valia a pena estarmos a massacrar o miúdo com coisas que lhe são totalmente inacessíveis, que não têm significado para ele, pelo menos para já, não vale a pena, portanto, suprimimos isso e substituímos por atividades que são muito mais motivadoras, muito mais

práticas e muito mais do interesse do aluno e que potenciam o desenvolvimento dele. Porque há muita maneira de desenvolver, por exemplo, a motricidade fina. Posso pôr o aluno a fazer livros de grafismos de manhã à noite até ele se saturar ou então posso estar ali a ajudar a contornar o pato Donald e outras figuras que ele gosta. Ou então pode estar a fazer colagens, pode estar a fazer recortes. Fazendo este tipo de atividades e variando-as vai dar um efeito muito superior porque é menos penoso para ele do que estar a fazer grafismos o tempo todo. Portanto, eu acho que nós suprimimos tudo o que temos que suprimir e acrescentamos o que temos de acrescentar, o que não invalida que não estamos estejamos em permanente avaliação. Há situações como eu disse há pouco, barreiras da minha parte é o excesso de otimismo, isso é um facto, que julgo conseguir-se fazer assim e não se consegue. Mas há uma situação que realmente tem que acontecer é que quando as coisas não correm bem, mudam-se logo e aqui, por acaso, nunca me pedem satisfações de nada, as mudanças são feitas na hora. Mas eu acho que, de uma forma geral, aquilo que imaginamos e elaboramos para o D. é aquilo que eu acho que precisa e a que consegue corresponder nesta altura.

Professor de Educação Especial (C):

Caracterização: Professora de Educação Especial, do sexo feminino, na faixa etária de [30-39] anos e com experiência na docência de 12 anos. É professora na área da Educação Especial em escola de ensino privado com valências do Pré-Escolar ao Ensino Secundário e possui formação superior especializada em Educação Especial no domínio Cognitivo e Multideficiência. Colabora com a Professora Titular de Turma na escola e caracteriza a aluna de 4.º ano mencionada pela mesma. Trabalha com a aluna em escola quatro vezes por semana, durante 50 minutos.

E: Fale-me um pouco sobre si, porque decidiu enveredar pela área da educação especial, a sua idade, experiência…

P.E.E: O meu nome é R., tenho 37 anos e já sou professora desde 2009. O meu curso base é de Português e Inglês, ou seja, Línguas e Literaturas Modernas, variante Português e Inglês. Durante muitos anos fui trabalhando em escolas do ensino público. Nas escolas tem território de inserção prioritária e fui-me apercebendo que os alunos têm muitas dificuldades na parte da leitura e interpretação. Quando trabalhei durante sete anos letivos numa escola profissional, ou seja, os alunos que vinham já tinham muitas retenções, eles não conseguiam fazer leitura. E estávamos a trabalhar num nível secundário. Eu formei-me para 3.º Ciclo e Secundário e não tinha capacitação para dar resposta às dificuldades que os meus alunos apresentavam. Foi aí que eu decidi procurar formação na área da Educação Especial. Fiz na ESELx na parte de Cognição e Multideficiência porque era aquilo que estava disponível. O meu objetivo era procurar alguma perturbação específica, mais virado nesse sentido, já a pensar numa dislexia/disortografia. Mas no ano em que procurei, não tinham essa oferta disponível e fiz na parte da Cognição e Multideficiência. Isto deu-me algumas respostas e estratégias para aplicar para os meus alunos e conseguir ajudá-los porque aquilo que eles não tinham era acompanhamento escolar no sentido da Educação Especial. Mas depois, para trabalhar mesmo só na área, foi aqui o colégio que me abriu essas portas. Já cá estou há 2 anos a trabalhar só na Educação Especial.

E: E ao longo da sua carreira, durante estes dois anos, já teve contacto com as Dificuldades Específicas de Aprendizagem, certo?

P.E.E: Sim.

E: Principalmente com esta aluna?

P.E.E: Esta aluna é aquela que engloba mais dificuldades, ou seja, dificuldades mais profunda. Porque ela tem problemas cognitivos e isso faz com que, embora ela consiga ler,

não consegue ter a parte da interpretação e existem alguns fonemas que ela ainda não articula o que dificulta a perceção não só na leitura mas também na fala. Os colegas têm alguma dificuldade em brincar com ela porque não percebem algumas coisas que ela quer dizer.

E: E ao nível da escrita, ela também apresenta grandes dificuldades?

P.E.E: Tem um traço grafo-motor muito rudimentar e com o confinamento está a retroceder. Havia letras que ela já estava a dominar, nomeadamente o [u], mas, neste momento, ela não consegue fazer a onda ao nível da linha. Ela deixa a onda levantada do [u] parecendo um [r]. E isto dificulta a parte da leitura. Este é um exemplo daquilo que estou a dizer, mas também o [m] e o [n] ela não está a fazer a diferença das três ondinhas para duas ondinhas, já está a misturar. E nos sons [nh] ela escreve quase sempre [lh]. Ou seja, também tem aqui uma dificuldade percetiva-auditiva.

E: Tem obtido formação também nas Dificuldades Especificas de Aprendizagem?

P.E.E: Sim. Tem sido interna a nossa. Como eu nunca tinha trabalhado nesta área, só tinha a pós-graduação, o coordenador tem me dado umas sessões de esclarecimento sempre que eu tenho alguma dúvida. Faz uma espécie de formação e, "nestes casos apliquei isto", e mostra-me uma bateria de testes ou de materiais. O colégio tem um espólio muito grande de materiais e ele explica-me como é que eu vou fazendo. Foi sobretudo no primeiro ano, este ano já não tanto. Mas sempre que há uma dificuldade perguntamos e temos formação.

E: E ao nível da escrita, tem obtido formação?

P.E.E: Sim.

E: Tem obtido essa formação cá?

P.E.E: Sim. Depois também como sou da área de inglês, estamos a aplicar na parte fonética a metodologia do *Phoenix*, que é *Letters and Sounds*. Ou seja, as letras não são ensinadas pelo nome do alfabeto mas sim pelo seu som. Portanto, aqui é noutra língua mas o conhecimento fica e é mesmo pela Cambridge. Continuo a ter esta formação.

E: E conhece alguma formação ou formações que ache que seja pertinente a professora aprofundar para melhorar as suas práticas?

P.E.E: Eu tenho algumas. Recebo através das editoras e também de alguns grupos do *Facebook,* ou seja, numa rede social, o Espaço 54 que é muito virado para a parte da Educação Especial que têm *webinar's* e este ano já frequentei um deles. Era mesmo sobre a questão da Educação Especial e em Dificuldades Específicas. Só que este foi um bocadinho geral, eu estava à espera que eles focassem mais na parte da leitura e escrita como o nome

do *webinar* dizia mas depois, perante os participantes, como a maioria estava no "escuro", ou seja, estavam em total desconhecimento, eles adaptaram e nós, aqueles que já estávamos à espera de algo mais específico, perdemos um bocadinho em relação às pessoas que estavam a tentar perceber o que é que era.

E: Chegou, assim, a participar nessas formações?

P.E.E: Sim. É uma área de interesse, porque mesmo que não trabalhe na Educação Especial mas trabalhando nas minhas áreas de base, que é o Português e o Inglês, ter essas ferramentas ajuda-me sempre a perceber as dificuldades que os alunos estão a apresentar. E neste público, as pessoas podem pensar que num colégio privado não temos grandes casos mas no 1.º ano temos bastantes autistas, temos alunos com dificuldades percetivo-visuais e audiovisuais, misturam as duas. Temos alunos que têm défices cognitivos, temos alunos que, mesmo ainda não estando na fase de alfabetização já toda formal na escrita, já indicam ali umas trocas de casos específicos. E por isso será uma ferramenta que sempre poderei usar.

E: Durante a sua experiência profissional, o que acha que é imprescindível, ao nível da escrita, que o aluno saiba? Isto é, pode ser o conteúdo e não ligar tanto às regras ortográficas, pode ser a pontuação, a compreensão…

P.E.E: Para mim, quando nós falamos na escrita, estamos a falar de um código e ela está criada não só para aquele que está a escrever mas para o possível leitor. Poderá ser um professor mas poderá, numa vida prática, ser, por exemplo, um recado para os pais. Se o código não for universal, não é transmitida a mensagem. E esse é o problema da escrita. Uma escrita que não seja percetível, não está a cumprir a sua função. Não passamos a mensagem para o outro, seja o outro quem for. Para mim é importante que, os alunos não precisam de ter melhor treino caligráfico, no sentido da letra mais bonita, mas que estejam dentro do código e que seja decifrável neste sentido. A acentuação, os erros ortográficos, existem até mesmo medidas da dislexia que protegem esses alunos nesse sentido, mas é importante que seja legível.

E: E nesta aluna o que é que acha que é imprescindível que ela aprenda mesmo ao nível da escrita?

P.E.E: Ela neste momento tem que voltar a regular as regras. Porque quando nós fomos para o confinamento, o apoio deixou de ser presencial. Eu ainda lhe pedia e ela já tinha muita autonomia nesse sentido de mostrar o papel. Ela mostrava assim e eu "Desce. Mais para a direita. Mais para a esquerda", "Foca", ela tremia. (*Exemplificou-se a atividade através da Webcam na plataforma Microsoft Teams)*. Acabava por não render o trabalho imediato de

correção daquilo que não estava dentro do código. Era sempre preciso a ajuda do adulto para tirar fotografia para depois enviar e o trabalho ser feito fora do horário do apoio. O imediatismo na correção é excelente porque a aluna percebe que aquilo é que está mal e aquilo que tem de corrigir. Se me enviam uma fotografia depois de ter uma página, por exemplo, com dez linhas como texto, passa tempo para eu corrigir, mesmo que eu até envie no próprio dia, que geralmente não consigo porque temos horários e só no final das aulas é que irei corrigir isso. Mesmo que seja no final, já passou tempo e a aluna já não está focada naquela atividade, pode até olhar mas já não vai ter a perceção de que deve corrigir aquele erro. O imediatismo neste tipo de trabalho e o ser presencial são fulcrais.

E: Pode, então, caracterizar-me o perfil de funcionalidade desta aluna? Ou seja, os seus pontos positivos e as suas principais dificuldades.

P.E.E: Ela em termos de socialização não tem uma funcionalidade a 100% porque a parte de articulação está comprometida. Há alguns fonemas que ela não domina, por exemplo, as trissílabas [-pre], [-per], ela troca-as bastante e isso faz com que a socialização esteja comprometida. Em termos de autonomia no sentido de vestir-se, andar, ela está desenvolvida mas o próprio andar tem ali alguns problemas quando ela passa da caminhada para a corrida, ou seja, já não está tão articulada. Depois, na escrita, o desenho da letra é bastante irregular, subindo e descendo em relação à linha de orientação. Não é uma letra redondinha, é uma letra bastante irregular e ela tem dificuldade nos tais fonemas que ela não reconhece e aí recorre à soletração, pede para soletrar. No raciocínio de interpretação de texto, ela tem dificuldades quando estamos a sair de uma linguagem direta e entramos numa linguagem metafórica. E no raciocínio matemático nós fazemos adaptação. Ela tem testes adaptados a todas as disciplinas mas na parte da matemática ela precisa mesmo da segmentação do problema, passo por passo. Porque se nós deixarmos apenas o problema formulado no geral, ela não consegue ter autonomia de ver o que é que tem para fazer. E eu faço a leitura e orientação de todos os enunciados.

E: Esta aluna encontra-se sob Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão?

P.E.E: Sim, seletivas. Ainda não está nas adicionais. Embora nós sentíssemos necessidade delas nalgumas áreas.

E: E estão a pensar mudar para as Medidas Adicionais?

P.E.E: Nós fizemos uma abordagem aos pais. Os pais não foram recetivos com medo de comprometerem o futuro da filha, é normal.

E: Poderia dar-me alguns exemplos de escrita que costuma utilizar com esta aluna?

P.E.E: Sim. Nós utilizámos o distema, da Drª Paula Teles, só que apercebemo-nos que ela como não domina todos os fonemas e a perceção, quando ela olha para a palavra, ela faz uma leitura de memória e não uma descodificação silábica, ela tentava adivinhar. Comprometia esse trabalho no distema. Então, estamos a fazer uma leitura ainda numa técnica mais rudimentar que é a leitura silabada, fazendo as ondinhas de forma que ela consiga perceber que tem de fazer tudo. Mas não pode ser só a leitura silabada, é acompanhando com as mãos para ela ir marcando as sílabas que tem. Conta as ondinhas e vai marcando. Só quando terminar um número de ondas é que percebe que disse bem a palavra.

E: Mas ao nível da escrita ainda está muito atrasada nesse aspeto, daí treinarem um pouco mais a leitura?

P.E.E: Sim. O problema aqui da escrita é, ela recorre ao retirar de segmentos do texto para dar respostas porque tem dificuldade na interpretação. Quando eu chego, ela já tem mecanizado no instinto de apagar tudo aquilo que esteve a escrever e eu já lhe disse, "Não, vamos ler aquilo que tu escreveste porque como tu associas as palavras, alguma coisa pode estar correta e vamos aproveitar tudo aquilo que fizeste bem". Só que ela já tem um bocadinho instituído que não vai estar correto à partida. Lá está, a autoestima também está em baixo.

E: As atividades que utiliza com a aluna costuma partilhar com a Professora Titular de Turma para também poder utilizar em aula?

P.E.E: O feedback é diário, nós dizemos aquilo que correu melhor e aquilo que não correu tão bem. Como a aluna também toma medicação para a questão da atenção, há dias em que a mesma estratégia em que ontem correu lindamente, no dia seguinte já não correu tão bem porque o atendimento não é feito sempre à mesma hora. E o intervalo, a distância da medicação, também é sentido por nós, quer por mim quer pela professora titular de turma. Falamos bastante disso. Uma coisa que a ajuda… ela está a apresentar algumas características de TOC, Transtorno Obsessivo Compulsivo, e quando ela está mais agitada, o ordenar os lápis todos no mesmo sentido é uma atividade que foca a atenção naquilo mas deixa-a calma para depois receber as atividades de leitura ou escrita a seguir.

E: Pelo que sei, a sua interação com a Professora Titular de Turma tem sido boa?

P.E.E: Sim. Bastante.

E: Costumam partilhar ideias, dificuldades?

P.E.E: Sim. Por exemplo, quando nós fazemos um teste, estamos a falar logo da parte da avaliação. O teste é geral, nós trabalhamos as duas para fazer a adaptação e depois ela é

retirada. Isto é a avaliação. Na parte de sala de aula, há momentos em que ela iria sair da sala mas está numa atividade que é um trabalho de grupo e como ela precisa de trabalhar a socialização, já houve vezes em que eu fui ajudar a fazer de intérprete da comunicação da aluna inserida no grupo. A turma recebe-me lindamente porque também já me conhecia de estar em sala de aula no ano passado e aí recebem muito bem a F. Porque nós também não a podemos retirar daquilo que lhe trás maior felicidade. E combinamos aqui, articulamos, às vezes pensava-se que se conseguia avançar um pouco na planificação mas chega à sexta-feira e afinal não, esta atividade que era para ser segunda vai ser só terça. Vamos articulando muito num registo informal, por mensagem, uma chamada e à sexta-feira para fazer um apanhado geral da semana. Há coisas que nós já também nos apercebemos, por exemplo, quando ela está a escrever diz muito o mesmo nome de um colega, então tentamos puxar para que nos trabalhos de grupo calhe com esse colega, por exemplo. E aí ela está a fazer a composição comigo e eu chego, dou o feedback à professora titular e a professora titular é que depois organiza os trabalhos todos.

E: Como tem avaliado o desempenho desta aluna?

P.E.E: A pandemia tem sido terrível para alunos com este tipo de problemas. Porque a F. estava a fazer uma evolução muito boa no traço grafo-motor e ela tinha também as terapeutas de motricidade e da fala a vir ao colégio. Isto era brutal porque ela era retirada da sala de aula no momento em que as aulas estavam a acontecer. Tinha a intervenção e o horário dela era desde que entrava até que saía e terminava. Agora com a bolha nós não temos permitido a entrada das terapeutas e ela só faz a terapia ao final do dia, quando já está exausta. Então, apercebemo-nos que os fonemas que continuam por ser adquiridos ainda são bastantes comparativamente à evolução que ela tinha no ano anterior e, na parte da motricidade, quando ela vai trabalhar ao final do dia em que já está exausta, e aqui digo mesmo exausta porque há dias em que ela tem trampolins antes de ir para a motricidade, a evolução era maior em termos de rapidez no ano passado do que este ano. Mas por este contexto.

E: E acha que esta aluna, dando continuidade ao seu percurso escolar, é uma aluna que tem tendência para evoluir nas suas aprendizagens ou a manter?

P.E.E: Ela tem tendência a evoluir mas ela precisa mesmo que lhe sejam aplicadas medidas. Uma disciplina em que ela está à vontade é estudo do meio. Como eu disse, ela faz a leitura por memória, ela decora segmentos, blocos textuais, então se alguém lê para ela, ou seja, um estudo acompanhado, ela memoriza. Por exemplo, no 3.º ano ela foi a primeira aluna a decorar a tabuada toda na turma. Lá está, a memória é a sua melhor arma para o ensino. Tudo aquilo que seja por memorização ela consegue. Tudo aquilo que já envolva

interpretação, lógica, raciocínio, ela tem as suas dificuldades. Por isso é que dizemos que ela precisa de ter aqui medidas adicionais porque ela não vai conseguir todos os conteúdos.

E: Então, tendo medidas a aluna tem tendência para evoluir?

P.E.E: Ela tem tendência para evoluir, sim. Depois quem trabalha com ela, começa a definir o perfil e nós, nos relatórios que vamos fazendo, pomos sempre as áreas fortes que é para essas áreas conseguirem tocar nas outras e tentar puxar ao máximo.

E: Quais foram as barreiras e os facilitadores que a professora encontrou na implementação das práticas de aprendizagem da escrita nesta aluna?

P.E.E: Uma grande barreira era, no ano passado eu trabalhava com ela a parte da escrita também ao final do dia, em que a medicação já estava completamente esgotada. Tê-la ao final do dia para fazer uma coisa que ela não gosta, porque se sente muito frustrada, ela tem a perceção de que não está a correr bem. Foi uma barreira terrível. E nós passámos agora os meus acompanhamentos para o período da manhã, ou seja, pode ser mais cedo, 9H:25M, como pode ser 12H:10M/13H, vai variando. Mas a parte boa é que ela cria facilmente uma relação de afeto com o adulto. Ela vê-me como alguém que está para a ajudar e ela abraça completamente esta relação e dá aquilo que ela consegue dar sempre.

E: E considera que essas barreiras podem ser ultrapassadas?

P.E.E: Nós falámos diretamente com os pais, que a levaram à consulta de neurodesenvolvimento. Foi-lhe mudada a medicação e passou a ter uma toma às 12H. Ou seja, depois de almoço. Não é bem às 12H, é às 13H, acho eu, que é para conseguir estar com foco no período da tarde.

E: Sabe-me dizer se esta aluna foi diagnosticada com alguma deficiência, perturbação ou atraso?

P.E.E: Ela tem défice cognitivo e depois tem também um PHDA, daí estar a ser medicada. Neste momento, eu e a PTT temos estado a falar desta obsessão por querer ter sempre as coisas da mesma forma, é caótica, mas não é tudo. Os lápis ela gosta de ter sempre no mesmo sentido e, por exemplo, é uma aluna que tem quatro estojos. Ela não vai misturar lápis com canetas e marcadores.

E: Encontra barreiras na organização, funcionamento ou cultura da escola que dificultam a participação e a interação desta aluna na aprendizagem ao nível da escrita?

P.E.E: Por exemplo, nós vamos ter a festa final de ano e na festa de final de ano, que é uma peça de teatro, exige memória e ela tem boa memória. Mas depois ela não consegue bem

articular as palavras. Nós até lhe queríamos dar mais texto mas ela depois não o consegue falar. O que é que nós fizemos na festa de Natal? Ela recebeu a sua folha com as frases para ler e comigo em apoio treinou-as. Ela teve um trabalho extra que os colegas não precisaram, que foi este treino para que a articulação saísse perfeita. Ela não fica sem fazer as coisas mas também adaptamos o estilo da sua adaptação.

E: A escola tem proporcionado apoio a si enquanto professora de Educação Especial desta aluna?

P.E.E: Sim. Eu tenho no meu horário quatro tempos semanais dedicados à F. Com a exceção da sexta-feira porque é o dia em que ela já está mais cansada e sabemos que o trabalho não rende tanto. E eu não a quero expor a uma frustração por não conseguir fazer as coisas. E as aulas de sexta-feira também são aulas mais lúdicas. Estar a retirá-la do momento que é mais divertido estar em sala de aula também foi tudo jogado em colaboração com a PTT.

E: Costuma estar com a aluna quanto tempo?

P.E.E: 50 minutos. As sessões são de 50 minutos, quatro vezes numa semana.

E: E como é que acha que a escola se organiza ou poderia se organizar para responder melhor às dificuldades desta aluna?

P.E.E: Nós sentimos a necessidade de medidas adicionais e uma das coisas era ela não ter inglês. Se ela está com dificuldades na articulação do português, não nos parece justo expô-la à frustração de não conseguir nem em português nem em inglês. Mas, novamente, os pais não foram recetivos a esta apresentação proposta.

E: Os pais têm sido o impedimento de a aluna poder melhorar as suas aprendizagens?

P.E.E: Eles querem o melhor para a filha mas estão numa fase em que não estão na escola e nós também não estamos em casa. Eles vêm a realidade de casa e nós vemos a realidade da escola. A barreira tem sido no facto de os pais acharem que a F. tem mais capacidades pela memorização que ela apresenta, quando na realidade se for para interpretar, ela já não consegue fazer.

E: Se dependesse de si, o que faria para mudar a organização da escola ou do currículo para que esta aluna pudesse melhorar as suas aprendizagens?

P.E.E: Eu dei o exemplo do inglês. Ela está no 4.º ano e tem cinco vezes por semana inglês, ou seja, todos os dias ela está exposta a esta frustração.

E: O inglês é considerado uma AEC?

P.E.E: Não, é uma disciplina e segue o modelo Cambridge. As aulas de 4.º ano são integralmente em inglês. Ela memoriza palavras, não consegue dominar a gramática e qual não será o inferno para a F. estar 50 minutos a olhar para os colegas a fazerem coisas e ela nem sequer se aperceber do que é para fazer. Este é um exemplo. Depois há certas coisas, por exemplo, na matemática, ela não consegue identificar a numeração romana a partir do dez. Mas ela precisa disso, por exemplo, para os reis de Portugal. Aqui tinha de ser muito bem definido o programa das diferentes disciplinas. Porque há conteúdos que nós sabemos que ela não atinge e que depois são transversais e isto bloqueia. Ela nunca poderá ler alguma coisa de estudo do meio com qualquer coisa do século XVIII, porque ela não consegue. Ela chega ao dez e pára.

E: Então essas serias as medidas que alterava na organização e currículo da escola?

P.E.E: Sim, eu sinto mesmo falta de medidas adicionais às três disciplinas, ou seja, português, matemática e estudo do meio e retirar o inglês. Primeiro apostar na língua materna, o português, deixá-la segura nesse sentido, adquirir os fonemas todos e só depois uma introdução de uma língua secundária.

E: Sente que esta aluna deveria passar de ano ou ficar retida?

P.E.E: Para mim, neste momento, ela não está a atingir as competências essenciais. Portanto, ela deveria ficar retida. Já o deveria ter sido o ano passado mas os pais estavam connosco. O colégio cedeu e comprometeu-se a fazer este aumento porque eu só tinha dois tempos com ela no ano passado, aumentámos para o dobro mas mesmo assim não é suficiente.

E: Esta aluna possui um RTP?

P.E.E: Sim.

Apêndice 7 - Análise de conteúdo das entrevistas: Professores Titulares de Turma

Professor Titular de Turma (A):

Categorias	Subcategorias	Análise de Conteúdo	Indicadores
Experiência e Formação nas Dificuldades Específicas de Aprendizagem	*Tem/Teve contato com as DEA, principalmente ao nível da escrita*	"Familiar não, mas em contexto de escola já"	→ Tem contacto com as DEA ao nível da escrita.
	Experiência nas DEA	"(…) já tive aqui alunos com surdez profunda, em que tinha, no meu primeiro ano de trabalho, usar um microfone. Aí também encontrei algumas dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita mas que foram superáveis." "Já tive síndrome de asperger, já tive agora o autismo, dislexia vários casos…"	→ Adquiriu experiência nas DEA trabalhando com alunos com deficiências e perturbações na sua turma.
	Possui formação nas DEA	"Não. Não tenho formação nenhuma." "(…) tenho imensas formações mas são muito distintas umas das outras, ou dislexia ou discalculia" "Todas as formações que eu tenho tirei durante os primeiros quatro anos em trabalho." "Não tenho uma formação geral."	→ Fez formações apenas no início de carreira, enquanto docente de 1.º CEB, através do colégio onde leciona de momento, nas áreas de dislexia e discalculia. → Não possui uma formação geral nas DEA.
	Conhece/Desconhece formações por aprofundar no âmbito das DEA	"Não."	→ Não conhece formações no âmbito das DEA.
Caracterização e Perfil de Funcionalidade do aluno com Dificuldades Específicas de Aprendizagem	*Conhece o diagnóstico do aluno*	"(…) ele tem uma perturbação na linguagem de moderada a grave." "Está a ser avaliado no hospital." "Fez uma avaliação cognitiva para percebermos o que é que também se passa a nível cognitivo porque achamos (…) que há ali mais qualquer coisa " "Em Outubro, depois de fazer a avaliação diagnóstica, percebi que estávamos perante um caso que não era grave, era muito grave." "(…) pedi uma avaliação cognitiva mais específica para percebermos mesmo o que se passa."	→ O aluno possui uma perturbação na linguagem de moderada a grave.
	Caracteriza o aluno	"Ele tem 9 anos" "Ele chegou aqui em pânico, entrou só no colégio este ano letivo. Chegou aqui num 2.º ano." "(…) ele veio cheio de medos, cheio de angústias e não foi informado de nada." "(…) ele tem um irmão (…). O A. é o mais velho e tem um irmão que é o D. e ele depende muito do D." "(…) os desenhos dele é só ele e o irmão, ele desenha sempre o irmão. (…) é uma referência para ele." "(…) ele tem terapeuta da fala desde o 1.º ano. (…) ela é do hospital, acompanha-o uma vez por semana à quarta-feira"	→ O aluno tem 9 anos. → A terapeuta da fala do hospital acompanha o aluno **uma vez** por semana, às quartas-feiras. → Chegou ao colégio infeliz e preocupado devido às dificuldades que possui e por não conseguir ultrapassar. → Encontra-se na mesma turma que o irmão → O irmão uma referência para o aluno.

		"(…) ele normalmente acompanha o trabalho do 1.º ano, não acompanha o de 2.º." "(…) ele era uma criança triste, preocupada, ansiosa, retraída, ele não vinha feliz, ele já vinha em pânico porque ele não conseguia." "A comunicação com os outros também não é 100%, tanto que nós desconfiamos ali um bocadinho de autismo. (…) o tapar os ouvidos às vezes, o olhar, o isolar-se socialmente…"	→ O aluno está no 2.º ano mas trabalha o currículo do 1.º ano. → A comunicação com os colegas é complicada por demonstrar comportamentos relacionados com o autismo, como tapar os ouvidos, o olhar e o isolamento social. Ainda não foi diagnosticado.
	Revela as principais dificuldades do aluno	"Porque é um aluno que tem graves dificuldades na escrita." "(…) ele não consegue escrever uma frase. É mesmo muito confusa." "Troca grafemas, fonemas, é preciso um trabalho constante com ele." "O A. se eu estiver em sala e disser 'Vai lá abaixo buscar uma cadeira', ele não compreende." "(…) ele tem muitas dificuldades na escrita, na leitura e na compreensão, principalmente escrita e oral." "Mas inicialmente, se eu lhe dissesse, por exemplo, na sala, "Olha, vai buscar uma vassoura lá abaixo", ele chegava lá sem a vassoura, ou se esquecia da informação ou não percebia o que é que era para fazer." "(…) claro que na oralidade há estas dificuldades, depois na escrita obviamente que vai ter consequências." "Podia ser só a português essas dificuldades, mas a matemática também." "Ainda na semana passada ele esqueceu-se de escrever as letras, (…) ele esqueceu-se de escrever o [p] em manuscrito, começou a escrever o [p] em letra cursiva."	→ Tem graves dificuldades na escrita. Troca grafemas, fonemas. → Não consegue escrever uma frase, as frases são muito confusas. → Tem dificuldades na leitura e compreensão de texto, escrito e oral. → As dificuldades na leitura e escrita entram também na matemática, uma vez que ainda não adquiriu a compreensão de texto. → Tem défice de atenção, o que se reflete no esquecimento das aprendizagens e também nos afazeres diários, como esquecer-se de escrever letras que aprendeu em manuscrito e esquecer-se das tarefas que lhe pedem para realizar.
	Revela pontos positivos do aluno	"Do melhor que ele tem é a vontade de aprender e de superar. Ele tem muita vontade." "Uma coisa que ele tem é tudo o que ele pensa, ele responde logo, e se pensar melhor ele até consegue."	→ É um aluno com força de vontade para aprender. → Apesar da sua impulsividade em responder às questões, o aluno consegue responder bem.
Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	*Identifica as MSAI no aluno*	"E ele tem medidas seletivas."	→ O aluno possui Medidas Seletivas.
Áreas valorizadas e Práticas da escrita com o aluno	*Menciona o que considera ser imprescindível que o aluno saiba ao nível da escrita*	"(…) tem que haver um equilíbrio nas regras de ortografia, concordância de frase e o desbloqueio. O desbloqueio é muito importante." "(…) acho que o erro é bom, é bom errar. Mas eles também aprendem com o erro mas com correção"	→ Regras de ortografia. → Concordância de frase. → O erro como aprendizagem. → Saber ler e escrever.

		"É importante saberem escrever com regras de ortografia e sem medos." "O fator é saber ler e escrever."	
	Adota práticas com o aluno em aula	"(…) nós aqui utilizamos a etimologia analítica" "(…) trabalho texto, às vezes tenho na sala um criador de histórias" "Listas de palavras" "(…) é muito importante quando eu trabalho um texto para apresentar a letra, eles rodeiam sempre as palavras que têm esse som." "grafismo" "recordenar frases também, construção frásica, eles recortam frases e montam" "Com o A. como é mais trocas fonológicas, é trocas de grafemas, trabalho mais a ortografia e consciência fonológica."	→ Utiliza a escrita analítica nas aulas. → Trabalha textos, i.e., criador de histórias. → Listas de palavras. → Grafemas e Fonemas. → Construção frásica, i.e., montar frases. → Com o aluno trabalha mais ortografia e consciência fonológica.
Desenvolvimento do aluno	*Revela o desenvolvimento do aluno*	"A partir do momento em que mudei o tipo de trabalho, ele mudou. Ele está muito mais feliz." "Positivo e saudável."	→ Após a mudança do tipo de trabalho, o desenvolvimento do aluno é classificado como positivo.
Colaboração da Psicomotricista na escola	*Revela a presença da Psicomotricista em sala de aula*	"Ela vem à sala, muitas vezes trabalha dentro da sala. Mas o A. como precisa de estar muito concentrado (…) nós temos uma sala em baixo e ela vem com ele e trabalha com o A. o que tem de trabalhar."	→ A Psicomotricista trabalha em sala de aula e, por vezes, numa sala à parte com o aluno para que ele possa ficar mais concentrado.
	Caracteriza o aluno com a Psicomotricista	"(…) tem apoio três vezes (…) durante uma hora e meia" "(…) ele adora e vai mesmo feliz." "Quando vem a Dra. S., os olhos dele brilham, ele gosta muito." "(…) o modo de estar dele desde que tem apoio e desde que eu adapto o trabalho às dificuldades dele que ele é uma criança muito mais feliz."	→ Tem apoio **três vezes** por semana, durante **1H:30M** com a Psicomotricista. → O aluno tem uma grande empatia com a Psicomotricista. → Com a Psicomotricista é uma criança muito mais feliz e com forte motivação em aprender.
	Relata a relação entre PTT e Psicomotricista	"(…) A terapeuta disse-me, "Olha ele está-se a esquecer de como se escreve as letras" e eu "Não me digas isso". Fui ver e realmente tinha um outro [p]. Tivemos outra vez que ir reforçar como é que se escreve a letra, porque ele estava a trocar tudo." "Nós conversamos nessa semana, às vezes nós planificamos logo a semana" "(…) conseguimos planificar logo a semana toda e tem sido uma cooperação fantástica, porque se eu não a tivesse não sei o que era de mim" "Basta eu dizer-lhe qual é a dificuldade que eu sinto e que acho que ele tem que trabalhar e ela (…) vem com ideias novas"	→ Há uma boa relação entre a Professora Titular de Turma e a Psicomotricista. → Planificam as atividades da semana para o aluno e partilham dificuldades e novidades que encontram no aluno. → A Psicomotricista tem sido um grande apoio para a Professora Titular de Turma no sentido de poder estar somente com o aluno e ajudá-lo nas suas dificuldades.
Barreiras	*Menciona barreiras em **contexto escolar***	"(…) eu sinto muito a falta de comunicar com outros professores e muitas vezes tenho que recorrer fora da escola, do local onde	→ Falta de comunicação com professores especializados.

		trabalho, para partilhar as minhas dúvidas e saber outras opiniões." "Barreiras é mesmo não ter um professor de necessidades educativas especiais, que acho que seria fundamental" "Não há é um apoio de uma pessoa específica que compreenda aquilo que se calhar eu queira transmitir." "(…) uma grande dificuldade que eu senti foi fazer o RTP dele, tive que o fazer sozinha. Talvez com uma professora de NEE teria sido bem mais fácil."	→ Não ter um professor de Educação Especial. → Não ter um professor de Apoio.
	Menciona barreiras ***no aluno***	"Até agora estão separados porque ele é mesmo muito dependente do irmão. Se o irmão vai lanchar ele entra em pânico porque também quer ir lanchar." "Neste caso, eu acho que se vão manter. (…) acho que é mesmo um caso muito complexo porque há aqui várias coisas que têm de ser trabalhadas."	→ A dependência pelo irmão na mesma sala de aula. → As várias dificuldades que a Professora Titular de Turma assina-la que se vão manter.
	Menciona barreiras ***no processo de ensino***	"(…) a minha dificuldade com duas turmas é que não me posso dedicar durante uma hora e meia a uma criança." "A barreira também é minha. Não terá sido este apoio que eu tenho dado suficiente?" "(…) compreender como é que, depois de tanto trabalharmos, por exemplo, um caso de leitura, como é que ele ainda erra." "(…) eu já trabalhei tanto isto com ele e ele mesmo assim não consegue e sempre arranjar estratégias novas para tentar ultrapassar as barreiras."	→ Lecionar duas turmas de anos diferentes, i.e., 1.º e 2.º ano. → Não conseguir dedicar tempo ao aluno. → Ter dificuldade em poder dar maior apoio às dificuldades apresentadas pelo aluno. → Não conseguir compreender como o aluno ainda erra depois de várias práticas utilizadas com ele.
	Menciona barreiras ***fora do contexto escolar***	"Porque a mãe trabalha imenso e não dedicou o tempo que eu acho que a mãe devia dedicar." "Mas eu sinceramente acho que a terapia da fala tem que estar em conexão com a PTT" "Porque a terapeuta da fala do hospital fala comigo de três em três meses. Ela não sabe o que é que eu estou a trabalhar, ela não sabe as dificuldades que eu sei que ele tem e que sente, porque ela não está com ele todos os dias." "(…) essa é uma das dificuldades que eu sinto, que é quando as terapeutas não estão no contexto escolar, nem vêm ao contexto escolar. É uma dificuldade porque há sempre uma falha na comunicação." "Eu não faço ideia do que é que o A. faz na terapia da fala neste momento." "É diferente ver a pessoa, uma pessoa que vem aqui à escola e que está e que fala, do que uma pessoa de fora e que eu sinto que sinceramente não faz muito porque não sentimos grande evolução." "Os pais podiam ter aceitado de outra forma"	→ Os pais trabalharem muito e não disponibilizarem tempo para o filho como merece. → A Terapeuta da Fala não estar em ligação com a Professora Titular de Turma, → O aluno ter consultas **uma vez por semana**, no Hospital com a Terapeuta da Fala. → A Terapeuta não trabalhar com o aluno o necessário para superar as suas dificuldades. → A PTT não saber o que o aluno faz nas sessões de Terapia da Fala.

Facilitadores	*Refere facilitadores* ***no contexto escolar***	"Eu tenho casos aqui em que a terapeuta da fala vem à escola e é completamente diferente." "Todas nós sabemos das dificuldades dele, eu vou partilhando também e há um grande apoio nesse aspeto." "Como é pequena, para ele é muito fácil. Ele sabe onde é que é o refeitório, sabe as escadas, o recreio, conhece todas as pessoas e isso é muito importante para ele porque é um meio familiar."	→ Existir outros alunos na sala de aula em que a terapeuta da fala vai à escola e trabalha com o aluno em colaboração com a PTT. → Existir apoio da escola sobre as dificuldades que a PTT encontra no aluno. → A escola ser pequena, o que favorece a um meio familiar e ao aluno se ambientar facilmente.
	Refere facilitadores ***na Psicomotricista***	"(…) é uma hora e meia que eu sei que o A. tem ali uma pessoa que está dedicada a ele" "(…) ao fim ao cabo são 4H:30M por semana que ele tem este apoio e ela é muito boa e consegue arranjar estratégias."	→ Ser a Psicomotricista a dar apoio unicamente ao aluno, durante **1H:30M**. → A Psicomotricista ser também o apoio da PTT quando é necessário arranjar estratégias para trabalhar com o aluno.
	Refere facilitadores ***no aluno***	"De positivo, a alegria dele e o bem-estar dele. Para mim acho que é aí que encontro a minha maior força para continuar a ajudá-lo."	→ A alegria e o empenho do aluno permitem à PTT encontrar força para continuar a ajudar o aluno a superar as dificuldades.
	Refere facilitadores ***fora do contexto escolar***	**Não menciona.**	
Perspetivas do Professor Titular de Turma quanto ao aluno e à escola	*Perspetiva o percurso escolar do aluno no futuro*	"Ele vai melhorar e temos que acreditar sempre que eles vão melhorar, se não, não faz sentido todo o trabalho que temos e que pensamos nos alunos." "(…) ele vai sempre ter dificuldades, vai ser daqueles alunos que terá sempre, porque ele tem cognitivamente muitas dificuldades, mesmo de expressão, de compressão... No dia-a-dia dele." "(…) acho que ele vai ter sempre estas dificuldades. Mas vai conquistando, ele já conquistou muitas coisas." "Ele vai, de certeza, conquistar mais e eu enquanto puder ajudá-lo, vou ajudar."	→ Há uma perspetiva positiva quanto ao processo de aprendizagem do aluno no futuro. → O aluno permanecerá com dificuldades cognitivas durante a sua vida, no entanto, será um aluno que irá conquistar objetivos e superar algumas dificuldades, aos poucos.
	Revela o que mudaria na escola/currículo	"Colocaria uma professora de apoio comigo." "Sim, de Educação Especial."	→ Sente uma grande necessidade da existência de um professor de apoio, nomeadamente, na especialidade de Educação Especial.

Professor Titular de Turma (B):

Categorias	Subcategorias	Análise de Conteúdo	Indicadores
Experiência e Formação nas Dificuldades Específicas de Aprendizagem	*Tem/Teve contato com as DEA, principalmente ao nível da escrita*	"Sim, exato."	→ Já teve contacto com as DEA ao nível da escrita.
	Experiência nas DEA	"Sim, já tive alunos realmente com Dificuldades Específicas de Aprendizagem mas que nem todos eles foram trabalhados como tal".	→ Adquiriu experiência trabalhando com alunos que possuíam DEA → Considera que os alunos não conseguiram superar totalmente as suas dificuldades.
	Possui formação nas DEA	"Não tenho, não."	→ Não possui formação nas DEA.
	Conhece/Desconhece formações por aprofundar no âmbito das DEA	"Poderia ter feito como opção nesse tema mas uma que eu fiz foi sobre paralisia cerebral." "A parte das vantagens das formações é que realmente teria outra bagagem para aplicar aos meus alunos."	→ Reconhece que poderia ter feito formação nas DEA. → A formação recente que optou em participar foi em paralisia cerebral. → Conhece que as formações são uma grande bagagem para aprofundar conhecimentos no ensino e aprendizagem.
Caracterização e Perfil de Funcionalidade do aluno com Dificuldades Específicas de Aprendizagem	*Conhece o diagnóstico do aluno*	"(…) aqui realmente a parte que eu identifico é que ele realmente tem défice cognitivo. Agora porque é que ele tem este défice cognitivo, não sei se foi de nascença, se foi o parto. (…) Ele está documentado." "Não desvio que não seja realmente um autismo mas, neste momento, não lhe consigo afirmar se realmente tem essa parte."	→ O aluno possui um défice cognitivo. → Alerta para possíveis sinais de autismo.
	Caracteriza o aluno	"Ele tem 8." "Está no 2.º ano." "(…) ou ele vai fazer os 9… Bom, mais do que 9 não tem" "(…) a parte das aquisições, são realmente mais na parte das sequências, regularidades." "(…) ele está a andar e neste momento também está a comer sozinho. Mas tem outros handicaps… nem sempre consegue vestir o casaco sozinho, por exemplo." "(…) a parte prática das aprendizagens ele não é autónomo."	→ O aluno tem 8 anos, a caminho de 9. → Está no 2.º ano de escolaridade. → Toma medicação. → É acompanhado em Psicomotricidade **uma vez por semana**, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional. → Tem apoio educativo na escola durante **90 minutos.**

		"(…)assim como apoio educativo 90 minutos" "Ele também está a ser acompanhado em psicomotricidade uma vez por semana, terapia da fala e terapia ocupacional." "(…) ele toma medicação" "(…) ele, por vezes, está com uma agitação de tal maneira que não consegue trabalhar mais." "(…) ele tem uma relação muito boa com os colegas e os colegas para com ele" "(...) sempre que ele faz uma tarefa ele gosta de partilhar a tarefa com os colegas, mostrar o resultado da atividade" "(…)quando começa a haver alguma agitação dos colegas, uma das coisas que ele faz é tapar os ouvidos e fica um bocadinho agitado." "A parte de haver movimentação causa-lhe transtorno e desvio na concentração, até rejeição na tarefa." "(…) não é autónomo na realização das atividades, mas, segundo uma orientação, ele realiza." "(…) ele muitas vezes tem os atacadores desatados e ainda não os ata." "(…) quando tira o casaco, as mangas ficam viradas do avesso e ele não as coloca bem para se vestir ainda. (…) ele na sua postura de ter que vestir o casaco corretamente, ele não toma a iniciativa também. Ele espera, embora eu lhe ajude depois a vestir o casaco já corretamente."	→ Tem dificuldades na autonomia, como vestir-se e calçar-se. → Com orientação o aluno realiza as atividades. → Quando há agitação na sala de aula não consegue trabalhar mais. Tem tendência a tapar os ouvidos e ficar agitado. → Tem grandes dificuldades de aprendizagem, porém, tem facilidade nas aprendizagens de sequências e regularidades. → Possui uma boa relação com os colegas da sala de aula. → Gosta de partilhar as tarefas e o resultado das atividades que fez.
	Revela as principais dificuldades do aluno	"(…) não adquiriu a mecânica da leitura nem da escrita manual." "Ele para além do grafismo que fazia, ele ainda garatuja. Ele não faz coisas alinhadas e a parte da escrita é de imprensa." "Ele copia letra de imprensa, (…) não o faz ainda manuscrita." "Neste momento não está ainda a escrever a data". "Ele só faz praticamente o nome dele."	→ Ainda não adquiriu a leitura e escrita. → Escreve apenas o seu nome. → A letra ainda é de imprensa. → Ainda garatuja.
	Revela pontos positivos do aluno	"A parte dos algarismos, faz sequência e consegue realmente fazer o antes e o	→ Consegue aprender sequências numéricas e interpretar os números até 20.

		depois na sequência numérica até ao 20." "Ele até já consegue fazer uma boa logística na parte da execução do que é pedido na atividade."	→ Sabe entender o que lhe é pedido para realizar na atividade.
Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	*Identifica as MSAI no aluno*	"Seletivas, exatamente."	→ O aluno possui Medidas Seletivas.
Áreas valorizadas e Práticas da escrita com o aluno	*Menciona o que considera ser imprescindível ao nível da escrita que o aluno saiba*	"(…) localizar o dia da semana, meses também e o nome. Pelo menos a situação geográfica, saber ensinar onde é que está, estabelecer um paralelo casa-escola, se está longe ou se está perto, vivências… é sobretudo a parte de vivências práticas quotidianas."	→ Localizar o espaço-tempo. → Identificar situações geográficas. → Conhecer as vivências práticas quotidianas.
	Adota práticas com o aluno em aula	"(…) um dos reforços que faço diariamente é que ele consiga situar o tempo no calendário, escrever a data." "São atividades mais de concentração, fazer sequências e regularidades onde ele pode realmente preencher lacunas (…) são exercícios mais dados à parte de estar mais concentrado." "(…) é à base do jogo ou fazer um tipo de exercício com uma bola. Fazer até, inclusivamente, rasgar tiras de papel e selecionar pedacinhos mais pequenos e maiores, agrupar tamanhos, cores…" "A escrita não. Podia ser um treino que se pudesse fazer mas ele, pelo menos comigo, escreve o nome e nem sempre, porque há dias que ele não o faz."	→ Exercícios de concentração, como sequências e regularidades, preencher lacunas. → Jogos para agrupar tamanhos, cores… → Situar no tempo: calendário, escrever a data.
Desenvolvimento do aluno	*Revela o desenvolvimento do aluno*	"(…) aquele aluno realmente, dentro dos limites dele, eu acho que está com grandes progressos"	→ Existe um grande desenvolvimento no aluno.
Colaboração com o Professor de Educação Especial na escola	*Revela a presença do Professor de Educação Especial em sala de aula*	"30 minutos a 45, não está mais. (…) é também o tempo que ele ocupa na sua concentração." "Ele vai para um gabinete trabalhar com o professor de ensino especial. Raramente estão na sala de aula com o grande grupo."	→ Trabalha 30 minutos a 40 minutos com o Professor de Educação Especial. → O tempo que ocupa com o professor é o tempo que ocupa também na sua concentração. → O aluno trabalha com o Professor de Educação

			Especial num gabinete à parte.
	Caracteriza o aluno com do Professor de Educação Especial	**<u>Não menciona.</u>**	
	Relata a relação entre Professor Titular de Turma e do Professor de Educação Especial	"Sim, fazemos sempre. Realmente a nossa parte de conversa... por exemplo, uma das conquistas é como ele está a comer no refeitório da escola, é comer sozinho."	→ Há uma boa relação entre a PTT e o Professor de Educação Especial. → Existe à vontade para partilhar as conquistas do aluno.
Barreiras	*Menciona barreiras em **contexto escolar***	"As tutorias, neste momento, não se fazem ainda no 1.º ciclo mas devia haver, porque cada vez mais os alunos estão um bocadinho impertinentes, estão com pouco interesse no currículo." "E percebe porque eu digo "regular"? Porque não é de todo regular. Eu neste momento tenho uma turma que são 23 alunos e eu, dentro desses 23 alunos, eu tenho para aí cinco grupos diferentes. (…) Tenho 10 alunos que estão numa situação de carência de aprendizagem e tenho 13 alunos que, dentro destes 13, ainda tenho 5 que estão a avançar e tenho 8 que não estão a avançar. (…) é complicado realmente analisar essas crianças que não estão a aprender" "Espaço físico, sobretudo." "Ele está numa sala que ao mesmo tempo estão a fazer outras atividades e isso para ele é uma barreira muito grande" "(…) embora não estejam 23 na sala, porque estão distribuídos dentro deste grupo de dificuldades, não se encontram todos na sala. Mesmo os 18 que já estão em sala já são muitos. (…) aí poderia ser redução do número de alunos em sala." "Eu não posso sair da sala de aula para, por exemplo, irmos fazer uma observação mais pormenorizada do recreio. Eu ainda não fiz isso mas eu acho que isso tudo era importante."	→ A não existência de tutorias no 1.º Ciclo. → Espaço físico da escola. → Ter um grande número de alunos com dificuldades numa turma de ensino regular. → Não poder sair da sala de aula para dar aulas mais interativas.
	*Menciona barreiras **no aluno***	"A adaptação deste aluno à sala de aula, pelo menos nos moldes em que eu fiz, para mim foi um bocadinho complicado."	→ A adaptação do aluno na sala de aula. → O aluno não conhece o alfabeto por completo,

		"Ele faz o nome mas, para mim, ele não conhece outras letras para além daquelas que ele faz." "O desenvolvimento da escrita, conhecer o alfabeto, ele não conhece. Ele não está a conhecer todas as letras." "Na escrita, uma das barreiras foi a mobilidade, porque ele não conseguia pegar num lápis."	apenas só conhece as letras do seu nome. → A mobilidade. O aluno não ter conseguido pegar num lápis anteriormente.
	Menciona barreiras ***no processo de ensino***	"Mas, se calhar, como não foi uma atividade imposta até por mim, as coisas não estão tão visíveis neste momento e o ritmo é mais curto também estar comigo. "Eu nem sempre consigo estar com ele, ali ao lado dele a trabalhar."	→ Não conseguir estar ao pé do aluno para trabalhar com ele e ajudar a superar as suas dificuldades. → O tempo com o aluno é pouco.
	Menciona barreiras ***fora do contexto escolar***	**Não menciona.**	
Facilitadores	*Refere facilitadores* ***no contexto escolar***	"Eu o que sinto é que realmente o progresso do aluno também se deve à ajuda, aos apoios que existem na escola. E, neste momento, o serem feitos fora da sala também."	→ O desenvolvimento do aluno deve-se ao apoio da escola. → O apoio ao aluno ser fora da sala de aula.
	Refere facilitadores ***no Professor de Educação Especial***	**Não menciona.**	
	Refere facilitadores ***no aluno***	"Eu realmente falar na parte das aprendizagens, claro que posso falar, porque eu também sinto que ele as faz." "Estou feliz porque o aluno já permanece na sala, senta-se" "Agora já consegue." "A conquista da realização. E isso faz com que ele tenha continuidade naquela tarefa ou outra que lhe seja dada."	→ O aluno quer cumprir as aprendizagens. → O aluno permanece sentado na aula, uma vez que anteriormente sentia-se agitado. → O aluno já consegue pegar num lápis para escrever. → Sentir-se realizado quando faz tarefas e dar continuidade a outras tarefas.
	Refere facilitadores ***fora do contexto escolar***	"Sim, exatamente, já melhorou. Mas para além das terapias e técnicos que tem na escola, eu penso que também tem, ou teve, fisioterapia, acompanhamento clinico."	→ Existência de terapeutas e técnicos que favorecem a melhoria das aprendizagens do aluno.
Perspetivas do Professor Titular de Turma quanto ao aluno e à escola	*Perspetiva o percurso escolar do aluno no futuro*	"Eu tenho esperança que ele melhore porque ele demonstra vontade e capacidade." "Dentro do que já adquiriu, é para melhorar. Penso que temos progressos e muito evidentes mesmo"	→ Considera existir grandes progressos e que o aluno tem tendência a evoluir.

	Revela o que mudaria na escola/currículo	"(…) isso era uma situação que havia de existir no 1.º ciclo, que são as tutorias." "(…) estando um aluno integrado numa sala com um número que penso que é um pouco elevado, eu acho que a organização da escola poderia fazer a redução da turma, portanto, menos alunos em sala para também que aquele aluno se sentisse mais integrado." "(…) eu canalizava mais para a leitura e escrita e aí poderia ser um ponto positivo para mim mas um ponto negativo para o aluno. Porque se ele ainda não reúne essas condições todas para adquirir a leitura e a escrita, ia ser um bocadinho mau." "(…) adequar às necessidades do aluno e fazer um currículo ou fazer um programa de aula mais adequado ao que ele necessita." "Fazer uma saída pelo espaço-bairro porque está mais perto da escola. (…) Acho que há muita coisa que, se calhar, podendo sair dos muros da escola, também lhe eram úteis." "Eu apostava numa aprendizagem mais sala aberta, mais de vivências de exterior."	→ Existência de tutorias no 1.º Ciclo. → Canalizar o currículo do aluno mais na leitura e escrita mas dependendo das reação do aluno. → Reduzir o número de alunos em sala de aula. → Adequar o currículo às necessidades do aluno ou modificar o programa da aula adequando ao que o aluno necessita. → Aprendizagens de sala aberta, i.e., visitas de estudo ao exterior do recinto escolar.

Professor Titular de Turma (C):

Categorias	Subcategorias	Análise de Conteúdo	Indicadores
Experiência e Formação nas Dificuldades Específicas de Aprendizagem	*Tem/Teve contato com as DEA, principalmente ao nível da escrita*	"Sim. As Dificuldades Específicas de Aprendizagem, sim. "Nomeadamente na escrita, sim."	→ Tem experiência nas Dificuldades Específicas de Aprendizagem, nomeadamente ao nível da escrita.
	Experiência nas DEA	"Eu agora tenho um caso que, talvez em 18 anos, seja o caso mais difícil." "Claro que já tive outros casos, tive dislexias, tive défices de atenção"	→ Em 18 anos de experiência no ensino, já teve alunos com dislexia e défices de atenção. → De momento, possui uma aluna que considera ser um caso mais difícil.
	Possui formação nas DEA	"Não." "Nenhuma." "Mas formação específica eu não."	→ Não possui formação nas Dificuldades Especificas de Aprendizagem.
	Conhece/Desconhece formações por aprofundar no âmbito das DEA	"Sim, sei que há formações que podemos fazer." "(…) a nossa vida profissional e pessoal nem sempre se coaduna com isso mas sim, eu tenho consciência que existe." "(…) reconheço que existem algumas formações." "Eu tenho consciência disso e se eu estivesse com outro horário, com outra disponibilidade, talvez conseguisse arranjar tempo para." E, neste momento, é impossível eu conseguir conciliar, mas não quer dizer que eu um dia não venha a conseguir ter mais autonomia para o fazer. Neste momento, não está no horizonte."	→ Tem conhecimento de formações no âmbito das Dificuldades Especificas de Aprendizagem. → Tem sido impossível poder participar em formações por não conseguir conciliar o seu trabalho e a sua vida pessoal com formações.
Caracterização e Perfil de Funcionalidade do aluno com Dificuldades Específicas de Aprendizagem	*Conhece o diagnóstico do aluno*	"Este caso que eu tenho é mesmo um défice e um atraso no desenvolvimento e cognitivo." "Não sei se é uma perturbação ou se é uma deficiência mas aquilo que eu vejo em relatórios e aquilo que nos chega é um atraso no desenvolvimento da linguagem e atraso no desenvolvimento cognitivo." "(…) com um nome concreto, o único nome que nós temos é este, é um atraso no desenvolvimento."	→ A aluna está diagnosticada com um atraso no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento cognitivo.
	Caracteriza o aluno	"Uma criança que está no 4.º ano." "Ela lê mas não tem uma leitura minimamente perceptível, a própria linguagem tem um atraso. (…) é um atraso mesmo muito marcado." "(…) todas as áreas estão fragilizadas. Todas as áreas têm dificuldade."	→ É uma aluna que está no 4.º ano. → Tem 9 anos. → É acompanhada em consultas de desenvolvimento. → Toma medicação. → Possui défice de atenção, mas não tem hiperatividade.

		"Mas depois visualmente é difícil, motoramente é muito difícil, é muito complicado, sim." "(…) ela é acompanhada em consultas de desenvolvimento e é medicada neste momento." "Não, hiperatividade não tem. Tem défice de atenção, sim, concentração, mas hiperatividade nunca." "Sim, tem 9 anos. Vai fazer 10." "(…) achou-se que se deveria dar um ano sabendo já de antemão que ela não iria neste ano adquirir as competências que ainda tinha de 1.º e de 2.º ano para desenvolver." "(…) este ano, em princípio, tudo aponta para que ela ficará retida e mudar de escola e há de ficar retida no 4.º ano." "Vai sempre precisar de apoio." "É uma criança que a nível da relação com o par é muito deficitária." "Ela quer sentir-se incluída." "Nunca gostou de ser diferente e ela sente-se diferente. Portanto, esta miúda deve estar numa angústia…"	→ Tem dificuldades na linguagem, i.e., tem um atraso muito significativo. → Tem algumas dificuldades motoras. → É uma aluna que irá sempre necessitar de apoio. → Ficará retida no 4.º ano pois ainda não adquiriu as competências de 1.º e 2.º ano. → Gosta de estar incluída e não gosta de se sentir diferente dos colegas. → Tem uma relação com o par muito deficitária.
	Revela as principais dificuldades do aluno	"Mas depois se estiver muito tempo sem treinar aquilo, esquece." "Ela ainda não consegue escrever uma frase." "Copia tudo do quadro." "A grafia é muito má." "E mesmo assim dá erros." "Mas depois não é uma frase com lógica e as frases não estão relacionadas umas com as outras. É assim que ela funciona neste momento com a escrita." "Ela ainda ontem estava a fazer umas coisas com o compasso, ela não consegue fazer uma volta com o compasso. E ela estava aflita, já tremia, porque não estava a conseguir." "Pintar dentro do risco é impensável, o desenho dela ainda é garatuja"	→ A aluna se estiver muito tempo sem treinar as suas aprendizagens, esquece o que aprendeu. → A escrita é feita através de cópia do quadro da sala. → A grafia é má e costuma dar erros no que é copiado. → As frases que escreve autonomamente são frases que não contêm lógica, i.e., não estão relacionadas umas com as outras. → Na motricidade fina tem dificuldades. → Não consegue usar o compasso e fica nervosa por não estar a conseguir. → Pinta fora do risco. → O desenho ainda é garatuja.
	Revela pontos positivos do aluno	"(…) a única coisa que esta criança tem de bom é a memorização. Ela memoriza tudo e mais alguma coisa." "Ela quando está na proporção de um para um lá vai correspondendo alguma coisa mais estimulada. Quando são exercícios de repetição." "Se eu mandar estudar, por exemplo, um parágrafo e fizer o ditado do parágrafo, ela não dá erro nenhum porque ela	→ Tem uma boa memorização. → Se estiver com alguém que a ajude, corresponde às atividades. → Trabalha muito com exercícios de repetição. → Devido à memorização, a aluna consegue não dar erros no ditado após estudar um parágrafo.

		memoriza e visualmente dá a sensação que ela fotografa aquilo.”	
Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	*Identifica as MSAI no aluno*	“Ela tem medidas seletivas. Tem adequações curriculares e só.”	→ A aluna tem Medidas Seletivas, com acomodações curriculares.
Áreas valorizadas e Práticas da escrita com o aluno	*Menciona o que considera ser imprescindível ao nível da escrita que o aluno saiba*	“(…) valorizo a estrutura, a sequência, ou seja, um texto organizado.” “(…) eles têm que fazer leitura, têm que ver muitas vezes a palavra escrita” “A pontuação é uma coisa que eu acho que é importante porque a pontuação pode alterar o sentido de um texto.” “”(…) incentivo os meus alunos a fazer uma caligrafia bonita e perceptível mas desde que eu perceba o que está escrito.” “(…) a organização, a pontuação… eu acho que é importante” “Nesta aluna o que eu quero, neste momento, é que ela escreva uma frase.”	→ A estrutura e sequência de um texto. → Saibam ler. → Utilizem a pontuação. → Boa caligrafia. → É muito importante a organização de um texto.
	Adota práticas com o aluno em aula	“(…) aquilo que eu vou conseguindo, é um bocadinho por tentativa erro, vamos experimentando.” “(…) os textos dela são sempre adaptados.” “Normalmente atividades de escrita com uma imagem, tenho mapas de histórias, por exemplo, alguns mapas em que eles têm que pegar na personagem e depois ir por um caminho e perceber o que é que aquela personagem vai fazer.” “Outras vezes peço um tema e digo por tópicos, ‘Não te esqueças de referir isto, isto e isto’, dar indicações antes da escrita do texto.” “Outras vezes é pegar numa imagem e escreverem um texto sobre aquela imagem.” “Eles gostam muitas vezes de fazer textos informativos e eu uso muito o texto informativo, ou seja, dar um tema qualquer e eles escreverem o que sabem sobre aquele tema, dar informação de alguma coisa.” “Gostam muito de fazer diálogos, textos em diálogo.” “Descobrir as rimas.” “A terapeuta de psicomotricidade lá de fora é que me fazia os textos mais pequenos, eu colava em cima do	→ Faz textos adaptados com a aluna, juntamente com a terapeuta de psicomotricidade. → Mapas de histórias. → Textos informativos. → Textos de diálogo. → Textos com imagens. → Rimas.

		texto que tinha no livro, era o mesmo conteúdo só que mais pequeno."	
Desenvolvimento do aluno	*Revela o desenvolvimento do aluno*	"É não satisfaz."	→ O desenvolvimento da aluna é insatisfatório.
Colaboração com o Professor de Educação Especial na escola	*Revela a presença do Professor de Educação Especial em sala de aula*	**<u>Não menciona.</u>**	
	Caracteriza o aluno com do Professor de Educação Especial	"Muitas vezes ela abandona a atividade a meio porque como vai para aquela sessão individualizada, ela leva aquela atividade e faz individualmente com a pessoa. (…) Com a professora de apoio, sim, e com a professora de Educação Especial que é quem está a dar o apoio também." "Entretanto, a professora veio busca-la. Ela não gosta muito de fazer coisas diferentes, ela gosta de fazer o que os outros fazem mesmo que saiba que não está a ter sucesso." "(…) neste momento aquilo que está a trabalhar muito com ela é a leitura, escrita e o cálculo."	→ A aluna costuma estar com uma professora de apoio e também com a professora de Educação Especial. → A aluna costuma estar numa sala individual e faz os trabalhos da sala com a professora de Educação Especial. → Gosta de trabalhar com a professora o mesmo que os seus colegas de sala. → Trabalha muito leitura, escrita e cálculo.
	Relata a relação entre Professor Titular de Turma e do Professor de Educação Especial	"Excelente. Falamos imensas vezes, ela dá-me sempre o feedback de como é que correu a sessão. Normalmente antes da sessão eu digo-lhe sempre 'Olha, hoje tenta trabalhar isto. Nós na sala estamos a trabalhar isto', por exemplo." "(…) nós falamos muito para articular aquilo que ela faz, aquilo que eu vou fazendo para que não haja discrepâncias nem fossos do que uma faz e do que a outra faz."	→ Tem uma boa relação com a professora de Educação Especial. → Partilham experiências com a aluna no que remete às aprendizagens. → Articulam a matéria que cada professora vai trabalhando.
Barreiras	*Menciona barreiras em **contexto escolar***	"(…) esta é uma aluna que estava inserida num ensino regular mas beneficiaria imenso de um ensino individualizado. Não digo que não estivesse inserida numa turma, mas 70% do tempo deveria ser passado em ensino individualizado." "Que é uma coisa que eu com 28 alunos numa turma é praticamente impensável." "Ela gosta de estar incluída mas eu acho que ela não se sente incluída." "Esta aluna, mesmo ficando retida, eu estou convencida que, enquanto não se arranjar um currículo mesmo alternativo e se	→ Grande número de alunos em sala de aula. → A aluna não se sentir incluída na turma uma vez que possui aprendizagens adaptadas. → A sala de aula ter um bom tamanho mas estar superlotada. → O currículo da aluna.

		adotar para medidas adicionais, não vamos lá." "Acho que uma turma com 28 alunos é terrorismo para esta miúda. Aliás, para qualquer miúdo uma turma com 28 alunos é muito." "Tê-las fechadas numa sala onde não têm sequer um espaço para esticar um braço porque já tem um aluno ao lado. Acho que isso é uma barreira na escola." "As salas não são pequenas, as salas têm um bom tamanho. Estão é superlotadas." "Temos é mais 7/8 alunos em cada turma que parece que não é nada mas é uma diferença brutal porque eu, por exemplo, agora nestes tempos em que alguns às vezes ficam doentes e vão para casa, eu tenho 23 alunos e já acho que aquilo é o paraíso. Portanto, essa é a barreira da escola, sim."	
	Menciona barreiras ***no aluno***	"Isto deixa-me preocupada porque eu acho que a auto-estima desta criança está a ficar desfeita." "Ela pode dar a ideia de que tudo passa por ela e de que é muito feliz mas, no fundo, ela é confrontada todos os dias com dificuldade e com insucesso." "A barreira é estar inserida num grande grupo e estar sozinha, o trabalho autónomo dela é zero. Portanto, a autonomia é uma grande barreira. Não consegue." "Vai ser sempre uma criança que dificilmente vai conseguir."	→ A auto-estima da aluna por ser confrontada todos os dias com insucesso. → Estar inserida num grande grupo. → Não ter autonomia. → A aluna possuir grandes dificuldades que a impedem de conseguir prosseguir academicamente no futuro.
	Menciona barreiras ***no processo de ensino***	"Agora estes casos mesmo profundos eu também não sei. Eu também tenho duvidas se passará mesmo por mim ou se não passará mesmo por um ensino paralelo e que aí eu teria que fazer um curso só mesmo em educação especial para poder."	→ Não possuir um conhecimento certo sobre se os alunos com graves dificuldades devem estar num ensino regular.
	Menciona barreiras ***fora do contexto escolar***	"A grande dificuldade que eu tenho neste momento é a gestão mais parental." "(…) depois temos um conjunto de pais normalmente associados, às vezes, a estas dificuldades. Ou não, há outros, às vezes, com problemas de comportamento que nem sempre cooperam connosco." "É mais difícil para mim gerir quando os pais não colaboram." "O ano passado tentámos reter a aluna mas os pais não aceitaram."	→ A gestão parental.

Facilitadores	*Refere facilitadores* ***no contexto escolar***	"Tenho tido apoio. Montámos aqui uma estrutura muito específica para esta aluna envolvendo professora de apoio, professora de educação especial que é que quem agora está mais com ela." "(…) psicologia é aqui no colégio" "Porque as salas são boas, as salas são ótimas. Têm imensa luz, estamos equipados com tudo o que possa imaginar, quadros interativos, computadores, quadros de giz. Nós temos tudo, mesas ergonómicas." "Porque depois a gente também disponibiliza serviço para isto, serviço para aquilo, acompanhamento, estão sempre a tentar arranjar dentro das possibilidades." "(…) eu acho que o colégio está a dar a resposta possível e que consegue. Eu sinto-me apoiada, sim. Não me sinto sozinha com esta aluna."	→ A Equipa Multidisciplinar do colégio. → A qualidade das salas de aula. → Os serviços do colégio para ajudar os alunos.
	Refere facilitadores ***no Professor de Educação Especial***	"Aquilo que facilita a escrita nela, é o estar sozinha com ela, alguém que a oriente."	→ O apoio individualizado do professor de Educação Especial com a aluna.
	Refere facilitadores ***no aluno***	"(…) depois ela chega aqui e tenta reproduzir aquilo que fez. Portanto, é a memorização."	→ A memorização.
	Refere facilitadores ***fora do contexto escolar***	"E depois tem um conjunto grande de terapeutas de fora, uma técnica de psicomotricidade, uma terapeuta da fala (…) e tentamos sempre articular um bocadinho." "(…) mesmo com as terapeutas lá. Costumo falar com elas e pedir aqui também um bocadinho o auxílio para elas às vezes darem-me indicações (…). Falamos muito." "A terapeuta, que está lá fora, (…) quando temos alguma avaliação ela faz tudo em condições especiais. A avaliação é fora da sala de aula, eu digo 'olha, envio-lhe a ficha que vamos fazer de avaliação' e ela trabalha a ficha" "(…) eu acredito que os pais não aceitem a retenção porque efetivamente vêem isto com olhos com que nós também conseguimos ver, que a retenção não vai servir de nada."	→ As terapeutas da fala e de psicomotricidade. → Os pais concordarem com o que a professora titular de turma vê na aluna.

Perspetivas do Professor Titular de Turma quanto ao aluno e à escola	*Perspetiva o percurso escolar do aluno no futuro*	"Ela vai sempre conseguir atingir algumas competências, quanto mais não seja pela repetição. Vai sempre conseguir, mas eu acho que ela não vai conseguir fazer um ensino regular até ao 9.º ano."	→ Acredita que a aluna vai atingir algumas competências → Admite que a aluna não irá conseguir superar as suas dificuldades num ensino regular.
	Revela o que mudaria na escola/currículo	"A bem da sala e a bem da aluna, era ter uma professora que pudesse estar com ela 70% do tempo e ela ir só à sala sociabilizar e estar ali um bocadinho com os outros. Eventualmente, nas aulas de estudo do meio. Acho que a português e a matemática devia ter uma professora para ela, era o que ela precisava." "Arranjava alguém com um horário com maior disponibilidade para estar com ela."	→ Uma professora de apoio com maior disponibilidade que estivesse 70% do tempo com a aluna e que trabalhasse somente com ela nas suas dificuldades, i.e. no português e na matemática.

<u>Apêndice 8</u> - Análise de conteúdo das entrevistas: Psicomotricista e Professores de Educação Especial

Psicomotricista (A):

Categorias	Subcategorias	Análise de Conteúdo	Indicadores
Experiência e Formação nas Dificuldades Específicas de Aprendizagem	*Tem/Teve contato com as DEA, inclusive ao nível da escrita*	"Sim, muitas." "Também ao nível da escrita."	→ Tem contacto com as DEA ao nível da escrita. → Costuma experienciar muitos casos de alunos com DEA ao nível da escrita.
	Experiência nas DEA	"(…) por acaso eu estou na área da escrita, principalmente na ortografia Depois acabamos por ser um bocadinho de tudo, porque não podemos trabalhar só a escrita, também temos que trabalhar a parte da leitura, portanto, acabamos por abranger tudo." "Mas como são pequeninos, mais na área da motricidade fina e depois também na parte dos pré-requisitos da escrita."	→ Possui experiência em DEA na escrita. → Tem experiência na área da escrita, principalmente na ortografia.
	Possui formação nas DEA	"Para além da experiência que temos na clínica, de várias formações quer dentro quer fora do centro, isso sempre." "(…) fiz há pouco tempo também, foi do CADIn, de um concorrente" "Fiz de dislexia e disortografia." "(…) agora na questão online, facilitou bastante essa parte, claramente. Não precisamos de estar assim, já é um bocadinho mais fácil de assistir e às vezes ficam gravadas." "(…) na clínica nós também temos uma reunião semanal, portanto, normalmente isso também se aplica."	→ Faz formação em DEA dentro e fora do centro onde trabalha. → Fez ultimamente formação em Dislexia e Disortografia. → As formações têm sido realizadas via online.
	Conhece/Desconhece formações por aprofundar no âmbito das DEA	"Por acaso não. Confesso que agora parei um bocadinho, porque estamos em Junho, estamos quase na fase final" "(…) confesso que não tenho estado em cima agora de novas formações." "(…) normalmente sigo sempre a newsletter da Oficina Didática, por exemplo, que tem muitas vezes esse tipo de formações." "(…) isto depois quando se começa a trabalhar é um bocadinho… assistir a muitas formações porque depois acabamos por ter que perder trabalho para depois assistir às formações." "(…) nós falamos sobre artigos científicos e acaba por haver essa reunião mais consistente, digamos assim, mas não é sempre sobre escrita é sobre também outras áreas do neurodesenvolvimento."	→ De momento, não tem visto formações para fazer, sente que precisa de pausa. → Segue sempre newsletters de formações na área. → A formação via online é mais eficaz para poder conjugar com o horário de trabalho. → Considera as reuniões semanais do centro onde trabalha, uma formação.
Caracterização e Perfil de Funcionalidade do aluno com	*Conhece o diagnóstico do aluno*	"(…) mas sei que ele há uns tempos teve sessões com uma psicóloga para fazer testes psicológicos, cognitivos. Ainda não sei o resultado disso, mas	→ O aluno possui dificuldades cognitivas.

Dificuldades Específicas de Aprendizagem		obviamente que a nível de abstração temos ali alguma dificuldade, planeamento, organização das tarefas…"	
	Caracteriza o aluno	"(…) o A. é um caso assim mais "bicudo" porque é um bocadinho mais complicado do que só escrita." "(…) parte da motricidade. Claramente que ele é um menino que já veio muito tarde." "A parte da motricidade global ele é um miúdo muito trapalhão, é um miúdo que parece muito fechado." "(…) na parte da motricidade global ele precisava muito de psicomotricidade, por exemplo, coisas simples, salto a pés juntos, salto a pé-coxinho, é muito trapalhão na sequência de movimentos, é muito difícil de se orientar." "A parte cognitiva, não posso dizer que ele esteja acima ou abaixo da média ou do desvio padrão" "A primeira vez que eu o conheci ele dizia-me "chapato" e logo aí vai prejudicar a parte da escrita." "A parte da autonomia, não sei se é do lado emocional porque também não o conheço há tanto tempo, é um miúdo muito fechado, é um miúdo que acho que às vezes não sabe como é que se há de comportar e a parte da socialização e da autonomia também precisa muito de melhorar." "(…) apesar de estar num 2.º ano, ele está num 1.º."	→ Ao início possuía algumas dificuldades na fala, trocando fonologicamente algumas sílabas, como "sapato – chapato". Foram ultrapassadas. → É um aluno fechado. A socialização está comprometida o que impede de poder estar com outras pessoas. → Tem que trabalhar a autonomia pois não sabe como se há de comportar em determinadas situações. → Necessitava de psicomotricidade desde muito novo. Há muitas coisas que o aluno tem que trabalhar, como a motricidade global. → É uma criança trapalhona, tem dificuldades na orientação e na sequência de movimentos. → As suas dificuldades não incidem só na escrita, existe uma grande variedade de dificuldades. → O aluno está no 2.º ano mas o currículo que está a trabalhar é de 1.º ano.
	Revela as principais dificuldades do aluno	"(…) não é muito proficiente na parte da motricidade fina também. Coisas mais minuciosas é um bocadinho mais difícil para ele." "Temos também algumas dificuldades a nível da cognição não-verbal, eu não sei se ele não experienciou muitas atividades desse género mas cognição não-verbal é suposto ser com atividades sem ser necessário instrução." " A nível de linguagem ele troca alguns sons. Quando ouve é mais fácil do que quando faz auto-ditado, por exemplo, e na parte da escrita prejudica. (…) porque ele acaba por escrever a palavra como diz." "(…) a parte da linguagem tem ali algumas coisas como a consciência de palavra." "Eu acho que ele também tem alguma dificuldade em saber brincar com coisas diferentes, ter alguma imaginação, criatividade, procurar algum objeto e fazer coisas diferentes"	→ Tem dificuldade em realizar tarefas demasiado pormenorizadas. → Necessita de ajuda na compreensão, recorrendo a tarefas feitas passo a passo. → Tem dificuldade a nível da cognição não-verbal, i.e., em atividades que não exigem instrução o aluno precisa de instrução. → Troca fonemas o que dificulta a escrita pois escreve como diz. → Necessita de alguém que lhe dite a palavra para escrever. → Na linguagem tem dificuldade na consciência de palavra. → O brincar, imaginar, criar, há algumas dificuldades. → Resolver um problema matemático é necessário criar uma linha temporal.

		"(…) a resolução de problemas, tudo o que seja compreensão, construir quase uma linha temporal para depois ele resolver o problema também, está um bocadinho difícil." "A parte da escrita estamos a ter agora problemas. (…) ele agora deu a regra, o caso especial, "-ça, -çe, -çi, -ço, -çu", e agora esqueceu-se que existe um [s]. (…) ele esqueceu-se do [s] e o [s] agora não existe." "(…) é muita letra e se ele não estiver explícito, ajuda se eu tiver aquela cabulazinha de "olha, estas são as diferentes maneiras que podes escrever" e depois se metermos o [s] e [ss] também estragamos tudo porque é o som "se" no meio das vogais mas depois no meio das vogais temos que pôr [ss] mas depois também pode ser o [ç] ou o [c]." "A parte da composição de texto ainda estamos muito aquém, sim. Se for com uma imagem ele acaba por dizer mas precisa de ajuda para escrever, acaba por precisar de alguma ajuda para organizar a sequência de acontecimentos." "(…) se for com lista de palavras é muito difícil, tem que se dar muita ajuda. Mas ainda não tem muita noção de composição textual" "Mas, por exemplo, só o ordenar uma sequência de imagens para criar uma história, já isso para ele é difícil." ". Agora o problema entra porque a PTT já está a dar as inversas e os sons nasais, por exemplo, é muito difícil. O [-an], [-en], [-in], [-on], [-un] e depois, é com [n] ou é com [m] e ele decora a regra do [m] antes do [p] e do [b], o resto é [n], pronto." "(…) ele é um menino que na parte da consciência fonológica não está muito ótima, eu ainda preciso de lhe dar muita ajuda."	→ Tem um grande défice de atenção, o que impossibilita saber todas as regras ortográficas. → Letras que se parecem com o mesmo som, tende a **esquecer-se** de uma delas. Por exemplo, aprendeu o [s] e o [ç] e agora esqueceu-se que existe um [s]. E as letras com sons nasais **troca**, como o [m] ou o [n]. → Ler uma imagem é mais fácil quando é dito oralmente mas para descrever é necessário ajuda. → Listas de palavras em vez de imagem torna-se ainda mais complicado compreender. → A composição de texto está um pouco atrasada. → Há dificuldade para decorar regras na escrita, i.e., saber quando deve escrever o [m] e o [n] devido aos sons nasais, por exemplo.
	Revela pontos positivos do aluno	"Quando o texto é previamente trabalhado, ajuda bastante a ter uma melhor compreensão do texto e depois a responder às questões." "(…) tudo o que seja mais prática, aplicável e concreto, 1+1=2, ele já faz muito bem." "A caligrafia não é má, não é estável, é umas letras mais altas que as outras mas nem me vou preocupar com isso. Está ótimo, está legível, está bom."	→ O texto previamente trabalhado ajuda a responder às questões. Compreende um texto se realmente for bastante trabalhado. → Tudo o que é concreto, como contas matemáticas, realiza sem dificuldade. → A caligrafia, apesar de não ser muito estável, o aluno faz legível.
Medidas de Suporte à	*Identifica as MSAI no aluno*	" Ele está no 54/2018. Portanto, ele tem RTP"	→ Possui medidas seletivas.

Aprendizagem e à Inclusão		"(…) **a PTT tinha dito que ele estava nas medidas seletivas devido às dificuldades que tinha."** **"**Sim e vai continuar."	
Áreas valorizadas e Práticas da escrita com o aluno	*Menciona o que considera ser imprescindível ao nível da escrita que o aluno saiba*	"A mim interessa-me que ele compreenda, primeiro ponto." " O que eu acho que é mais importante agora também, é ir um bocadinho à compreensão e ir um bocadinho à ortografia, para ele também não perder este comboio, para não perder este andamento."	→ Compreensão. → Ortografia.
	Adota práticas com o aluno em aula	"(…) mas já é suposto ele saber um bocadinho, ter esta noção de sequência temporal e de olhar para uma imagem e dizer mais ou menos aquilo que se está a passar e ir um bocadinho mais além." "Normalmente eu começo sempre com o [-ce], [-be], [-me], por exemplo, ou consoante os manuais escolares mas tirando as letras que têm os casos especiais." "Especificamente na escrita, eu uso muito plastificados." "Eu quando estou a trabalhar determinada regra eu coloco sempre aquela ajuda visual, por exemplo, [-ca], [-ce], [-ci], [-co], [-cu] e depois tem o [-que], [-qui], por exemplo. Estou a trabalhar o [-ge], [-gi], também ponho. Eu acho que isso é importante para ele, ter essa ajuda visual." "Eu acho que também ajuda na parte da leitura de palavras, por exemplo, e nem que seja só de letras, ajudou imenso a ele reconhecer e ele conseguir escrever também os dígrafos, o [-che], [-nhe] e [-lhe] e o [h] sozinho, para ele perceber." "(…) eu pus-lhe uma tabela para ele ler o [h], o [h] que ele dizia nada, porque não tem som, o [h], o [-che], o [-nhe] e o [-lhe] e acaba por ajudar depois também na parte da escrita. Eu leio a tabela sempre com ele" "Uso muitas questões do gesto, o A. funciona muito bem." "Depois em cada sílaba a divisão dos diferentes sons que depois ajuda ele também a escrever." "É muito com tarefas de consciência fonológica, consciência fonémica, ajuda visual de pista visual, ajuda de gestos. Tudo o que seja multissensorial acaba por ser mais fácil para ele." "(…) tudo o que seja de ajudas visuais eu deixo com ele e depois ele pode ir fazendo."	→ Fazer sequências temporais. → Trabalha o [-ce], [-be], [-me] primeiramente. → Adota plastificados para tornar o ensino da escrita mais concreto e o aluno perceber como se utiliza cada regra. → Ajudas visuais facilitam tanto na leitura como na escrita. → Utilizar gestos para resolver a compreensão. → Dividir sílabas para ajudar a escrever. → Tudo o que é multissensorial é um facilitador para o aluno.
Desenvolvimento do aluno	*Revela o desenvolvimento do aluno*	" Por acaso, até foi no timing perfeito porque anteontem estive a fazer com ele o teste de Português e claramente que ele está muito melhor a nível da leitura, até de compreensão."	→ A nível da leitura e compreensão tem evolução.

		"Ele está muito mais aberto, muito mais, não tem nada a ver. No primeiro dia que o conheci, ele quase que não falava, quase que não olhava, portanto, claramente que isso também ajudou imenso, e também depois a parte da sociabilização acaba por melhorar também." " A parte das aprendizagens, leitura estamos muito melhor, claramente, porque a leitura é um treino principalmente." "A parte da matemática deu um pulo muito maior. Acho que a parte da matemática, por ser mais concreto, ele percebeu melhor e apanhou melhor o ritmo." "Ele agora está pior, porque a exigência também está a ser um bocadinho maior e depois dificulta um bocadinho aqui a coisa." "Eu acho que não é uma questão de ter melhorado ou piorado, eu acho é que a exigência aumentou. Existem mais regras de escrita e se calhar as dificuldades são mais evidentes. Ou seja, os erros de ortografia estão mais evidentes agora porque ele também escreve mais. Portanto, se escreve mais também é normal que dê mais erros." "Eu acho que não é bem o melhorar e o piorar, é mais evidente porque ele também escreve mais, porque a exigência também é um bocadinho maior." "De resto, ele tem evoluído em todas as áreas, inclusive na escrita, porque ele agora escreve mais."	→ A comunicação com os outros está mais desenvolvida. → Na matemática houve um grande passo por ser uma matéria mais concreta. → Apesar da evolução na escrita, ele está pior devido a um grau maior de exigência. Aprende mais regras e por isso os erros ortográficos são mais evidentes.
Colaboração da Psicomotricista na escola	*Em sala de aula*	"(…) eu vou lá três vezes agora,"	→ Vai à escola **três vezes** por semana para estar com o aluno em sala.
	Com o aluno	"Eu agora estou a trabalhar muito com ele e ele nota que existe esta evolução"	→ O aluno nota evolução.
	Com o PTT	" (…) foi isso que também já falei com a PTT, estamos aqui com uma grande dificuldade ao nível da ortografia. Portanto, quer coisas simples como correspondência grafema-fonema, quer a parte das regras da escrita, quer dos casos especiais, quer de consciência de palavra" "(…) já disse isto à PTT, vou ter de fazer um de cada vez, porque eu não posso avançar para outra regra sem que outra não esteja mais automatizada ou que esteja mais compreendida." " Eu mostro sempre à PTT e ela está sempre em cima do acontecimento." "(…) eu compreendo que a PTT tem outros alunos na sala. Nem sempre é fácil utilizar essas mesmas estratégias" "Com a professora? Ótima."	→ Há uma grande partilha de dificuldades que encontram no aluno. → A avaliação das sessões com o aluno é sempre partilhada com a PTT, principalmente da matéria que estão a dar. → As estratégias que a psicomotricista utiliza com o aluno são partilhadas com a PTT. → A relação entre a psicomotricista e a PTT é muito boa. → Há uma grande disponibilidade para debater a avaliação do aluno, as preocupações e as principais dificuldades que encontram.

		"A PTT é claramente uma professora extremamente acessível, muito simpática, super disponível." "Aliás, eu disse mesmo à PTT, 'olha, eu estou a ficar preocupada com a ortografia porque realmente isto está a ficar difícil para ele. Agora temos que apanhar um bocadinho do comboio'."	
Barreiras	*Menciona barreiras em* ***contexto escolar***	**<u>Não menciona.</u>**	
	Menciona barreiras ***no aluno***	" Não sei se a PTT disse, mas ele está na mesma turma que o irmão, eu estou à espera que eles se separem porque vai ajudar imenso." "(…) ele precisa muito de se afastar do irmão também para ter mais socialização com os outros miúdos e também para brincar com os outros miúdos." "O irmão quando sair vai ser mais fácil para entrar em novas brincadeiras com os outros meninos."	→ O irmão do aluno está inserido na mesma turma. → O irmão torna-se uma grande barreira pois o aluno depende muito do irmão. → O irmão na mesma turma faz a sociabilização do aluno com os colegas não ser trabalhada.
	Menciona barreiras ***no processo de ensino***	"Agora também estamos a trabalhar, por exemplo, se eu lhe disser, "o coelho e a cenoura" ou "o coelho comeu a cenoura", "e a cenoura", por exemplo, ele junta "ea" e depois é capaz de fazer "ce" e depois "noura" – "ea ce noura". Porque acabamos por influenciar." "Estamos agora com esse problema porque são muitas regras e ele ao não ter automatizado uma depois acaba por se esquecer da outra e acaba por ser muita coisa para a cabeça do A." "(…) eu não posso estar a pedir-lhe para enumerar quase o início, meio e fim de uma história quando ele vendo umas imagens não consegue perceber o que é que acontece no meio e o que é que acontece no final." "Eu acho que é tudo dado muito rápido e para miúdos como o A. não ajuda, de todo. E normalmente isso depois também tem a ver com o tipo de ensino e com o tipo manual que o professor usa, acho que isso também é importante." "Eu tenho o exemplo de tudo, tenho professores que começam primeiro um bocadinho por letras, por um bocadinho num método mais livre, por exemplo, aquela coisa de os meninos escreverem as frases e depois irem a cada letra… e isto para miúdos com dificuldades é péssimo, é terrível, porque não há uma ordem, não há uma sequência e depois acabam por vir os casos especiais lá no meio, o que não ajuda de todo. Porque eles ainda nem sequer conseguem fazer a correspondência grafema-fonema do som em letras que têm só uma correspondência, a letra e o som, digamos assim, tipo o [b], por exemplo,	→ Há exercícios que se tornam complicados para favorecer a aprendizagem do aluno. → O número elevado de regras ortográficas e o aluno ter dificuldades na consciência fonológica e não as automatizar, o ensino da escrita torna-se complicado. → Há uma dificuldade em fazer alguns exercícios de sequência temporal de imagens com o aluno. → Considera que o ensino é dado muito rápido, o que não favorece os alunos com maiores dificuldades. Principalmente com a pandemia. → Não existindo uma ordem para o ensino da escrita, i.e., os alunos aprenderem o abecedário sequencialmente, prejudica a aprendizagem e pode confundir mais tarde os alunos nas silabas. → O ensino das frações no 2.º ano seria desnecessário. → Existência de demasiadas competências no currículo que são demasiado para alunos com dificuldades e não terem muita utilidade no futuro.

		e já estão a dar o [c] e o [c] pode ser [-cá] e pode ser [-cé] (lendo-se como -sé).” “O problema é que ele deu no meio e eu acho que isso acabou por confundir um bocadinho.” “Eu acho que isto depois tem a ver com o método de ensino e com os manuais que cada professor utiliza e segue. Mesmo assim, eu sei que a PTT não seguiu assim certinho. Acho que tinha facilitado um bocadinho.” “Aí compreendo que é difícil, temos que também entender o lado do professor porque também não é fácil porque tem uma turma inteira para gerir.” “(…) porque desde ensinar frações no 2.º ano (…) Eu acho que no 2.º ano é muito cedo. Há determinadas competências que estão no currículo que prejudicam estes alunos, principalmente os alunos com dificuldade.” “É muita quantidade e depois a qualidade que é dada e aquilo que fica é mais reduzida. Portanto, a quantidade é muito maior. Eu acho que a grande barreira é essa. Eu acredito que os professores também digam isso. Não sei se são da mesma opinião, mas eu acho que o currículo é muito”	
	*Menciona barreiras **fora do contexto escolar***	“(…) ele é um menino que já deveria ter sido referenciado há muito mais tempo porque as dificuldades que ele tem agora de certeza que eram muito visíveis antes. Isto dificulta agora um bocadinho o trabalho porque agora temos que ir a tudo porque tudo tem algum problema.” “Tentei falar com a mãe mas vê-se que é uma família um bocadinho mais fechada e não relatam muito a rotina familiar.” “Para ser sincera não é uma barreira, é tudo uma forma de estar. Eu vou lá muitas vezes e eu mando sempre uma mensagem à mãe e às vezes não tenho o retorno que eu gostaria de ter, mas neste momento também acho que não podemos julgar ninguém.” “Pelo que a PTT me diz, realmente eles trabalham bastante, portanto, se calhar não conseguem dar todo o apoio.” “(…) eu acho que aí a barreira é um bocado esta comunicação para casa que não está a ser tão fácil, apesar de eu não sentir que ela não me ouve ou que se eu lhe ligar não falamos e ela não está disponível para isso.” “Mas eu sinto que é mesmo uma família que trabalha bastante e que se calhar não tem bastante tempo para dar apoio nesse sentido. Se calhar acho que a barreira é o trabalho dos pais.”	→ Há uma grande dificuldade por o aluno não ter sido referenciado precocemente. → A família do aluno é uma família um pouco fechada, não revelando muito o desenvolvimento do aluno em casa. → Há uma vontade de querer receber a opinião da mãe do aluno. → A pouca disponibilidade dos pais não favorece a comunicação entre os pais e a psicomotricista. → Os pais trabalham muito, o que não ajuda o aluno ser apoiado nas suas dificuldades em casa. → Não há uma grande atenção pelos pais.

Facilitadores	*Refere facilitadores* ***no contexto escolar***	". A escola, também por ser uma escola mais pequena, acaba por facilitar porque não é tanta gente, não é tanta confusão, eu acho que também facilita." "Tem, eu. Neste momento, eu. Existe eu e existe uma terapeuta da fala também lá na escola. Eu acho que eles até se sentem apoiados. Eu acho que se a PTT precisa… também já me perguntou sobre outros meninos, acho que estão completamente à vontade."	→ A escola é pequena. → O aluno tem uma turma mais pequena e possibilita a não lidar com confusão. → A psicomotricista considera-se um facilitador para a escola por ser o único apoio da PTT com este aluno.
	Refere facilitadores ***no Professor Titular de Turma***	" Facilitador claramente que é a professora, porque facilita imenso e ajuda imenso também a nós podermos conversar de forma mais tranquila com os professores e tirarmos um bocadinho estas dúvidas, entre aspas, e estes nossos receios." "Portanto, facilitador claramente que é a professora."	→ O PTT é um facilitador pois auxilia imenso no trabalho à psicomotricista → O PTT disponibiliza-se para conversar e partilhar ideias/dificuldades/estratégias e a avaliação do aluno em aula e no apoio.
	Refere facilitadores ***no aluno***	"Obviamente que posso dizer que as tarefas que ele faz para a idade que tem e para o nível de escolaridade, há um esforço." "O que eu posso dizer é que tem havido um esforço desde o início do ano e ele está empenhado e obviamente que melhorou, mas não está ao nível que nós queríamos que estivesse."	→ Para o nível de escolaridade do aluno, nota-se empenho e esforço para superar dificuldades.
	Refere facilitadores ***fora do contexto escolar***	"(…) pelo que a PTT me tem dito, a mãe tem estado bastante investida e tem reunido mais e falado mais. Isso também é importante." "(…) pelo que a PTT também me conta, a mãe está cada vez mais interessada e está efetivamente preocupada com o desenvolvimento do A. especificamente." "Eu acho que pode melhorar perfeitamente, acho que tem tudo para melhorar." "(…) também com o tempo e também com a evolução do A., eu acho que a mãe também vai ganhando um bocadinho mais de confiança, mais tranquilidade, para depois se aproximar um bocadinho mais."	→ A mãe do aluno ultimamente tem se mostrado mais investida e mais presente nas reuniões com a PTT. → A preocupação da mãe para com o aluno tem melhorado. → A preocupação da mãe poderá melhorar mais por demonstrar mais confiança no aluno em superar as suas dificuldades.
Perspetivas do Psicomotricista quanto ao aluno e à escola	*Perspetiva o percurso escolar do aluno no futuro*	"Acredito que tenha tendência para melhorar mas vai continuar a necessitar de apoio, claramente."	→ O aluno tem tendência para melhorar com o apoio.
	Revela o que mudaria na escola/currículo	"O que eu faria era dar as correspondências unívocas primeiro e depois irmos aos casos especiais porque ele assim já tem a correspondência grafema-fonema certinha e depois vamos aos casos que é atrapalhado." "(…) o período mais importante é o período pré-escolar e é nesse período que se devia dar a parte da consciência fonológica muito bem porque reduzíamos os problemas depois aqui no 1.º ciclo. Reduzíamos claramente os problemas a nível da leitura e da escrita,	→ Mudaria o processo de ensino da escrita. Daria as correspondências unívocas primeiro e depois iria aos casos em que o aluno tem mais dificuldade, para ter a correspondência grafema-fonema certa. → Mudaria o currículo para um grau de exigência menor. → A consciência fonológica deveria ser dada no

		mas de uma forma muito benéfica, porque vê-se que este miúdo em específico não foi trabalhado nessas questões porque nem as inequívocas ele consegue perceber. Até, por exemplo, o singular e o plural." "O maior facilitador para as dificuldades de aprendizagem é um bom ensino pré-escolar." "(…) ao A. fazia-lhe falta, (…) uma atividade, por exemplo, desporto, alguma coisa desse género de equipa principalmente, se pudesse ser, para ele se enturmar e para ele socializar, para ele se abrir um bocadinho mais." "De resto, acho que é um bocadinho aquilo que eu gostaria, que tivesse um recreio maior. Acho que todos os meninos precisavam de um recreio maior." "(…) não mudava o currículo todo, mas há uma grande exigência no currículo escolar que eu acho que é demasiado para os miúdos "	período pré-escolar do aluno. → Um bom ensino pré-escolar seria um facilitador para diminuir as DEA. → Atividades Extra Curriculares, como desporto, para melhorar a socialização, o desenvolvimento motor e a autonomia. → Um recreio maior.

Professor de Educação Especial (B):

Categorias	Subcategorias	Análise de Conteúdo	Indicadores
Experiência e Formação nas Dificuldades Específicas de Aprendizagem	*Tem/Teve contato com as DEA, inclusive ao nível da escrita*	"Com certeza."	→ Tem contacto com as DEA ao nível da escrita.
	Experiência nas DEA	"(…) eu até tenho uma experiência muito heterogénea, digamos, enriquecedora" "Em relação à leitura e à escrita, é realmente a principal preocupação dos professores porque a leitura e a escrita são as ferramentas essenciais para suportar as outras aprendizagens." "E eu tenho experiência feita, (…) onde nós implementámos um ano, só conseguimos fazer esse um ano, um projeto em que (…) nós resolvemos o problema de dificuldades da leitura e de escrita nos alunos do 1.º ao 4.º ano" "(…) nós fizemos um projecto, avaliámos a situação e interviemos sobre as dificuldades que detetámos em poucos meses. Infelizmente, o projecto não continuou a prosseguir" "(…) todas as crianças tinham todos os dias 1H30M com um professor que só trabalhava com esses meninos"	→ Possui experiência nas DEA. → A leitura e a escrita sempre foi uma preocupação por serem as ferramentas principais para suportar as outras aprendizagens. → Participou num projeto direcionado às DEA na leitura e escrita em que só no 1.º período do 1.º ao 4.º ano se avaliava e se intervinha nas dificuldades que os alunos apresentavam, de modo intensivo. Porém, o projeto terminou algum tempo depois.
	Possui formação nas DEA	"Sim. (…) eu tenho continuado a fazer formação. Todos os anos faço centenas de horas de formação. No início da minha carreira optava por formação na área da didática e essencialmente na didática da língua portuguesa e na didática da matemática. Posteriormente, passou para a parte da informática e agora é especificamente nas necessidades educativas especiais. Portanto, é aí que faço mais formação, mas tive alguma formação na área da leitura e da escrita." "Alguma foi por mim mesmo porque inicialmente não havia oferta, era uma oferta que era paga. (…) nós fazíamos a formação nas nossas férias e paga do nosso bolso. Mas era quem queria." "Na altura havia muitíssimo mais procura do que oferta e ela tinha lugar nas férias. Normalmente era um professor, os autores de livros que queriam publicitar esses livros." "Portanto, toda a vida fiz formação." "A formação que eu faço é na área das necessidades especiais. No meu caso é mais na parte motora."	→ Tem formações na didática da língua portuguesa e da matemática mas, também, na leitura e escrita. → As formações eram pagas e eram dadas somente a quem queria. Passavam-se nas férias. → As formações eram dadas por professores ou autores de livros conhecidos. → Ultimamente as formações em que participa são na área da educação especial, especialmente no domínio motor.
	Conhece/Desconhece formações por aprofundar no âmbito das DEA	"(…) eu costumo frequentar formação organizada pelo centro de formação da própria inclusão, que é a Associação Nacional de Professores de Educação Especial. Eles têm uma vasta oferta e ela é	→ Conhece a existência de formações através da Associação Nacional de Professores de Educação Especial.

		toda dirigida realmente às nossas necessidades.“	
Caracterização e Perfil de Funcionalidade do aluno com Dificuldades Específicas de Aprendizagem	*Conhece o diagnóstico do aluno*	“(…) ele é uma criança que poderia ser diagnosticada como multideficiente.” “Eu não sei se este menino tem uma deficiência mental profunda porque ele tem um bom desempenho cognitivo, razoável, mas tem uma multiplicidade de problemas.” “Tem perturbações do espectro do autismo, ele não é autista. Também não se pode dizer que seja uma criança com síndrome de Asperger, ele não tem, mas tem particularidades, características do espectro do autismo. Tem hiperatividade, tem défice de atenção e tem também uma perturbação na área motora.”	→ É um aluno que poderia ser diagnosticado como multideficiente, porém, foi diagnosticado com PHDA, perturbação na área motora e algumas particularidades do espectro do autismo, sem um nome concreto. → É um aluno com uma multiplicidade de problemas. → Considera o aluno com um desempenho cognitivo razoável.
	Caracteriza o aluno	“(…) ele tem uma irmã 20 anos mais velha (…). Os pais são quase da minha idade e o menino tem 7 anos.” “Ele está medicado. (…)quando ele veio para a escola, até eu lhe dava medicação e a medicação estava claramente desajustada (…) ele mastigava o comprimido e depois cuspia-o e quem lhe dava a medicação não se apercebia.” “(…) ele não tomava a medicação. Mas depois quando começou a tomá-la, a medicação dava um efeito muito curto de tempo, digamos que devia dar um efeito por 4H e dava um efeito de 1H:30M e ele começava imediatamente a ficar muito agitado.” “(…) as tarefas que lhe são dadas têm que ser tarefas curtas, que ele compreenda, que o motivem, se não ele não faz.” “(…) em termos escolares propriamente ditos, ele não acede à maioria dos conteúdos do currículo” “Quem vê à primeira vista, diz que ele não tem capacidades absolutamente nenhumas mas ele tem e não são tão poucas quanto isso.” “Ele passa aqui 5H, mas essas 5H só consegue, útil, 1H. Ou 1H de trabalho útil com ele dividido por essas 5H. Não pode ser seguido, (…) tem de ser quando ele também está disponível para isso.” “O problema é que, dadas as outras perturbações que ele tem, ele não consegue estar 5H em ação, a trabalhar” “Neste caso, a parte percetiva e psico-motora não é permanente, é suscetível de desenvolvimento pelo treino, pelo exercício.” “Se eu falar alto ao D., ele pensa que eu estou a ralhar. Mas eu até posso estar a ler a história do lobo	→ O aluno tem 7 anos de idade. → Os pais estão na faixa etária dos [50-60] anos e tem uma irmã 20 anos mais velha. → O aluno encontra-se medicado. → A medicação é ajustada por tentativa-erro pois nem sempre é a mais correta. → Quando iniciou a toma do medicamento, o efeito era muito curto e ficava muito agitado. → As tarefas escolares têm que ser curtas devido ao tempo de concentração que tem. → Os conteúdos do currículo o aluno ainda não consegue aceder. → É um aluno esforçado. → O professor vê muitas capacidades no aluno. → Está 5H na escola mas só consegue fazer trabalho útil por 1H. → É um aluno que consegue ultrapassar as suas dificuldades percetivo e psico-motoras através do treino. → É um aluno emotivo. Atitudes como levantar a voz, arregalar os olhos ou fazer algumas feições,

		mau e a fazer de conta que sou o lobo mau. Se nós levantarmos a voz, arregalarmos os olhos ou fizermos cara de mau, ele julga que estamos a ralhar com ele (…) a forma como falamos com ele tem que ser diferente da forma como falamos com outro." "(…) é aquele que à partida parece o mais limitado mas não é. (…) é o que tem mais dificuldade relacionado com a parte motora porque os outros são mais enérgicos, são mais ativos e não têm problemas nenhuns de mobilidade nem motricidade." "(…) ele fala pouco mas (…) ele tem um discurso oral holofrásico (…) se lhe perguntarmos alguma coisa ele responde numa palavra."	sente-se desanimado/com medo. → É o aluno na turma que tem maior dificuldade motora. → O seu discurso oral é holofrásico. → Fala pouco e quando questionado, responde numa palavra.
	Revela as principais dificuldades do aluno	"Tem dificuldades em todas as áreas. A primeira é o défice de atenção e a hiperatividade, é a principal." "Depois tem uma dificuldade também motora, na motricidade ampla ou global e na fina." "Ele tem dificuldade a pegar no lápis, ainda faz uma preensão palmar, tem dificuldade em fazer a preensão em pinça." "Ele não consegue desenhar letras, as letras que ele coloca e os algarismos são em maiúsculas, de imprensa e coisas assim. "(…) o D. não é capaz de apertar os atacadores. Não aperta os atacadores mas ao fazer enfiamentos, era para fazer uma pecinha que era para dar no dia da mãe, tinha que fazer buraquinhos e depois enfiar um fio para baixo e depois para cima, ele tem dificuldade em fazer esse movimento. Mas é ao fazer esse movimento que ele mais tarde vai aprender a apertar os atacadores."	→ A principal dificuldade do aluno é o PHDA que atinge a aprendizagem em todas as áreas. → Tem dificuldade na motricidade global e fina, como pegar no lápis, pois não faz a preensão em pinça. → Não consegue desenhar as letras manuscritas, desenha em maiúsculas/imprensa. → Não consegue atar os atacadores.
	Revela pontos positivos do aluno	"(…) ele identifica algumas letras e sabe escrever o nome dele perfeitamente, só com maiúsculas, escreve sempre a data mas aí tem que copiar." "Copiar ele consegue fazer as coisas mais ou menos. A parte escolar, ele tem maior abertura para a parte da aprendizagem de conteúdos elementares de matemática do que de português." "(…) ele passa por nós a correr e tem assim uma voz peculiar, diz sempre "Boa tarde, professor", diz sempre qualquer coisa e cumprimenta toda a gente e toda a gente gosta imenso dele." "Ele tem mais facilitadores aqui do que barreiras." "Foi fantástico porque ele já devia estar farto de estar em casa, ele aderiu de uma forma espetacular. Ele tinha apoios presenciais comigo e com a psicomotricista. (…) Ele estava entusiasmadíssimo e estava quase em estado de euforia (…)."	→ Sabe identificar as letras e escreve apenas o nome dele, com maiúsculas. → Copia a data. → Tem maior facilidade de aprendizagem em conteúdos matemáticos do que em português. → É um aluno bastante educado, cumprimenta toda a gente e todos na escola gostam dele. → Considera um aluno com mais facilitadores do que barreiras. → No confinamento, o aluno continuou a ter aulas na escola. → As aulas no confinamento

			proporcionou ao aluno entusiasmo e alegria por não estar fechado em casa e poder brincar e estar com quem mais gosta.
Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	*Identifica as MSAI no aluno*	"Ele tem adaptações curriculares significativas, ou seja, ele não desenvolve a maior parte da matriz curricular e substituímos essa parte curricular por atividades de natureza mais funcional. Tem medida adicional, que é mais exigente." "(…) também tem e merece e precisa de medidas universais, nem que sejam, por exemplo, a diferenciação. (…) ele tem direito a ela e todos têm." "(…) as medidas seletivas, quem tem medidas seletivas tem apenas umas ajudas na recalendarização dos conteúdos. (…) Modifica-se a calendarização mas não deixa de ter a obrigação de dar o currículo todo." "(…) há medidas adicionais, nomeadamente as adaptações significativas que permitem a supressão de conteúdos e, assim, a substituição por outros de natureza mais funcional."	→ Tem medidas adicionais com adaptações curriculares significativas. → As adaptações curriculares significativas permite a supressão de conteúdos e a substituição por outros de natureza funcional. → Possui também medidas universais, como a diferenciação, e seletivas, como a recalendarização do currículo.
Áreas valorizadas e Práticas da escrita com o aluno	*Menciona o que considera ser imprescindível ao nível da escrita que o aluno saiba*	"Na generalidade dos casos, um exercício de leitura não é uma mera decifração, não é só decifrar e saber corresponder os sons às letras ou às sílabas. Tem que haver compreensão do que se está a ler" "(…) o que é necessário que eles saibam, para já, que saibam ler, decifrar o código escrito, interpretar o que lá está e saber escrever. Isto no caso das crianças que à partida não têm dificuldades."	→ Compreensão na leitura, não só decifrar mas também associar sons às letras e sílabas. → Que os alunos que não tenham dificuldades saibam ler, decifrar o código escrito, interpretar e saber escrever
	Adota práticas com o aluno em aula	"(…) é essa a minha prática já há bastantes anos, sujeitar os alunos na totalidade a um rastreio, uma avaliação das competências iniciais envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita e depois intensivamente atacar essas causas." "Nós pretendemos que ele faça, mais tarde ou mais cedo, uma leitura funcional na vida prática, saber se aquilo é uma farmácia ou é um talho, por exemplo." "(…) as atividades que fazemos com ele são mais de conceção ou criação de brinquedos, por exemplo, já fizemos com um tabuleiro de damas que ele tem que medir" "(…) este tipo de atividades são uteis para ele para desenvolver as aptidões que ele não tem" "Uma coisa que está no nosso plano é também culinária. (…) é um projeto que é interessante porque eles têm que ler uma ementa ou	→ Sujeitar os alunos a um rastreio/avaliação das competências da leitura e escrita, para caso apareçam alunos com dificuldades, atacar nessas dificuldades. → Pretende-se que o aluno mais tarde ou mais cedo faça uma leitura funcional na vida prática. → Faz atividades de conceção/criação de brinquedos. → Trabalhar em culinária, i.e., ler receitas e interpretar passo a passo. → Substituição de conteúdos do currículo por outros que servem

		inventar a ementa, pesar os ingredientes e depois têm que reconstituir os passos que deram para fazer aquilo e eu acho que é a parte que mais me interessa" "(…) é substituir conteúdos por outros que não são do currículo, mas que possam não só ajudar desenvolver aptidões que eles não têm, a memória, a motricidade, etc., como também dotá-los de competências e habilidades que lhes venham a ser uteis mais tarde." "Usamos a escrita, sim. Pelo menos eles têm que fazer o nome e a data em todas as folhas que fazem. Fazem exercícios de grafismos, por exemplo. Mas escrita, propriamente dita, para eles ainda não tem sentido e eu só insisto em letras de imprensa, maiúsculas, para que eles se habituem a identificá-las. Nós temos que associar um som a uma letra, um grafema com um fonema." "(…) nós ainda não chegámos ao ponto de o ensinar a ler e a escrever mas (…) de qualquer das formas lá iremos. Não há dia nenhum em que ele não tenha que escrever alguma coisa." "Posso pôr o aluno a fazer livros de grafismos de manhã à noite até ele se saturar ou então posso estar ali a ajudar a contornar o pato Donald e outras figuras que ele gosta. Ou então pode estar a fazer colagens, pode estar a fazer recortes. Fazendo este tipo de atividades e variando-as vai dar um efeito muito superior porque é menos penoso para ele do que estar a fazer grafismos o tempo todo."	para desenvolver a memória e a motricidade e dotar de competências e habilidades para que sejam uteis mais tarde. → Exercícios de grafismo. Foca-se apenas nas letras de imprensa para saber identificar o som às letras. → Trabalhos manuais para que o efeito seja muito superior e assim poder chegar à aprendizagem da leitura e escrita.
Desenvolvimento do aluno	*Revela o desenvolvimento do aluno*	"Porque não nos parece que ele consiga aceder a uma parcela substancial do currículo, nem de matemática… mas faz contagens." "(…) aos poucos ele tem evoluído"	→ O aluno aos poucos tem tido evolução.
Colaboração do Professor de Educação Especial na escola	*Em sala de aula*	"Portanto, não faço estas atividades numa sala de aula. O que fazemos às vezes é unidades mais escolares dentro da sala de aula." "Nova orientação agora é passar mais tempo, nós, dentro da sala de aula, mais até como conselheiros dos professores do que propriamente como atores. A nossa intervenção mais importante é naquilo que se chama o Centro de Apoio à Aprendizagem e é fora da sala de aula."	→ As atividades com o aluno são feitas no CAA. → A nova orientação da escola dita que os professores de Educação Especial devem ficar mais na sala de aula como "conselheiros dos professores".
	Com o aluno	"Não trabalho todos os dias, trabalho três vezes por semana." "(…) fazemos um trabalho de tirar o máximo rendimento possível sem provocar uma aversão à escola, que já tenho visto em outras crianças. Não podem ser obrigados	→ Trabalha **três vezes** por semana com o aluno. → O trabalho com o aluno é consoante o que ele pode realizar.

		a fazer coisas que não têm significado para eles."	→ O trabalho é feito de modo que não cause aversão à escola, i.e., uma adaptação curricular significativa.
	Com o PTT	"Infelizmente, estes alunos que a minha colega M.O. fala vieram todos de fora." "(…) a sala da professora M.O tem lá uma quantidade de casos com uma complexidade extrema e que alguns foram vindo mais tarde, não foi a turma de origem." "No caso desta professora, dá-se a coincidência de ser a pessoa que eu conheço há mais anos aqui em S." "(…) há uma certa confiança e cumplicidade entre nós. Qualquer dificuldade que ela tenha ou eu, sei que posso contar com ela e ela também sabe que pode contar comigo." "Basicamente, eu acho que ela joga na confiança, ela espera que eu a ajude. E é o que eu faço (…) acho que há um bom intercâmbio." "Pelo menos há vontade e abertura suficiente para haver críticas se for caso disso. E há e é caso disso muitas vezes."	→ Os alunos da PTT com maiores dificuldades entraram a meio do 1.º Ciclo, não são da turma de origem. → Conhece a PTT há mais de 30 anos. → Possuem uma relação de total confiança onde existe à vontade para a partilha de dificuldades, práticas e do desenvolvimento do aluno.
Barreiras	*Menciona barreiras em* ***contexto escolar***	"Devemos ter um horário de trabalho dos alunos mais compatível com a resistência deles porque, por vezes, ao fim da manhã, eles já estão mais do que esgotados" "(…) uma das barreiras que nós encontramos nas escolas muitas vezes, é aquela tendência (…) de atribuir aos alunos culpa pelas dificuldades que têm. Nem sempre os alunos com dificuldades são bem vistos na escola." "(…)ainda ontem apanhei uma senhora a dar-lhe de comer na boca. Ele não precisa que lhe dêem de comer na boca. Foi uma luta no 1.º ano porque ele não comia sozinho e agora come tudo sozinho. Mas as pessoas gostam tanto dele que acham que é bom dar-lhe de comer na boca. Ele não precisa disso. Esses pequenos favores de o ajudar a abotoar o casaco, ele não precisa disso. Esta é a parte negativa" "(…) é uma escola antiga sem grandes condições, aliás, com péssimas condições" "Esta escola tem uma particularidade, que é estar associada a uma instituição de acolhimento de crianças só do sexo feminino inicialmente muito perturbadas. (…) criam aqui situações de violência e o pessoal docente e não docente têm vontade mas não têm a preparação, portanto, esgotam a paciência e depois a paciência que não têm, não têm para ninguém."	→ O horário de trabalho dos alunos com dificuldades deve ser mais compatível com o tempo de atenção que possuem. → A atribuição de rótulos aos alunos com dificuldades. → As ajudas da comunidade escolar com o aluno que não o permitem ser autónomo. → A escola tem más condições, por ser antiga. → A escola estar associada a uma instituição de acolhimento de crianças do sexo feminino que, por vezes, causam distúrbios com o pessoal docente e não docente. → O pouco reconhecimento dos professores de Educação Especial. → O projeto TurmaMais onde se cria uma turma com alunos mais fracos, não

		"Mas a verdade é que o trabalho dos professores de educação especial é muito mais reconhecido noutras latitudes do que aqui." "(…) este agrupamento tem um projeto com o qual eu não concordo nada que é o projeto TurmaMais que é uma turma que se faz com os alunos mais fracos. O 2.º ano e o 3.º ano juntam-se todos porque estão mais ou menos ao mesmo nível. É mentira e está demonstrado que é falso."	proporcionando a Inclusão.
	Menciona barreiras ***no aluno***	"Ele ainda hoje teve uma reação negativa, fazia-me uma espécie de resistência passiva. Eu estava-lhe a pedir que colasse umas etiquetas com as duas mãos e ele punha a mão esquerda por baixo da mesa. Punha-lhe a mão em cima da mesa ele voltava a pô-la." "Na sala de aula sem a nossa participação, ele está muito tempo inativo e isso é mau, já lhe disse e à professora também. Está muito inativo, mas por outro lado, ele também está esgotado." "A professora dá-lhe sempre tarefas, não há dúvidas, mas muitas vezes ele não as faz. Ela também não insiste talvez por perceber que ele está realmente esgotado, porque ele não tem capacidade para estar em ação" "Crianças como o D., com défice de atenção, assim que se começa a desvanecer o efeito da medicação, torna-se um bocado insuportável." "Muitas vezes a minha colega, não a PTT, a outra colega, ou até eu, vamos lá buscar o D. para outra sala na altura em que começa a passar o efeito da medicação porque se não ele perturba bastante." "Há um facto, no caso deste aluno que estamos a falar, de o desempenho dele ser intermitente, por exemplo, ele hoje veio incapaz de produzir fosse o que fosse." "(…) eu diria que o D. tem barreiras físicas, barreiras adicionais também"	→ Devido à medicação, o aluno, por vezes, tem reações negativas e não acata o que o professor diz. → O aluno, estando esgotado, fica muito inativo na sala de aula com a turma e não realiza as tarefas que a PTT dá. → A medicação ter um efeito relativamente pequeno, o aluno fica um pouco agitado. É retirado da sala e vai com o professor de apoio para outra sala. → O desempenho do aluno é intermitente dependendo dos dias. → O aluno possui barreiras físicas e adicionais.
	Menciona barreiras ***no processo de ensino***	"O problema na dificuldade da leitura é que muitas vezes não se apuram as causas. Nunca os problemas na leitura podiam se resolver muito mais facilmente do que se resolvem… quando vemos muitas vezes as crianças anos a fio com dificuldades na leitura… porque não se faz uma avaliação das causas que estão na base dessa dificuldade." "(…) uma dificuldade na leitura pode ter muitas causas. Uma das causas que não é tão insignificante quanto isso (…) é a má qualidade do ensino." "Às vezes os alunos são mal ensinados e quando têm alguma dificuldade própria ou específica inerente ao próprio aluno, o aluno	→ A não avaliação das causas das DEA propicia a que as dificuldades se agravem com o tempo. → A má qualidade do ensino pode favorecer à ampliação das dificuldades. → Não atacar as dificuldades encontradas nos alunos no pré-escolar, refletir-se-á em DEA nos alunos nos anos seguintes.

		que é mal ensinado vê as suas dificuldades ampliadas." "Mas muitas vezes identificamos no pré-escolar problemas que se não forem atacados de imediato vão refletir-se em dificuldades na leitura e na escrita no ano seguinte." "(…) às vezes, a minha expectativa é superior às capacidades reais dos alunos e até às minhas." "(…) uma das dificuldades é, muitas vezes (…) esperar que os meninos sejam capazes da fazer aquilo que eu imagino que são capazes e às vezes não são." "(…) barreiras da minha parte é o excesso de otimismo, isso é um facto, que julgo conseguir-se fazer assim e não se consegue."	→ A excesso de otimismo do professor de Educação Especial, i.e., esperar que os alunos sejam capazes de fazer o que o professor espera que façam.
	Menciona barreiras ***fora do contexto escolar***	"Com a minha longa experiência já, eu posso explicar que quase se vê a olho nu diferenças em termos de aptidões motoras que as crianças da época pré-telemóvel e pré-tablet, etc., para hoje. Hoje em dia são muito menos hábeis em termos manuais, motricidade fina"	→ As novas tecnologias prejudicarem os alunos quanto à aprendizagem da escrita e na motricidade fina no global.
Facilitadores	*Refere facilitadores* ***no contexto escolar***	"Mas há outra professora que trabalha com ele praticamente todos os dias um bocadinho. Um bocadinho, 1H/1H:30M." "(…) só temos um grupo de pré-escolar, temos dois professores de educação especial mas fazemos rastreio no pré-escolar com todos os alunos que tenham ou não tenham dificuldades, para ver quais são as áreas que eles precisam de mais estimulação." "Hoje em dia nas nossas escolas temos gabinete de terapia da fala, temos gabinete de intervenção sistémica com uma assistente social, no nosso caso, mas há outros técnicos na escola, como por exemplo, psicomotricistas, etc." "É uma professora que (…) pediu uma reforma estando ativa, portanto, ficou sem turma. Para não estar inativa, ela vai 1H a uma sala, outra hora a outra sala. Portanto, durante as 5H cumpre-as aqui a fazer tarefas que nós chamamos administrativas ou técnico-pedagógicas mas, (…) Não resiste em ir às salas e começou a ir de uma forma ocasional, depois habituou-se e agora não consegue resistir." "A própria escola (…) em termos humanos, eu acho que está bem servida e isso é fundamental." "Às vezes as coisas não são 100% positivas mas, de uma forma geral, eu diria que esta escola garante mais facilitadores do que barreiras à aprendizagem deste aluno." "(…) nos momentos de aperto, é connosco que os professores vêm ter. E, no fundo, valorizam aquilo que nós fazemos e, em geral, acatam aquilo que nós dizemos.	→ A professora de apoio, que trabalha todos os dias com o aluno 1H/1H:30M. → O rastreio aos alunos do pré-escolar feito pelo grupo de Educação Especial para saber as áreas que necessitam de mais estimulação no futuro escolar. → A existência de uma equipa multidisciplinar na escola composta por professores de educação especial, apoio, terapeutas da fala, psicomotricidade, entre outros. → A escola garantir mais facilitadores do que barreiras ao aluno. → A valorização dos professores titulares para com os professores de Educação Especial. → A direção da escola ter gerido os apoios presenciais aos alunos com medidas adicionais.

		Partem do principio de que nós estamos mais por dentro de algumas especificidades do que eles" "No tempo do confinamento, como ele tinha medidas adicionais, a direção geriu e bem que, nós em vez de acompanharmos os alunos através da plataforma *Teams*, se podíamos dar apoios presenciais e eu disponibilizei-me evidentemente."	
	Refere facilitadores ***no Professor Titular de Turma***	"(…) tem uma professora que é muito carinhosa, que é a PTT, é muito carinhosa com ele e com os outros"	→ A PTT é muito carinhosa com o aluno e a restante turma.
	Refere facilitadores ***no aluno***	"(…) tem apoios e tem um lado a favor dele pelo facto de toda a gente simpatizar com o D." "(…) Toda a gente gosta muito do D. Isso é positivo porque é acarinhado, sente-se seguro e tranquilo com toda a gente" "(…) a parte positiva é o carinho que se reflete pelo D. Ele sentindo-se bem também estará mais disponível para aprender."	→ O carinho da comunidade escolar pelo aluno reflete-se numa aprendizagem positiva.
	Refere facilitadores ***fora do contexto escolar***	"No caso da família do D. a família é mais facilitadora do que barreira porque (…) eles confiam muitíssimo na escola." "Tem uma magnífica família que está toda a remar para o mesmo lado"	→ A família é um grande facilitador por ter muita confiança com a escola.
Perspetivas do Professor de Educação Especial quanto ao aluno e à escola	*Perspetiva o percurso escolar do aluno no futuro*	"(…) eu estou convencido que o D., com o tempo, com persistência, vai ter uma evolução muito positiva" "Melhorar sem dúvida nenhuma, porque nós já pudemos quantificar uma grande evolução. Verificamos que ele já fala muito mais do que falava. Ele quando veio para aqui parecia que sofria de mutismo, não levantava os olhos. Agora até já percebe piadas e até já faz graçolas. Ele não as diz mas faz partidas. É uma evolução muito grande." "Portanto, a evolução dele é notória e a tendência é para melhorar. Estou convencido disso. Quem está habituado a analisar a evolução destes alunos, que é lenta, é demorada, parece que não avançaram nada mas avançaram muito."	→ Perspetiva uma evolução muito positiva no aluno, com persistência.
	Revela o que mudaria na escola/currículo	"Por isso é que sou de uma opinião de que se deve sempre sujeitar as crianças do pré-escolar ou do 1.º ano de escolaridade a uma avaliação das competências iniciais da leitura e da escrita, que estão envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita." "As escolas podiam organizar-se realmente melhor se houvesse uma liderança mais ativa, mais empenhada e de maior facilidade." "Ao nível da organização da escola, sim, fazia. Não há dúvida nenhuma (…) nós temos três regimes de funcionamento, que é o regime	→ Sujeitar os alunos do pré-escolar ou do 1.º ano, a uma avaliação das competências iniciais da leitura e da escrita. → A liderança da escola. Que seja mais ativa, emprenhada e que se organize melhor. → Passar o regime de funcionamento da escola somente a regime normal, em

		normal, o da manhã e o regime da tarde. (…) Mas há um regime da manhã e um regime da tarde e a pessoa que lidera esta escola só está de tarde, porque dá aulas à tarde. (…) eu penso que se pudéssemos ter tudo em regime normal e a figura que representa a direção da escola pudesse estar aqui presente o tempo todo, acho que conseguiria criar uma outra dinâmica em relação à organização das salas, dos recreios… que é tudo feito com muito carinho mas pouca eficácia."	vez de regime da manhã, normal e tarde.

Professor de Educação Especial (C):

Categorias	Subcategorias	Análise de Conteúdo	Indicadores
Experiência e Formação nas Dificuldades Específicas de Aprendizagem	*Tem/Teve contato com as DEA, inclusive ao nível da escrita*	"Sim."	→ Tem contacto com as DEA ao nível da escrita.
	Experiência nas DEA	"Durante muitos anos fui trabalhando em escolas do ensino público. Nas escolas (…) fui-me apercebendo que os alunos têm muitas dificuldades na parte da leitura e interpretação"	→ Anteriormente à sua formação em Educação Especial, experienciou casos de alunos com DEA.
	Possui formação nas DEA	"Sim. Tem sido interna a nossa. Como eu nunca tinha trabalhado nesta área, só tinha a pós-graduação, o coordenador tem me dado umas sessões de esclarecimento sempre que eu tenho alguma dúvida." "Foi sobretudo no primeiro ano, este ano já não tanto. Mas sempre que há uma dificuldade perguntamos e temos formação." "Depois também como sou da área de inglês, estamos a aplicar na parte fonética a metodologia do *Phoenix*, que é *Letters and Sounds*. (…) Portanto, aqui é noutra língua mas o conhecimento fica e é mesmo pela Cambridge. Continuo a ter esta formação." "Eu tenho algumas." "(…) este ano já frequentei um deles. Era mesmo sobre a questão da Educação Especial e em Dificuldades Específicas."	→ Tem uma pós-graduação em Educação Especial. → O coordenador do grupo de Educação Especial dá sempre formação/sessões de esclarecimento sempre que existem dúvidas. → Sendo também professora de Inglês, utiliza um método que também ajuda os alunos com dificuldades no português. Continua a ter formação na área. → Possui formação e faz formações nas DEA.
	Conhece/Desconhece formações por aprofundar no âmbito das DEA	"Recebo através das editoras e também de alguns grupos do Facebook (…) o Espaço 54 que é muito virado para a parte da Educação Especial que têm webinar's" "É uma área de interesse, porque mesmo que não trabalhe na Educação Especial mas trabalhando nas minhas áreas de base, (…) ter essas ferramentas ajuda-me sempre a perceber as dificuldades que os alunos estão a apresentar." "(…) no 1.º ano temos bastantes autistas, temos alunos com dificuldades percetivo-visuais e audiovisuais, misturam as duas. Temos alunos que têm défices cognitivos, temos alunos (…) já indicam ali umas trocas de casos específicos. E por isso será uma ferramenta que sempre poderei usar."	→ Conhece formações que recebe através de grupos do Facebook e editoras. → As formações na área da Educação especial são do interesse da professora também por lecionar o português e o inglês. → Na sua escola existem muitos alunos com DEA logo a partir do 1.º ano, o que leva a professora a apostar nas formações.
Caracterização e Perfil de Funcionalidade	*Conhece o diagnóstico do aluno*	"Ela tem défice cognitivo e depois tem também um PHDA"	→ A aluna tem défice cognitivo juntamente com Perturbação de

do aluno com Dificuldades Específicas de Aprendizagem			Hiperatividade e Défice de Atenção.
	Caracteriza o aluno	"Ela em termos de socialização não tem uma funcionalidade a 100% porque a parte de articulação está comprometida." "Em termos de autonomia no sentido de vestir-se, andar, ela está desenvolvida mas o próprio andar tem ali alguns problemas quando ela passa da caminhada para a corrida, ou seja, já não está tão articulada." "Lá está, a autoestima também está em baixo." "Como a aluna também toma medicação para a questão da atenção" "(…) ela está a apresentar algumas características de TOC (…) e quando ela está mais agitada, o ordenar os lápis todos no mesmo sentido é uma atividade que foca a atenção naquilo mas deixa-a calma para depois receber as atividades de leitura ou escrita a seguir." "Os lápis ela gosta de ter sempre no mesmo sentido e, por exemplo, é uma aluna que tem quatro estojos. Ela não vai misturar lápis com canetas e marcadores." "(…) quando ela está a escrever diz muito o mesmo nome de um colega, então tentamos puxar para que nos trabalhos de grupo calhe com esse colega"	→ Na socialização, tem uma articulação comprometida. → Não tem uma funcionalidade a 100%. → O andar também não é totalmente articulado, há uma dificuldade em passar da caminhada para a corrida. → É uma aluna que revela pouca autoestima. → A aluna toma medicação. → A aluna está a apresentar características de TOC. → Quando faz um amigo menciona sempre o nome dele e os professores tentam sempre metê-la com o aluno nos trabalhos de grupo.
	Revela as principais dificuldades do aluno	"Tem um traço grafo-motor muito rudimentar e com o confinamento está a retroceder. Havia letras que ela já estava a dominar, nomeadamente o [u], mas, neste momento, ela não consegue fazer a onda ao nível da linha. Ela deixa a onda levantada do [u] parecendo um [r]. E isto dificulta a parte da leitura. Este é um exemplo daquilo que estou a dizer, mas também o [m] e o [n] ela não está a fazer a diferença das três ondinhas para duas ondinhas, já está a misturar. E nos sons [nh] ela escreve quase sempre [lh]. Ou seja, também tem aqui uma dificuldade percetiva-auditiva." "Há alguns fonemas que ela não domina, por exemplo, as trissílabas [-pre], [-per], ela troca-as bastante e isso faz com que a socialização esteja comprometida." "(…) na escrita, o desenho da letra é bastante irregular, subindo e descendo em relação à linha de orientação. Não é uma letra redondinha, é uma letra bastante irregular e ela tem dificuldade nos tais fonemas que ela não reconhece	→ A aluna possui um traço grafo-motor irregular e com o confinamento está a retroceder nas suas aprendizagens. → Há uma dificuldade percetiva-auditiva. → Não domina alguns fonemas e troca trissílabas, como o [-pre] e o [-per]. → Na matemática é necessário formular o problema passo por passo pois não consegue ter autonomia e compreensão do problema. → Tem dificuldades na numeração romana. → Tem dificuldades na interpretação, lógica e raciocínio. → Necessita de voltar a regular as regras de ortografia devido ao confinamento.

		e aí recorre à soletração, pede para soletrar." "No raciocínio de interpretação de texto, ela tem dificuldades quando estamos a sair de uma linguagem direta e entramos numa linguagem metafórica." "(…) mas na parte da matemática ela precisa mesmo da segmentação do problema, passo por passo. Porque se nós deixarmos apenas o problema formulado no geral, ela não consegue ter autonomia de ver o que é que tem para fazer. E eu faço a leitura e orientação de todos os enunciados." "O problema aqui da escrita é, ela recorre ao retirar de segmentos do texto para dar respostas porque tem dificuldade na interpretação." "Tudo aquilo que já envolva interpretação, lógica, raciocínio, ela tem as suas dificuldades." "Depois há certas coisas, por exemplo, na matemática, ela não consegue identificar a numeração romana a partir do dez. Mas ela precisa disso, por exemplo, para os reis de Portugal." "Ela nunca poderá ler alguma coisa de estudo do meio com qualquer coisa do século XVIII, porque ela não consegue. Ela chega ao dez e pára." "Ela neste momento tem que voltar a regular as regras."	
	Revela pontos positivos do aluno	"(…) uma disciplina em que ela está à vontade é estudo do meio. Como eu disse, ela faz a leitura por memória, ela decora segmentos, blocos textuais, então se alguém lê para ela, ou seja, um estudo acompanhado, ela memoriza." "Por exemplo, no 3.º ano ela foi a primeira aluna a decorar a tabuada toda na turma." "(…) a memória é a sua melhor arma para o ensino. Tudo aquilo que seja por memorização ela consegue." "Mas a parte boa é que ela cria facilmente uma relação de afeto com o adulto."	→ A aluna tem uma maior facilidade de aprendizagem na disciplina de estudo do meio. → A memorização é a sua melhor arma para a aprendizagem. → Cria facilmente uma relação de afeto com o adulto.
Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	*Identifica as MSAI no aluno*	"Sim, seletivas. Ainda não está nas adicionais. Embora nós sentíssemos necessidade delas nalgumas áreas." "Por isso é que dizemos que ela precisa de ter aqui medidas adicionais porque ela não vai conseguir todos os conteúdos."	→ A aluna possui medidas seletivas. → Os professores acham necessário as medidas adicionais porque a aluna não irá conseguir aprender todos os conteúdos somente com as medidas seletivas.

Áreas valorizadas e Práticas da escrita com o aluno	*Menciona o que considera ser imprescindível ao nível da escrita que o aluno saiba*	"(…) para mim, quando nós falamos na escrita, estamos a falar de um código e ela está criada não só para aquele que está a escrever mas para o possível leitor. (…) se o código não for universal, não é transmitida a mensagem. (…) uma escrita que não seja percetível não está a cumprir a sua função. Não passamos a mensagem para o outro, seja o outro quem for." "Para mim é importante que, os alunos não precisam de ter melhor treino caligráfico, no sentido da letra mais bonita, mas que estejam dentro do código e que seja decifrável neste sentido. (…) A acentuação, os erros ortográficos, existem até mesmo medidas da dislexia que protegem esses alunos nesse sentido, mas é importante que seja legível." "O imediatismo neste tipo de trabalho e o ser presencial são fulcrais."	→ O código da escrita é fundamental para passar a mensagem ao outro. → A caligrafia seja decifrável. → O erro ortográfico. → Acentuação. → O imediatismo da correção da escrita.
	Adota práticas com o aluno em aula	"Ela tem testes adaptados a todas as disciplinas" "Nós utilizámos o distema da Drª Paula Teles" "(…) estamos a fazer uma leitura ainda numa técnica mais rudimentar que é a leitura silabada, fazendo as ondinhas de forma que ela consiga perceber que tem de fazer tudo"	→ Adaptação dos testes em todas as disciplinas. → Utiliza o distema. → Faz leitura silabada.
Desenvolvimento do aluno	*Revela o desenvolvimento do aluno*	"A pandemia tem sido terrível para alunos com este tipo de problemas. Porque a F. estava a fazer uma evolução muito boa no traço grafo-motor e ela tinha também as terapeutas de motricidade e da fala a vir ao colégio. Isto era brutal porque ela era retirada da sala de aula no momento em que as aulas estavam a acontecer, tinha a intervenção e o horário dela era desde que entrava até que saía e terminava." "Então, apercebemo-nos que os fonemas que continuam por ser adquiridos ainda são bastantes comparativamente à evolução que ela tinha no ano anterior e, na parte da motricidade, quando ela vai trabalhar ao final do dia em que já está exausta, e aqui digo mesmo exausta porque há dias em que ela tem trampolins antes de ir para a motricidade, pronto, a evolução era maior em termos de rapidez no ano passado do que este ano." "Para mim, neste momento, ela não está a atingir as competências essenciais. Portanto, ela deveria ficar retida."	→ Devido à pandemia de Covid-19, a aluna regrediu na sua evolução no traço grafo-motor e os fonemas que já tinha adquirido continuam por ser adquiridos. → A aluna não está a atingir as competências essenciais na aprendizagem, o que reflete a sua reprovação no ano escolar pelos professores.

Colaboração do Professor de Educação Especial na escola	*Em sala de aula*	"A turma recebe-me lindamente porque também já me conhecia de estar em sala de aula no ano passado e aí recebem muito bem a F."	→ Os alunos da sala de aula recebem muito bem a professora de Educação Especial quando é necessário trabalhar com a aluna em sala.
	Com o aluno	"Na parte de sala de aula, há momentos em que ela (…) está numa atividade que é um trabalho de grupo e como ela precisa de trabalhar a socialização, já houve vezes em que eu fui (…) fazer de intérprete da comunicação da aluna inserida no grupo." "Eu tenho no meu horário quatro tempos semanais dedicados à F. Com a exceção da sexta-feira" "50 minutos. As sessões são de 50 minutos quatro vezes numa semana."	→ Ajuda a aluna nos grupos de trabalho na sala de aula como interprete na comunicação. → Trabalha com a aluna **quatro vezes** por semana, durante **50 minutos**.
	Com o PTT	"O feedback é diário, nós dizemos aquilo que correu melhor e aquilo que não correu tão bem." "Sim. Bastante." "(…) quando nós fazemos um teste, estamos a falar logo da parte da avaliação. O teste é geral, nós trabalhamos as duas para fazer a adaptação e depois ela é retirada. Isto é a avaliação." "Vamos articulando muito num registo informal, por mensagem, uma chamada e à sexta-feira para fazer, assim, um apanhado geral da semana." "(…) e aí ela está a fazer a composição comigo e eu chego, dou o feedback à professora titular e a professora titular é que depois organiza os trabalhos todos." "(…) eu e a PTT temos estado a falar desta obsessão por querer ter sempre as coisas da mesma forma, é caótica, mas não é tudo."	→ Há uma boa relação com a PTT onde existe partilha de feedback's, o desenvolvimento da aluna e o que é necessário trabalhar. → Planificam em conjunto as atividades da semana e ao final de semana fazem um apanhado geral.
Barreiras	*Menciona barreiras em **contexto escolar***	"(…)quando nós fomos para o confinamento, o apoio deixou de ser presencial. (…) Acabava por não render o trabalho imediato de correção daquilo que não estava dentro do código." "Agora com a bolha, nós não temos permitido a entrada das terapeutas e ela só faz a terapia ao final do dia, quando já está exausta." "Por exemplo, nós vamos ter a festa final de ano e na festa de final de ano, que é uma peça de teatro, exige memória e ela tem boa memória. Mas depois ela não consegue bem articular as palavras. (…) ela teve um trabalho extra que os colegas não precisaram, que foi	→ O confinamento prejudicou a aprendizagem da aluna, uma vez que o colégio não disponibilizou o apoio presencial aos alunos com dificuldades → A aluna só tem estado com as terapeutas ao final do dia, quando está exausta, devido à escola não permitir a entrada das terapeutas derivado à pandemia de COVID-19. → Algumas atividades que o colégio propõe que não facilitam a inclusão dos alunos com dificuldades,

		este treino para que a articulação saísse perfeita." "Nós sentimos a necessidade de medidas adicionais e uma das coisas era ela não ter inglês." "As aulas de 4.º ano são integralmente em inglês. Ela memoriza palavras, não consegue dominar a gramática e qual não será o inferno para a F. estar 50 minutos a olhar para colegas a fazerem coisas e ela nem sequer se aperceber do que é para fazer."	i.e., por exemplo, a festa de final de ano. → Ter inglês é uma barreira uma vez que a aluna ainda não adquiriu as competências básicas da leitura, escrita e gramática do português.
	Menciona barreiras ***no aluno***	"(…) ela como não domina todos os fonemas e a perceção, quando ela olha para a palavra, ela faz uma leitura de memória e não uma descodificação silábica, ela tentava adivinhar. Comprometia esse trabalho no distema." "Quando eu chego, ela já tem mecanizado no instinto de apagar tudo aquilo que esteve a escrever (…) ela já tem um bocadinho instituído que não vai estar correto à partida."	→ A aluna aprende tudo por memória e na leitura, não dominando todos os fonemas, compromete a aprendizagem. → Devido à baixa autoestima, a aluna quando escreve sozinha sente estar a errar e já tem mecanizado apagar tudo, não permitindo que a professora de Educação Especial veja o que fez.
	Menciona barreiras ***no processo de ensino***	"(…) há dias em que a mesma estratégia em que ontem correu lindamente, no dia seguinte já não correu tão bem, porque o atendimento não é feito sempre à mesma hora. E o intervalo, a distância da medicação, também é sentido por nós, quer por mim quer pela professora titular de turma." "Uma grande barreira era, no ano passado eu trabalhava com ela a parte da escrita também ao final do dia, em que a medicação já estava completamente esgotada. Tê-la ao final do dia para fazer uma coisa que ela não gosta, porque se sente muito frustrada, ela tem a perceção de que não está a correr bem, foi uma barreira terrível." "Sim, eu sinto mesmo falta de medidas adicionais às três disciplinas"	→ O atendimento não é sempre feito à mesma hora e o intervalo da medicação prejudica na aprendizagem. → No ano anterior o apoio era dado ao final do dia e a medicação já tinha passado o efeito, o que resultava na frustração da aluna. → A falta de medidas adicionais.
	Menciona barreiras ***fora do contexto escolar***	"Nós fizemos uma abordagem aos pais. Os pais não foram recetivos com medo de comprometerem o futuro da filha" "Eles querem o melhor para a filha mas estão numa fase em que não estão na escola e nós também não estamos em casa. (…) eles vêm a realidade de casa e nós vemos a realidade da escola. A barreira tem sido no facto de os pais acharem que a F. tem mais capacidades pela memorização que ela apresenta, quando na realidade se for para interpretar, ela já não consegue fazer."	→ Os pais não foram recetivos quanto ao avanço para as medidas adicionais na aluna. → Os pais vêem uma realidade diferente da aluna em casa, achando que a aluna tem grandes capacidades de aprendizagem somente pela memorização. → A aluna devia ter ficado retida no 3.º ano e os pais não concordaram.

		"Já o deveria ter sido o ano passado mas, novamente, os pais estavam connosco."	
Facilitadores	*Refere facilitadores* ***no contexto escolar***	"O colégio tem um espólio muito grande de materiais e ele explica-me como é que eu vou fazendo." "E nós passámos agora os meus acompanhamentos para o período da manhã, (…) 9H:25M, como pode ser 12H:10M/13H, vai variando ." "O colégio cedeu e comprometeu-se a fazer este aumento porque eu só tinha dois tempos com ela no ano passado, aumentámos para o dobro mas mesmo assim não é suficiente."	→ O colégio fornece materiais para o grupo de Educação Especial e o coordenador faz formação. → O apoio com o professor de Educação Especial passou para o horário da manhã. → O colégio permitiu o aumento de tempos de apoio com a aluna.
	Refere facilitadores ***no Professor Titular de Turma***	**Não menciona.**	
	Refere facilitadores ***no aluno***	"Ela vê-me como alguém que está para a ajudar e ela abraça completamente esta relação e dá aquilo que ela consegue dar sempre."	→ A aluna reconhece o papel do professor de Educação Especial e dá sempre o seu melhor no apoio.
	Refere facilitadores ***fora do contexto escolar***	"Nós falámos diretamente com os pais, que a levaram à consulta de neurodesenvolvimento. Foi-lhe mudada a medicação e passou a ter uma toma às 12H. Ou seja, depois de almoço. Não é bem às 12H, é às 13H, acho eu, que é para conseguir estar com foco no período da tarde."	→ Os pais compreenderam a posição dos professores e levaram a aluna à consulta de neurodesenvolvimento para mudar a medicação.
Perspetivas do Professor de Educação Especial quanto ao aluno e à escola	*Perspetiva o percurso escolar do aluno no futuro*	"Ela tem tendência a evoluir mas ela precisa mesmo que lhe sejam aplicadas medidas." "Ela tem tendência para evoluir, sim."	→ Acredita que a aluna vai evoluir mas com medidas aplicadas.
	Revela o que mudaria na escola/currículo	"Eu dei o exemplo do inglês. Ela está no 4.º ano e tem cinco vezes por semana inglês, ou seja, todos os dias ela está exposta a esta frustração." "Aqui tinha de ser muito bem definido o programa das diferentes disciplinas. Porque há conteúdos que nós sabemos que ela não atinge e que depois são transversais e isto bloqueia." "(…) e retirar o inglês. Primeiro apostar na língua materna, o português, deixá-la segura nesse sentido, adquirir os fonemas todos e só depois uma introdução de uma língua secundária."	→ Remover o Inglês e trabalhar apenas na língua materna até se sentir segura. → Mudar alguns conteúdos do currículo que sabe que a aluna não vai atingir.