

MARIA CRISTINA SANTOS LOPES

**ATTITUDE DOS PROFESSORES DO 1º E 2º CICLOS
DO ENSINO BÁSICO FACE À INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DISLEXIA NO ENSINO REGULAR**

Orientador: Rafael Silva Pereira

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Departamento de Ciências da Educação

Lisboa

2011

MARIA CRISTINA SANTOS LOPES

**ATTITUDE DOS PROFESSORES DO 1º E 2º CICLOS
DO ENSINO BÁSICO FACE À INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DISLEXIA NO ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre
em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em
Educação Especial, conferido pela Escola Superior de
Educação Almeida Garrett

Orientador: Prof. Doutor Rafael Silva Pereira

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Departamento de Ciências da Educação

**Lisboa
2011**

Sonhar...

Pelo Sonho é que vamos,
comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos
Pelo Sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
Que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia-a-dia.

Chegamos? Não chegamos?
- Partimos. Vamos. Somos.

Sebastião da Gama, Diário

Dedicatória

O presente trabalho não me seria possível sem o auxílio de determinadas pessoas que me dizem muito.

Ao Pedro, pela paciência, ajuda e carinho que me conferiu, nos momentos que me sentia mais desmoralizada.

À minha mãe, que em muitos momentos foi o meu “porto de abrigo”.

Obrigada pelo vosso amor!

À Teresa, que demonstrou a sua amizade especialmente na altura que mais necessitei.

Aos meus colegas, que de uma forma directa ou indirecta colaboraram para a concretização deste trabalho.

Agradecimentos

Agradeço, profundamente, ao Prof. Doutor Rafael Silva Pereira pela forma como orientou, pela atenção e disponibilidade que prestou.

Resumo

Através dos tempos, a legislação que disciplina a Inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, sofreu transformações que conduziram a uma crescente responsabilização dessas mesmas escolas, pela Inclusão destes alunos numa perspectiva de "Escola Para Todos".

Desta forma, este trabalho pretende apresentar um estudo sobre a inclusão de Disléxicos. O seu objectivo principal foi conhecer as atitudes dos professores, perante o factor inclusão, de alunos com Dislexia.

Tendo em conta os objectivos que regulam este estudo e fundamentam este trabalho, a selecção metodológica deliberada tem um carácter descritivo, no quadro do paradigma quantitativo. (Doyle, 1978), após uma recolha de dados por questionário triangulando-o com o paradigma qualitativo, uma vez que estamos convictos de que “ as técnicas triangulares nas Ciências Sociais visam explicar de maneira mais completa, a riqueza e complexidade do comportamento humano estudando-o desde mais que um ponto de vista” (Cohen e Manion, 1990:331).

A metodologia de triangulação com predominância das técnicas quantitativas foi aplicada a uma amostra constituída por docentes do 1º, 2º Ciclos, do concelho de Baião. Utilizamos como instrumento para a recolha de dados, um questionário com catorze perguntas fechadas, por nós elaborado, que foi preenchido individualmente pelos professores.

Posteriormente os resultados foram analisados para testar a hipótese descrita.

A análise dos resultados permitiu retirar as seguintes conclusões: 1) As atitudes dos docentes perante a integração de alunos disléxicos que afirmam que não criam dificuldades no processo de ensino/aprendizagem são mais favoráveis do que os docentes que acham que a integração desses alunos cria dificuldades no processo de ensino/aprendizagem; 2) Há uma maior percentagem de professores que consideram que a inclusão de alunos disléxicos tem como aspecto positivo a promoção de igualdade; 3) A proporção de docentes que concorda com alunos disléxicos na turma é significativamente mais elevada do que a proporção de docentes que não concordam com esses alunos na turma.

Se os professores concordam com os alunos disléxicos na turma, se promovem aspectos positivos tais como a igualdade, e se afirmam que os mesmos não causam dificuldades no processo de ensino aprendizagem, automaticamente apresentam uma atitude positiva favorecendo a inclusão do aluno em turmas regulares.

Abstract

Through time, the legislation for inclusion of students with disabilities in regular schools has undergone transformations that have led to an increasing accountability of those schools, the inclusion of students in a “School for All”.

Thus, this work intends to present a study on the inclusion of Dyslexics. Its main objective was to understand the attitudes of teachers, before the factor inclusion of students with dyslexia.

Taking into account the objectives that govern this study and based this work, the deliberate selection methodology has a descriptive character, within the quantitative paradigm. (Doyle, 1978), after data collection by questionnaire triangulating it with the qualitative paradigm, since we are convinced that "the techniques triangular social sciences aim at explaining more fully the richness and complexity of studying human behavior it provided more than one point of view "(Cohen and Manion, 1990:331).

The methodology of triangulation with the predominance of quantitative techniques has been applied to a sample of teachers of the 1st, 2nd cycles, the municipality of Baião. Used as a tool for data collection, a questionnaire with fourteen closed-ended questions, developed by us, which was completed by individual teachers.

The data were analyzed to test the hypothesis described.

The results allowed the following conclusions: 1) The attitudes of teachers towards the integration of dyslexic students who say they do not create difficulties in the teaching / learning are more favorable than those teachers who think that the integration of these students makes it difficult in the teaching / learning, 2) There is a higher percentage of teachers who said the inclusion of dyslexics has the positive promotion of equality; 3) The proportion of teachers who agree with dyslexic students in the class is significantly higher than that the proportion of teachers who do not agree with these students in the class.

If teachers agree with dyslexic students in the class, whether they promote positive aspects such as equality, and argue that they do not cause difficulties in the teaching-learning process, automatically have a positive attitude favoring the inclusion of students in regular classes.

Definição de Palavras-Chave

Dislexia

A Dislexia constitui, no momento actual, uma das principais preocupações educativas de pais, professores e outros técnicos da saúde e educação. As crianças disléxicas tendem a apresentar um baixo rendimento académico e alterações emocionais decorrentes das suas dificuldades persistentes e recorrentes na aprendizagem e automatização da leitura e escrita.

Integração

Ultimamente, a literatura tem vindo a reflectir uma certa insatisfação relativamente ao conceito de integração, argumentando que mais do que situar um aluno num determinado local da escola regular é essencial atender aos aspectos qualitativos que acompanham o processo de integração, nomeadamente a qualidade das relações interpessoais que se vão estabelecendo entre as várias personagens do cenário educativo alargando esta preocupação a todos os alunos numa perspectiva real de escola para todos.

Segundo (Rodrigues, 1994) a integração, antes de mais, quer dizer a “inversão dos preconceitos e da intolerância”.

Inclusão

A Declaração de Salamanca (1994) teve como fonte de inspiradora o princípio da inclusão. As escolas devem ajustar-se a todas as crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de população remotas, nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas, culturais e crianças de áreas, grupos desfavorecidos ou marginais.

A inclusão é a adequação da escola às necessidades específicas de cada aluno.

Atitudes

As atitudes referem-se a experiências subjectivas alusivas a um objecto e com uma dimensão avaliativa; possuem três componentes essenciais: cognitiva, afectiva e comportamental.

As atitudes do homem em relação às pessoas com fraca capacidade de compreensão, deformadas ou portadores de qualquer outra deficiência têm variado ao longo dos tempos estando sempre relacionadas com a cultura, os conceitos morais e éticos e as forças económicas dominantes em determinada época.

Formação

A formação dos professores é compreendida como ponto crítico do sistema educativo. Há a expectativa que a formação de professores contribua para a melhoria da qualidade da educação. Atendendo à sua importância, no nosso ponto de vista, a formação de professores e a sua respectiva implicação no sistema educativo, deveria ocupar um lugar central em toda a problemática educativa.

O autor (Campos, 2002) define como objectivo da Formação Inicial de Professores “proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função de docente”.

Abreviaturas, siglas e símbolos

- **APDIS** – Associação Portuguesa de Dislexia
- **CEB** – Ciclo de Ensino Básico
- **CIF** – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- **DA** – Dificuldade de Aprendizagem
- **DEA** – Dificuldades Específicas de Aprendizagem
- **EEG** – Electroencefalografia
- **FAQ’S** – Frequently Asked Questions (perguntas mais frequentes)
- **LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- **MRI** – Ressonância Magnética
- **NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- **OMS** – Organização Mundial de Saúde
- **PEI** – Programa Educativo Individual
- **QI** – Quociente de Inteligência
- **SNRIPD** – Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência
- **UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Índice Geral

Introdução	13
CAPITULO I	15
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1. Evolução histórica do conceito de Dislexia.....	15
1.1 Período de fundamentação.....	18
1.2 Período de transição.....	18
1.3 Período de integração	18
2. Definição de Dislexia.....	18
3. Tipos e subtipos de Dislexia	20
3.1 Disortografia.....	22
3.2 Disgrafia	24
3.3 Discalculia	27
4. Factores que influenciam a Dislexia	28
4.1 Problemas oculares	29
4.2 Problemas de linguagem.....	29
4.3 Problemas visuo - motores - espaciais.....	29
4.4 Outros factores.....	30
5. Como Funciona o Cérebro Humano	30
5.1 Partes do Cérebro Humano.....	31
5.2 Aprendizagem e Mudanças do Cérebro.....	31
5.3 Importância da Neurociência na Educação	32
6. Como conhecer o cérebro dos disléxicos.....	33
6.1 Como Funciona o Cérebro dos Disléxicos durante a Leitura.....	34
CAPITULO II.....	37
INCLUSÃO DE ALUNOS DISLÉXICOS EM TURMAS REGULARES	37
7. Princípios da Escola Inclusiva	37
7.1. A Educação Integrada e a Educação Inclusiva.....	37
7.2 A Escola Inclusiva nas declarações internacionais e nos normativos portugueses	39
7.3 Pós Declaração de Salamanca em Portugal.....	41
7.4 Formação inicial de professores	50
7.5 Formação em Educação Especial	501
7.6 A importância da formação de professores na Dislexia	50
CAPITULO III	54
ATITUDES DOS PROFESSORES.....	54
8. Atitudes do professor na relação pedagógica	54
8.1 Generalidades sobre atitudes	54
8.2 Expectativas; conceito e problemática	56
8.3 Atitude emocional na relação pedagógica.....	60
8.4 Atitude face ao aluno; em torno do conceito e do processo de formação de preconceitos.....	61
8.5 Atitude na relação com o aluno com necessidades educativas especiais	650
8.6 Atitudes dos professores face à aprendizagem dos alunos disléxicos.....	68

CAPITULO IV	72
ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....	72
9. Percurso Metodológico	72
9.1 O Problema e a Pertinência	72
9.2 Definição do Problema / Pergunta Departida	50
9.3 Objectivo do Estudo	73
9.4 Metodologia.....	50
9.5 Definição de Hipóteses e Variáveis.....	74
9.6 Definição do problema	75
9.7 Identificação da Escolha do Instrumento e a sua Caracterização.....	76
9.8 Vantagens na Utilização de Questionários	77
CAPITULO V	78
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	78
10. Características Pessoais e Profissionais / Apresentação de Resultados	78
11. Discussão dos Resultados	86
Conclusão.....	89
Bibliografia	92
Anexos.....	I

Introdução

Desde há muito tempo que a dislexia tem sido abordada por diversos autores. Não obstante, não deixa de ser um tema actual. Visto que a comunidade se encontra mais receptiva a compreender todos os processos inerentes a este conceito.

A maior parte dos alunos sabe ou aprende como processar a informação e desenvolver uma estratégia ou um plano organizado quando confrontado com um problema.

Contudo, outros consideram que este processo cognitivo é muito difícil. Lêem e relêem informação sobre um assunto e não conseguem reter as ideias principais.

Dislexia foi definida como incapacidade de processar os símbolos da linguagem ou ainda como uma dificuldade na aprendizagem da leitura, com repercussão na escrita, devido a causas congénitas, neurológicas ou, na maioria dos casos, devido expressamente à imaturidade cerebral. Para iniciar e desenvolver com êxito o processo de leitura e escrita é necessário atingir uma certa maturidade nos domínios, linguístico, motor, psicomotor e perceptivo, bem como uma dada capacidade de concentração da atenção, de memorização auditiva e visual, de coordenação visuomotora.

Através de alguns manuais, como por exemplo «Manual Gillingham», o aluno desenvolverá os domínios perceptivo, linguístico e psicomotor, o que lhe permitirá melhores performances em leitura/escrita e, nos desempenhos escolares em geral.

Ao longo de todo o trabalho daremos resposta a algumas questões relacionadas com esta problemática – Dislexia.

Os docentes das crianças com Dificuldades de Aprendizagem são aqueles que, além da competência, habilidade interpessoal, equilíbrio emocional, deverão ter a consciência de que mais importante que desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano e que o respeito às diferenças está acima de toda a pedagogia.

A família e a escola têm uma importância crucial no processo de reeducação de uma criança disléxica.

Assim, este estudo tem como objectivo fundamental aprofundar o conhecimento da realidade em que se quer intervir.

Desta forma, o nosso estudo encontra-se estruturado em várias fases:

No primeiro capítulo será abordado o enquadramento teórico, onde se identificará a evolução histórica da Dislexia, definição de Dislexia, tipos e subtipos de Dislexia e os factores que influenciam a dislexia. Segue-se uma breve síntese, de como conhecer o cérebro

humano e dos disléxicos, finalizando com um sumário do funcionamento do cérebro dos disléxicos durante a leitura.

Sucedendo-se o segundo capítulo no qual iremos fazer uma breve síntese sobre a inclusão de alunos Disléxicos em turmas regulares, não esquecendo os princípios da escola inclusiva, onde é abordado a educação integrada e a educação inclusiva, a escola inclusiva nas declarações internacionais e nos normativos portugueses, a pós declaração de Salamanca em Portugal, a importância da formação inicial de professores, a importância da formação de professores no Ensino Especial e na Dislexia.

No que concerne o terceiro capítulo expõe as atitudes na relação pedagógica, repartidas pelas generalidades sobre atitudes, expectativas; conceito e problemática, atitude emocional na relação pedagógica, atitude face ao aluno; em torno do conceito e do processo de formação de preconceitos, a atitude na relação com o aluno com necessidades educativas especiais, e as atitudes dos professores face à aprendizagem dos alunos disléxicos.

Quanto ao quarto capítulo descreve o enquadramento empírico, onde relata o percurso metodológico, que aborda a definição do problema/pergunta de partida, o objectivo do estudo, a definição de hipóteses e variáveis, a identificação da escolha do instrumento de trabalho e sua caracterização, concluindo com as vantagens na utilização do questionário.

No quinto capítulo, é feita a caracterização da amostra seguindo-se a apresentação e análise de resultados e as principais conclusões.

Finalmente faz-se referência ao material bibliográfico utilizado na realização do estudo.

CAPITULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Evolução histórica do conceito de Dislexia

Ao longo dos tempos o conceito de Dislexia aponta para grandes diferenças de opiniões, quer em relação à noção de dislexia, quer aos critérios usados para classificar eventuais subgrupos de disléxicos.

A dislexia começou a ser estudada nos finais do século XIX. por Hinshelwood e Morgan, oftalmologistas ingleses, estudaram casos de crianças com sérias dificuldades de aprendizagem de leitura, classificando este problema como *cegueira verbal*. Explicavam esta dificuldade segundo a teoria na qual no cérebro existiriam áreas separadas para diferentes tipos de memória. Em primeiro lugar, teríamos uma memória visual de tipo geral; em segundo, uma memória visual de letras; por último, uma memória visual de palavras. A causa da dificuldade para ler estaria num deterioramento do cérebro, de origem congénita, que afectaria a memória visual de palavras, o que produziria na criança aquilo que a que chamaram cegueira verbal congénita. (Baroja, 1989); (González, 1996); et al (Rueda, 1995); (Sabater, 1989).

Alguns anos mais tarde, no período entre guerras (1915-1940), Samuel Orton, neuropsiquiatra americano, defendia que a dificuldade de ler se devia a uma disfunção cerebral de origem congénita. Para Orton, esta disfunção cerebral produz-se quando a criança não possui uma adequada dominância hemisférica.

A dominância hemisférica é importante para a aprendizagem da leitura porque quando a criança aprende a ler vai registando e armazenando a informação nos dois hemisférios. No hemisfério dominante, a informação era armazenada de maneira ordenada, enquanto que no hemisfério não dominante, a informação seria armazenada de forma desordenada e confusa, invertida como em espelho. Para ler, o hemisfério dominante deve anular a informação do hemisfério não dominante. Se isto não se processa, devido a uma ausência de dominância hemisférica, produzir-se-ão uma série de erros na leitura. Esses erros podem ser inversões, omissões, substituição de sons, leitura em espelho, etc. Esse conjunto de dificuldades, Orton denominou-as de *estrefossimbolia*, ou seja, de símbolos invertidos.

Segundo (González, 1996) que embora hoje em dia a competência inter-hemisférica (da assimetria cerebral atípica), tal como foi definida por Orton, não seja mais do que um

recurso literário, o que é certo é que, trinta e poucos anos decorridos, está a incentivar alguns trabalhos actuais sobre as bases neuropatológicas da dislexia, desenvolvidas por Norman Geschwind e Alberto Galaburda.

No caso de L. Bender, para quem os problemas de leitura se devem fundamentalmente a uma maturação lenta, especialmente visuo-motora. Segundo a citada investigadora, a facilidade para a leitura correlacionava-se com a capacidade de discriminar formas, distinguir padrões figura-fundo e orientar-se no espaço. Por isso, defendia que *a “criança disléxica tinha dificuldade na distinção entre pontos e círculos, entre ângulos e curvas e uma tendência para inverter as figuras e as letras.”* (Baroja, 1989); (Sabater, 1989).

Ajuriaguerra, depois de estudar os sintomas próprios das lesões de cada hemisfério cerebral, chegou à conclusão de que as lesões direitas se relacionam com problemas gnósico-práticos, visuo-espaciais, apraxias construtivas, perturbações somato-gnósicas¹, etc., enquanto as lesões esquerdas estão relacionadas com as funções simbólicas (problemas de linguagem, alexia², agnosia³ para as cores, etc. (Baroja, 1989).

Noutra linha de pensamento, mas não deixando de ser uma das teorias mais difundidas e praticadas num passado recente, Borel-Maissony explicava o fenómeno da dislexia como «uma dificuldade particular para identificar, compreender e reproduzir os símbolos escritos, que apresentava como consequência uma alteração profunda da aprendizagem da leitura entre os 5 e os 8 anos, na ortografia, na compreensão de textos e, portanto, nas aquisições escolares» (Baroja, 1989); (Rueda, 1995); (Sabater, 1989).

Dentro desta resenha sobre as teorias da Dislexia, cabe ainda mencionar as que fazem referência aos problemas afectivos como condicionantes das aprendizagens da leitura. Partidários destas teorias são Launay e Cahn, citados por (Baroja, 1989), que defendem a hipótese de que a má relação afectiva do filho com a mãe pode entravar a necessidade da linguagem, e mais tarde a aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, está demonstrado que a afectividade alterada é um factor secundário ao problema da dislexia e não a sua causa, (Baroja, 1989) e (Rueda, 1995). A este propósito, (Sabater; 1989) afirma que é o insucesso escolar, provocado num aluno disléxico, que ao ser incompreendido pela escola, e muitas vezes pela própria família, que vai desencadear distúrbios de tipo afectivo. Em 1994, o

¹ **Gnósia** - Conhecimento, noção e função de um objecto. Segundo Pieron toda a percepção é uma gnósia

² **Alexia** - Perda da capacidade de leitura de palavras/frases manuscritas ou impressas numa pessoa alfabetizada. É o resultado de determinados acidentes (por ex: acidentes vasculares cerebrais).

³ **Agnosia** - Etimologicamente, falta de conhecimento. Impossibilidade de obter informações através de um dos canais de recepção dos sentidos, embora o órgão do sentido não esteja afectada. Ex: A Agnosia auditiva é a incapacidade de reconhecer ou interpretar um som mesmo quando é ouvido. Assim um indivíduo pode ouvir mas não reconhecer a campainha do telefone.

Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais, DSM IV, inclui a dislexia nas perturbações de aprendizagem, utiliza a denominação «perturbação da leitura e da escrita», estabelecendo os seguintes critérios de diagnóstico:

1. O rendimento na leitura/escrita, medido através de provas normalizadas, situa-se muito abaixo do nível esperado para a idade do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a idade;
2. A perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar, ou actividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura/escrita;
3. Se existisse um défice sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Em 2003 a Associação Internacional de Dislexia adoptou a seguinte definição: «Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correcção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência de leitura e ortografia. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas.

Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão na leitura, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais». Esta definição de dislexia é actualmente aceite pela grande maioria da comunidade científica.

Em Portugal, foram reorganizados os serviços de Educação Especial (EE) através do Decreto – Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro que revogou o DL 319/91 de 23 de Agosto. Nesta reorganização o objectivo subjacente é a garantia de qualidade do ensino, orientada para o sucesso de todos os alunos, (Capucha; 2008).

“A designação de alunos com necessidades educativas especiais refere-se aos alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem.” (Bairrão, 1998).

Ao cabo desta breve revisão, ainda que limitada a algumas das mais significativas referências do estudo da dislexia, não poderemos deixar de observar um certo paralelismo com a evolução histórica das dificuldades de aprendizagem. A esse propósito, (Rueda, 1995) propõe a definição de três períodos históricos:

1.1 Período de fundamentação

Neste período correspondem, como vimos, os estudos do final do século XIX, muito ligados à medicina e em especial à neuropatologia, onde se destacaram, em relação ao estudo da dislexia, e apenas para citar alguns, Hinshelwood e Orton.

1.2 Período de transição

No período de transição, entre os anos 40 e 50, os estudos deixaram de ser maioritariamente de origem médico-neurológica, para passarem a ser protagonizados por psicólogos e educadores. Este facto explica, ainda segundo Sabater, a abundante proliferação de testes e programas de recuperação que apareceram nesta altura. Atingem lugar de relevo, nesta época, Marianne Fronstig e Loreta Bender, entre outros. Falando-se fundamentalmente de disfunções perceptivas contrapondo-se às lesões cerebrais do período anterior.

1.3 Período de integração

Este período, situado entre os anos 60 e 70, coincide com o apogeu das teorias que propõem a influência múltipla de factores para explicarem as dificuldades na aprendizagem da leitura (Vellutino, 1979).

É um período em que as contribuições da psicologia para o estudo da dislexia se vêem influenciadas por três fontes fundamentais: em primeiro lugar as investigações sobre a inteligência artificial que promovem o planeamento e desenvolvimento da simulação em computadores dos processos cognitivos do ser humano. Em segundo lugar, destaca-se o impacto do enfoque biológico da obra de Piaget, obra que se centra na análise dos processos externos que estão subjacentes às mudanças evolutivas do ser em desenvolvimento.

Por último, a influência de Chomsky, linguista, afastando-se das posições behavioristas, procedendo à análise das estruturas subjacentes à compreensão e produção da fala.

2. Definição de Dislexia

Do ponto de vista etimológico, o termo dislexia deriva da língua grega, significando “dificuldade com palavras”, (dys = dificuldade) e (lexis = palavras). Uma revisão pela

bibliografia mais significativa, aponta-nos uma grande diversidade de opiniões, quer em relação à noção de dislexia, quer aos critérios usados para classificar eventuais subgrupos de disléxicos.

A dislexia é um dos termos usados para descrever as dificuldades de aprendizagem que envolvem a linguagem escrita e falada. Esta é caracterizada por uma grande dificuldade em aprender a escrever, recordar letras, pronunciar palavras e discriminar sons específicos de letras. As crianças disléxicas têm uma caligrafia por vezes ilegível e têm uma tendência para trocar letras (ex. *d* por *b*; *tapa* por *pata*) mesmo depois de terem passado a idade normal em que isto possa acontecer. É também frequente, quando falam, trocarem o sentido e o som das palavras (ex. *quente* por *frio*; *atrás* por *à frente*).

À medida que se foi estudando a problemática e se esclareceram algumas etiologias foi possível perceber que a dislexia não era só “um problema grave de leitura”. No entanto, a própria Federação Mundial de Neurologia apresenta uma definição redutora e já ultrapassada da dislexia, continuando a relacioná-la com a leitura: “...desordem que se manifesta pela dificuldade em aprender a ler, sem que tal esteja relacionado com instrução convencional, adequação intelectual e oportunidades socioculturais.” (Instituto Nacional de Saúde e Desenvolvimento Humano, 1996).

Ao falarmos da dislexia estamo-nos a referir não só a problemas de leitura, mas também a problemas na escrita, nas relações espaciais, na obediência a instruções, na sequência temporal, na capacidade de memorização, entre outros problemas que afectam os indivíduos disléxicos e que tanto transtorno lhes causam na sua vida diária.

Diversos autores preocuparam-se em encontrar definições que melhor descrevessem esta problemática de grande incidência.

(Kamhi, 1992) citado por (Hennigh, 2005) defende uma definição inclusiva centrada na linguagem, e na separação das dificuldades sentidas no processamento de informação de carácter fonológico. Esta definição vai de encontro ao pensamento actual, que argumenta a possibilidade de distinção de leitores “pouco eficientes” e crianças com dislexia. Assim, para uma melhor compreensão da ideia passamos a citar a referida definição:

“A dislexia é uma desordem a nível de desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica. Esta dificuldade envolve codificar, recuperar e usar de memória códigos fonológicos e implica défices de consciência fonológica e de produção de discurso. Esta desordem, com frequência geneticamente transmitida, está por via de regra presente à

nascença e persiste ao longo de toda a vida. Uma característica marcante desta desordem manifesta-se nas deficiências a nível da oralidade e da escrita.” (Kamhi, 1992 cit. in Henning, 2005).

Esta definição vai de encontro à proposta pela Associação Nacional de Dislexia Americana que exprime o seguinte:

“ A dislexia é um dos vários tipos de dificuldades de aprendizagem. É uma desordem específica com base na linguagem, de origem orgânica, caracterizada por problemas na descodificação de palavras, reflectindo, geralmente capacidades reduzidas no processamento fonológico. Estes problemas na descodificação da palavra são geralmente inesperados ao considerar-se a idade ou as aptidões cognitivas; eles não são o resultado de uma discapacidade desenvolvimental generalizada ou de um impedimento sensorial. A dislexia é manifestada por uma dificuldade variável nas diferentes formas de linguagem, incluindo, para além de um problema na leitura, um problema manifesto na aquisição de proficiência na escrita e na soletração.”

Grande parte dos autores é unânime ao afirmar que o termo dislexia, engloba uma dificuldade na leitura e conseqüentemente dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras, problemas de ordenação, ritmo, compreensão e de estruturação das frases afectando tanto a leitura como a escrita.

A necessidade de clarificação do termo dislexia torna-se imperiosa, não só para que a escola e a família possam compreender este tipo de problema, quando de facto ele existe, mas acima de tudo para que o aluno possa ser ajudado a superar a sua dificuldade e não se desencoraje de continuar a trabalhar.

3. Tipos e subtipos de Dislexia

Segundo (Critchley, 1970), podemos classificar a dislexia em dois tipos: a *dislexia adquirida* e a *dislexia evolutiva ou de desenvolvimento*. A dislexia adquirida é provocada por um traumatismo ou lesão cerebral, neste caso o sujeito que, anteriormente tinha aprendido a ler e a escrever correctamente após a lesão ou o trauma, não consegue continuar a ler e a escrever sem erros.

Na segunda situação, o sujeito manifesta desde o início da aprendizagem de problemas na aquisição da leitura e/ou escrita. Segundo o mesmo autor acima referido trata-se de uma perturbação que se manifesta na dificuldade em aprender, apesar do ensino ser

convencional, a inteligência ser adequada e as oportunidades socioculturais suficientes. Deve-se a uma incapacidade cognitiva fundamental, frequentemente de origem constitucional.

Os mesmos autores dão ênfase aos atrasos de maturação e afirmaram que estes se verificaram a nível neurológico ou das funções psicológicas e que podem ocasionar dificuldades concretas na aprendizagem da leitura e da escrita, especificando que os atrasos evolutivos – funcionais do hemisfério esquerdo, produzem alterações perceptivas nos processos simbólicos, que poderão ser originados por anomalias neuroanatómicas, como as malformações do tecido neural.

No que se refere ao atraso da maturação das funções psicológicas, e que interferem também na aquisição da leitura e da escrita, manifesta-se ao nível do atraso do desenvolvimento perceptivo - visual; atraso na aquisição do esquema corporal; atraso no desenvolvimento da coordenação dinâmica e atraso no desenvolvimento dos processos psicolinguísticos básicos.

Em investigações mais recentes e após uma análise qualitativa dos padrões de leitura e ortografia a dislexia é dividida, segundo (Fernandez e Torres, 2001), em três tipos: a dislexia “disfonética” ou auditiva; a dislexia “diseidética” ou visual e a dislexia “aléxica” ou visuoauditiva.

Sendo a dislexia “disfonética” a mais frequente, tem como principal característica e a dificuldade de integração letra – som, isto é, a soletração não se assemelha à palavra lida. O erro mais visível é a substituição semântica, com alteração de uma palavra por outra de sentido semelhante (ex. *pasta* por *mala*).

A dislexia “diseidética” é caracterizada por uma deficiência primária na percepção de palavras completas. O erro mais comum é a substituição de uma palavra ou fonema por outra de sonoridade idêntica (ex. *apertar* por *apartar*). Por fim a dislexia “aléxica” onde o indivíduo manifesta uma quase total incapacidade para a leitura. Esta verifica-se tanto na análise fonética das palavras como na percepção de letras e palavras completas.

Para as mesmas autoras, acima referidas, e depois de uma série de provas neuropsicológicas, foram identificados dois subtipos de dislexia de desenvolvimento (evolutivas): a “audiolinguística” e a “visuoespacial”.

Os indivíduos com dislexia “audiolinguística” revelam atraso na linguagem, perturbações articulatórias – dislalias -, dificuldades em nomear objectos – anomia -, e erros na leitura e na escrita, por problemas nas correspondências grafemas – fonemas.

Os disléxicos “visuoespaciais” apresentam dificuldades de orientação esquerda/direita, de reconhecimento de objectos familiares pelo tacto, fraca qualidade da letra e erros de leitura e escrita que indicam falhas na codificação da informação visual, como por exemplo escrita invertida ou em espelho.

No sub ponto seguinte faremos uma breve abordagem no que se refere a outros tipos de perturbações da escrita, leitura e cálculo.

3.1 Disortografia

A disortografia pode definir-se como “o conjunto de erros da escrita que afectam a palavra mas não o seu traçado ou grafia” (Vidal, 1989). Para (Moura, 2000) a disortografia é uma perturbação que afecta as aptidões da escrita, e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos.

As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos, a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de muitos erros ortográficos e por vezes uma má qualidade gráfica. Esta má qualidade gráfica resulta da confusão ortográfica quando relacionada a grafia da palavra com os sons das mesmas. A característica mais importante de um disortográfico é a constante confusão de letras, sílabas de palavras e trocas ortográficas (erros) em palavras do seu campo lexical e que foram já trabalhadas pelo professor.

A disortografia implica uma série de erros sistemáticos na escrita e na ortografia que por vezes torna ilegível os escritos. Segundo (Torres, 2002) estes erros podem ser classificados da seguinte forma:

a) Erros de carácter linguístico-perceptivo:

- Substituição de fonemas vocálicos ou consonânticos pelo ponto ou modo de articulação semelhantes;
- Omissões de fonemas (“como” em vez de “cromo”), omissões de sílabas inteiras (“car” em vez de “carta”) e omissões de palavras;
- Adições de fonemas (“cereto” em vez de “certo”), adições de sílabas inteiras (“castelolo” em vez de “castelo”) e adições de palavras;
- Inversões de grafemas (“aldo” em vez de “lado”), inversões de sílabas numa palavra e inversões de palavras.

b) Erros de carácter visuoespacial:

- Substituição de letras que se diferenciam pela sua posição no espaço (d/p; p/q);

- Substituição de letras semelhantes nas suas características visuais (m/n; o/a; i/j);
- Confusão em palavras que admitem dupla grafia (ch/x; s/z);
- Omissão da letra “h” por não ter correspondência fonética.

c) *Erros de carácter visuoanalítico:*

- Dificuldade em fazer a síntese e a associação entre fonema e grafema.

d) *Erros relativos ao conteúdo:*

- Dificuldade em separar sequências gráficas (“acasa” em vez de “a casa”), separação de sílabas que compõem uma palavra e união de sílabas pertencentes a duas palavras.

e) *Erros referentes às regras de ortografia:*

- Não colocar “m” antes de “p” e “b”;
- Não respeitar as maiúsculas;
- Infringir regras de pontuação.

Para (Tsvetkova, 1997) e (Luria, 1980), podemos distinguir sete tipos de disortografia:

- *Disortografia Temporal* – o sujeito não é capaz de ter uma percepção dos aspectos fonéticos da fala, com a correspondente tradução fonética e a ordenação e separação dos seus elementos;

- *Disortografia perceptivo-cinestésica* – o défice situa-se na incapacidade para analisar correctamente as sensações cinestésicas que intervêm na articulação. Esta incapacidade impede o sujeito de repetir com exactidão os sons escutados, verificando-se substituições no ponto e no modo de articulação de fonemas;

- *Disortografia cinética* – a sequência fonética do discurso apresenta-se alterada, esta dificuldade de ordenação e sequenciação origina erros de união/separação;

- *Disortografia visuoespacial* – consiste numa alteração perceptiva da imagem dos grafemas ou conjunto de grafemas;

- *Disortografia dinâmica* – onde se verificam alterações na exposição escrita das ideias e na estruturação sintáctica das orações;

- *Disortografia cultural* – onde se verifica uma grave dificuldade na aprendizagem da ortografia convencional de regras.

(Citoler, 1996) aponta como justificativos possíveis das dificuldades disortográficas, os seguintes factores:

- Problemas na produção de texto por falta de automatização dos procedimentos da escrita de palavras os quais, podem interferir com a geração de frases e ideias;

- As estratégias utilizadas no que se refere aos diferentes processos de composição escrita são imaturas ou ineficazes;
- Falta de conhecimento sobre os processos e sub-processos implicados na escrita ou dificuldade para aceder a eles, o que implica uma carência nas capacidades metacognitivas de regulação e controlo da actividade.

3.2 Disgrafia

A disgrafia, constitui uma perturbação da escrita e tem uma componente exclusivamente motora, a qual origina dificuldades na morfologia e na qualidade da escrita. A disgrafia deve ser entendida como uma perturbação de origem motora que pode ter uma origem maturativa.

Para (Johnson e Mykelbust, 1991) a disgrafia é uma desordem resultante de um distúrbio da integração visuomotora, em que apesar de o indivíduo não possuir um defeito visual ou motor, ele não consegue transmitir as informações visuais ao sistema motor, isto é, o indivíduo vê o que quer escrever mas não consegue recordar ou idealizar o plano motor, e em consequência é incapaz de escrever ou copiar letras, palavras e números.

Segundo (Moura, 2000) diz-nos que a disgrafia é uma perturbação de tipo funcional na componente motora do acto de escrever que afecta a qualidade da escrita, sendo caracterizada por dificuldade na grafia, no traçado e na forma das letras, surgindo estas de forma irregular, disforme e rasurada.

O estudo das causas da disgrafia é bastante complexo, as causas mais frequentes, de acordo com (Linares, 1993), são de origem motora. Mas, segundo (Torres, 2002) existe outros factores etiológicos que podem influenciar a perturbação disgráfica que são importantes de salientar:

a) Causas de tipo maturativo:

- Perturbações da lateralidade;
- Perturbações da eficiência psicomotora.

b) Causas caracteriais:

- Factores de personalidade.
- Factores psicoafectivos.

c) Causas pedagógicas:

- Orientação deficiente do processo de aquisição de destrezas motoras;
- Instrução ou ensino rígido e inflexível.

Já (Brueckner e Bond, 1986) apontavam também que estas dificuldades teriam origem essencialmente em dois tipos de factores:

- Instrutivos: ensino inadequado;
- Pessoais: imaturidade física e motora.

Por sua vez, (Citoler, 1996) sugere uma classificação que faz distinção entre disgrafias adquiridas e disgrafias evolutivas ou desenvolvimentais.

Quanto às disgrafias adquiridas, (Citoler, 1996) subdivide-as em *disgrafia adquirida central*, quando uma ou ambas as vias de acesso léxico são afectadas, com correspondentes consequências na produção de escrita das palavras e *disgrafia adquirida periférica*, que se refere às dificuldades nos processos motores (da escrita) posteriores à recuperação léxica das palavras.

Referenciando agora as disgrafias evolutivas ou desenvolvimentais, (Citoler, 1996) diz-nos que estas dizem respeito às dificuldades na aprendizagem inicial da escrita e que ocorrem na ausência de uma razão objectiva para isso. Isso significa que apesar de os alunos terem tido uma escolarização adequada, terem uma capacidade intelectual normal, um ambiente familiar sem problemas, um desenvolvimento emocional sem bloqueios e processos perceptivos e motores concretos, manifestam dificuldade na aprendizagem da escrita.

A disgrafia está associada à dificuldade física existente para monitorizar a posição da mão que escreve, com a coordenação do direccionado espacial necessário à grafia da letra ou do número, integrados nos movimentos de fixação e alternância da visão.

A postura característica dos disgráficos é a de quem está a fazer um grande esforço, depositando muita força no desenrolar da escrita, com a cabeça inclinada para tentar regular a distorção para o seu campo ocular fixo. O esforço atrás referido deve-se ao facto de o disgráfico não conseguir controlar a mão durante a escrita. O disgráfico exerce uma grande força sob o objecto de escrita com vista a tentar fazer representar o melhor possível aquilo que pretende mas, deste processo de escrita resulta uma grande frustração por não conseguir fazer representar o que pretende. Este esforço e insucesso faz com que estas pessoas passem por momentos de grande decepção, sensação de insegurança, desequilíbrio em relação à gravidade, atrasos no desenvolvimento da marcha, dificuldade na aprendizagem de andar de bicicleta, no manuseamento de tesouras, no atar os cordões dos sapatos, ou seja, todas as actividades que envolvam domínio de coordenação de movimentos e de destreza manual da motricidade fina.

As dificuldades dos disgráficos não são exclusivas do desenho das letras e dos números, as dificuldades surgem também na construção de puzzles, na realização de jogos e até mesmo passatempos que envolvam uma motorização da motricidade fina, pelo que, muitas vezes, estes alunos são considerados alunos com pouca realização, desvalorizando, em muitos casos as reais potencialidades da criança. Em alguns casos podemos verificar erros ortográficos graves, a omissão ou acrescento de letras assim como a sua inversão.

Os disgráficos foram vistos, durante muito tempo como “alunos com letra feia”, letra esta que resulta de um enorme esforço de desenho. Existem disgráficos com a letra mal grafada mas legível, no entanto, existem outros disgráficos que não deixam possibilidade de leitura para a sua escrita cursiva, pois em muitos casos a esta “letra feia” vêm associados os borrões que tornam os textos sem a menor possibilidade de ser lida por outrem mas, maior parte dos casos o disgráfico consegue ler os textos que escreve.

Para que se possa identificar melhor a disgrafia, vejamos algumas das suas características mais relevantes e sistemáticas:

- Lentidão na escrita;
- Letra ilegível;
- Escrita desorganizada;
- Traços irregulares: por vezes muito fortes que chegam a marcar o papel, ou então muito leves;
- Desorganização geral na folha por não possuir orientação espacial;
- Desorganização do texto, pois não observam a margem parando muito antes ou ultrapassando-as. Quando este último acontece, tende a amontoar letras na borda da folha;
- Desorganização das letras: letras retocadas, omissão de letras, palavras e números, formam distorcidas, movimentos contrários à escrita (um “S” em vez de “5” por exemplo);
- Desorganização das formas: tamanho muito pequeno ou muito grande, escrita alongada ou comprida;
- O espaço que dá entre as linhas, palavras e letras são irregulares;
- Liga as letras de forma inadequada e com espaçamento irregular.

É importante referir que não se pode assumir um aluno como disgráfico por apresentar características isoladas mas sim, um conjunto de características. Este deverá beneficiar sempre de um apoio psicopedagógico.

3.3 Discalculia

Discalculia etiológicamente significa dificuldade no cálculo. Contudo as abordagens à discalculia referem dificuldades em matemática e/ou aritmética.

O autor (Cruz, 1999), define a discalculia como uma disfunção neuropsicológica caracterizada por dificuldades no processo de aprendizagem do cálculo, constatando-se, geralmente, em pessoas com um grau de inteligência normal que apresentam inabilidade na realização das operações matemáticas e falhas no raciocínio lógico matemático.

O termo é usado frequentemente para referir a inabilidade em executar operações matemáticas, mas é definido por alguns profissionais educacionais como uma inabilidade mais fundamental para conceptualizar números. (Casas, 1988), define como um conceito abstracto de quantidades comparativas.

A discalculia de um modo geral não é rara, havendo muitas pessoas com dislexia ou dispraxia que tem problemas de discalculia havendo alguma evidência para sugerir que há indicações de que é um impedimento congénito ou hereditário, com um contexto neurológico atingindo crianças e adultos.

A definição mais clássica de discalculia foi proposta por (Kosc, 1974), que engloba seis tipos de discalculia, afirmando que essas discalculias podem manifestar-se sob diferentes combinações e ligadas a transtornos de aprendizagem, como é o caso, por exemplo, de crianças com dislexia ou défice de atenção e hiperactividade. Esses subtipos dividem-se em:

- *Discalculia verbal* – dificuldade para aprender conceitos matemáticos e relações apresentadas oralmente e para nomear quantidades, números, termos, símbolos e as relações matemáticas;
- *Discalculia practognósica* – dificuldades na enumeração, comparação e manipulação de objectos matemáticos reais ou imagens;
- *Discalculia léxica* – dificuldade para ler números ou símbolos matemáticos;
- *Discalculia gráfica* – dificuldade em escrever símbolos matemáticos, ou seja, a criança não é capaz de copiar ou de escrever ditados numéricos;
- *Discalculia ideognósica* – dificuldades na compreensão dos conceitos matemáticos e das suas relações bem como para fazer cálculos numéricos requeridos.

Torna-se imprescindível saber reconhecer alguns sintomas, para tal, (Casas, 1988) refere que tomemos atenção aos seguintes sintomas: lentidão extrema da velocidade do trabalho, problemas com orientação espacial, dificuldades para lidar com operações e

memória de curto e longo prazo, a não automatização de informações, confusão de símbolos matemáticos e uma tendência a transcrever números e sinais erradamente.

Alguns problemas associados com a discalculia provêm das dificuldades com o processamento da linguagem e sequências, característico da dislexia. A criança com discalculia pode ser capaz de entender conceitos matemáticos de um modo bem concreto, uma vez que o pensamento lógico está intacto, porém tem extrema dificuldade em trabalhar com números e símbolos matemáticos, fórmulas e enunciados. Caso não seja detectado a tempo, o distúrbio pode comprometer o desenvolvimento escolar de maneira mais ampla. Inseguro devido à sua limitação, o estudante geralmente tem medo de enfrentar novas experiências de aprendizagem por acreditar que não é capaz de evoluir. Pode também adoptar comportamentos inadequados tornando-se agressiva, apática ou desinteressada. Sem, por vezes, saber o que se passa, pais, professores e até colegas correm o risco de abalar ainda mais a auto-estima da criança com críticas e punições. Por isso é importante chegar a um diagnóstico rápido, de preferência com a avaliação de psicopedagogos, neurologistas, professores e começar a adoptar todos os mecanismos que possam ajudar a ultrapassar este distúrbio.

4. Factores que influenciam a Dislexia

Segundo (Ellis, 1995), os padrões de movimentos oculares são fundamentais para a leitura eficiente. São as fixações nos movimentos oculares que garantem que o leitor possa extrair informações visuais do texto. No entanto, algumas palavras são fixadas por um tempo maior que outras.

Por que é que isso ocorre? Existiriam assim factores que influenciam, determinam ou afectam a facilidade ou dificuldade do reconhecimento de palavras, a saber:

- familiaridade,
- frequência,
- idade da aquisição,
- repetição,
- significado e contexto,
- regularidade de correspondência entre ortografia - som ou grafema - fonema
- interacções.

4.1 Problemas oculares

Vários estudos confiáveis (Helveston 1969; Blika 1982 et al Chaves, 1982; Hiatt 1984) descobriram que indivíduos com dislexia não têm maior incidência de problemas oculares em relação a indivíduos com capacidade de leitura normal. Tais parâmetros como acuidade visual, acuidade estéreo, alinhamento ocular e na motilidade, estado de fusão (ponto de quebra de amplitude), e erro refractivo não foram mostrados para ser significativamente diferentes nos leitores pobres versus normal. Indivíduos com problemas de leitura devem submeter-se a um exame oftalmológico cuidadoso, como parte de um exame médico de clínica geral.

Não há nenhuma evidência científica de que o treinamento visual (incluindo exercícios oculares muscular, exercícios de monitoramento ocular ou perseguição, ou óculos com lentes bifocais ou prismas) conduz a uma melhoria significativa no desempenho dos indivíduos disléxicos.

4.2 Problemas de linguagem

De acordo com (Mattis, 1978), o principal factor a contribuir para a dislexia é um défice de linguagem auditiva. Aproximadamente 86% dos indivíduos identificados como disléxicos evidência um distúrbio de linguagem auditiva que os impede de ligação da forma falada de uma palavra com o seu equivalente escrito. Em vista disso, qualquer indivíduo com problemas de leitura deve ter uma avaliação cuidadosa perante a sua capacidade e a sua língua. Os métodos de intervenção devem ser os mais adequados.

4.3 Problemas visuo - motores - espaciais

Em contraste com problemas de linguagem, visuo - motor – espacial os factores de dislexia aparecem com menor frequência (Robinson e Schwartz, 1973). Aproximadamente 5% dos indivíduos identificados como disléxicos têm um problema visuo - motor - espacial que interfere com a organização sequencial, digitalização e da percepção de pistas temporais e espaciais. Este estado é comum em crianças pequenas que estão a aprender a ler, estes problemas não tendem a representar graves e persistentes dificuldades de leitura a menos que a criança tenha faltado em demasia a instruções básicas de leitura.

A avaliação das capacidades visuais, espaciais e motoras deve ser incluída no diagnóstico de qualquer distúrbio de coordenação ou orientação, no entanto, não há nenhuma

evidência científica de que intervenções como neurológicas e sensoriais de formação organizacional, a formação da lateralidade, a formação dominante, trave de equilíbrio, ou reflexo inibição irão acelerar significativamente a performance de leitura.

4.4 Outros factores

A importância da inteligência geral em aprender a ler foi analisada, e demonstrou ser um factor crítico em ambas as habilidades de leitura e linguagem. As investigações sobre o papel de dominância na lateralidade e lateralidade mista não produziram uma conclusão consistente.

Estudos que averiguaram baixo peso ao nascer, anomalias de EEG (eletroencefalografia), os atributos temperamental, transtornos de défice de atenção, a ordem de nascimento, aditivos alimentares e alergias químicas, produziram resultados mistos. O que está claro é que uma vasta gama de factores pode ser associada com dificuldades de leitura, mas que esses factores funcionam de forma diferente na criança.

Não existe uma fórmula simples para diagnosticar e tratar uma criança disléxica. Cada um requer seu próprio programa individual.

5. Como Funciona o Cérebro Humano

“O nosso cérebro é o melhor brinquedo já criado: nele se encontram todos os segredos, inclusive o da felicidade”. (Charles Spencer Chaplin)

De facto, o nosso cérebro é impressionante tem a capacidade de realizar diversas tarefas fenomenais, tais como, controlar a temperatura corporal, a pressão arterial, a frequência cardíaca e a respiração. Reconhece milhares de informações vindas dos vários sentidos, ou seja, a visão, a audição, o olfacto. Controla os movimentos físicos ao andarmos, falarmos, estarmos em pé ou sentarmo-nos. Concede-nos ainda o privilégio de pensar, de sonhar, de raciocinar e sentir as emoções.

O cérebro humano é um conjunto distribuído em bilhões de células nervosas chamadas neurónios, que comunicam entre si por intermédio de ligações electroquímicas. Estendem-se por uma área de mais de 1 metro quadrado, dentro do qual conseguimos diferenciar certas estruturas correspondendo às chamadas áreas funcionais. Cada uma destas áreas funcionais, pode abranger até um décimo desse espaço. Particularmente complexo e

extenso. Os neurónios associam-se às mesmas características e têm as mesmas partes que as outras células.

O cérebro é imóvel e representa apenas 2% do peso do corpo, mas, apesar disso, recebe aproximadamente 25% de todo o sangue que é bombeado pelo coração. Divide-se em dois hemisférios: esquerdo e o direito. O seu aspecto se assemelha ao miolo de uma noz.

5.1 Partes do Cérebro Humano

O cérebro está dividido em 4 partes, sendo elas o tronco encefálico que se compõe pelo bulbo, ponte e mesencéfalo, o tronco encefálico controla os reflexos e funções automáticas ou seja, frequência cardíaca, pressão arterial. Pelos movimentos dos membros e funções viscerais, ou seja, digestão e micção.

O cerebelo, totaliza informações do sistema vestibular que indicam posição de movimento e utiliza essas funções para coordenar os movimentos dos membros.

O hipotálamo e a glândula pituitária, controlam as funções viscerais, a temperatura corporal e as respostas de comportamento, como alimentar-se, beber, respostas sexuais, agressão e prazer.

O cérebro superior, também chamado de córtex cerebral ou somente córtex, em que o cérebro consiste no córtex, grandes tratos fibrosos designado por corpo caloso, e algumas estruturas mais profundas como o gânglio basal, amígdala e hipocampo, integra informações de todos os órgãos dos sentidos, inicia as funções motoras, controla as emoções e realiza as normas da memória e do pensamento. A expressão de emoções e de pensamentos são mais preponderantes em mamíferos superiores.

5.2 Aprendizagem e Mudanças do Cérebro

Até há pouco tempo, os neurocientistas confiavam que, uma vez terminado o seu desenvolvimento, o cérebro era incapaz de mudar, nomeadamente em relação às células nervosas, ou neurónios. Estavam convictos que os neurónios não podiam auto-reproduzir-se, ou sofrer mudanças significativas quanto às suas estruturas de conexão com os outros neurónios. As deduções práticas dessas crenças implicavam que; as partes lesionadas do cérebro, tais como aquelas apresentadas por vítimas de tumores ou derrames, eram incapazes de crescer novamente e recuperar, pelo menos parcialmente, as suas funções e que a

experiência e a aprendizagem podem alterar a funcionalidade do cérebro, porém não a sua anatomia.

No entanto, as investigações dos últimos 10 anos anunciaram um panorama inteiramente diferente. Em resposta aos jogos, estimulações e experiências, o cérebro manifesta o crescimento de conexões neuronais.

O resultado exequível do conhecimento de que as células nervosas crescem e se modificam em resposta às experiências e aprendizagem enriquecedoras é excepcional.

A educação de crianças num ambiente sensorialmente enriquecedor desde a mais tenra idade pode ter um impacto sobre as suas capacidades cognitivas e de memória futuras. A presença da cor, da música, das sensações (tais com a massagem do bebé), diversidade de interacção com colegas e parentes das mais diversas idades, exercícios corporais e mentais podem ser benéficos, desde que não sejam excessivos. Na verdade, existem muitos estudos provando que essa "estimulação precoce" é verdadeira.

5.3 Importância da Neurociência na Educação

A neurociência é o estudo do sistema nervoso central, das suas composições moleculares, bioquímicas. E as diferentes manifestações deste sistema e do tecido através das nossas actividades intelectuais, tais como, a linguagem, o reconhecimento das formas, a resolução de problemas e a planificação das acções.

Um professor tem sempre a preocupação que o seu aluno aprenda. É de salientar que a neurociência coopera para o bom desempenho do docente.

Compreender a biologia cerebral nas grandezas cognitivas, afectivas, emocionais e neuromotoras é conhecer um colossal aliado e o atributo que traz para a educação.

É fundamental que educadores conheçam as estruturas cerebrais como “interfaces” da aprendizagem para a ininterrupção do desenvolvimento também biológico. E, para isto, os estudos da neurobiologia vêm contribuindo para as práxis em sala de aula, na compreensão das dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais, no redimensionamento do sujeito aprendente e nas suas formas de interferir nos ambientes pelos quais perpassa. (Relvas, 2009).

Compreendo que a neurociência vai cooperar na pedagogia para que os professores e educadores em sala de aula consigam perceber que existe uma biologia cerebral, uma anatomia e uma filosofia num cérebro que aprende.

A promoção de estratégias pedagógicas realizadas com o objetivo de actuarem no sistema nervoso, deveria requerer o conhecimento de como funciona este cérebro, objecto de

estudo da neurobiologia. A educação, portanto, teria que ter como uma das áreas fundamentais para o seu desenvolvimento, tais conhecimentos, afinal o cérebro é o órgão principal da aprendizagem. (Guerra, 2007).

Desta forma, entendo que, o estudo da aprendizagem ajunta a educação com a neurociência. Para desenvolver um bom trabalho, são necessárias bases científicas para compreender o aluno.

6. Como conhecer o cérebro dos disléxicos

O entendimento do valor da leitura nas nossas vidas, especialmente na sociedade do conhecimento, é a base para desmistificarmos o conceito inquietante da dislexia e do cérebro dos disléxicos.

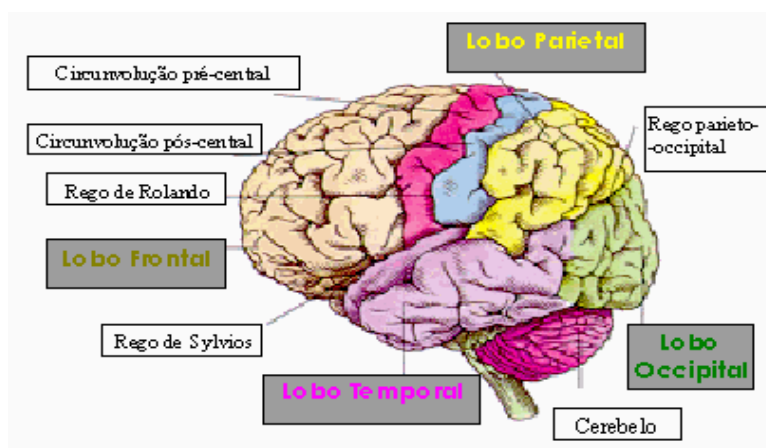
“Falar de dislexia é falar do processo de leitura. Ler é um comportamento cognitivo e como tal é assegurado pelo cérebro.

Assim, falar de leitura é também falar de algo que tem a ver com as funções do cérebro.” (Hacker, Dia, 2002).

De acordo com a teoria do autor, o cérebro é constituído por milhões de células nervosas, os neurónios que comunicam entre si por intermédio de ligações electroquímicas. Divide-se em hemisfério esquerdo e direito que estão ligados entre si. Na maior partes das pessoas a parte esquerda é responsável pela percepção e pela produção da linguagem, enquanto que o hemisfério direito é responsável pela informação visuo - especial (visão e a apreciação do espaço).

Como refere o autor, apesar da extensiva investigação científica neste domínio, existem ainda mais perguntas do que respostas. Investigações recentes mostram-nos que foram encontradas células ectópicas no cérebro de todos os disléxicos; segundo investigações anatómicas da Universidade de Harvard, eles estavam localizados em vários sítios, mas especialmente nos lobos, temporal e frontal do hemisfério esquerdo, ou seja, as áreas essenciais para a linguagem.

No cérebro dos disléxicos, as células do sistema magnocelular parecem mais pequenas do que o normal. Existem dois sistemas envolvidos na percepção visual, o sistema magnocelular e o parvocelular. Este último é responsável pela percepção de formas e da cor, o sistema magnocelular está relacionado com a inclusão de movimentos. Se estes sistemas forem adequados, as dificuldades de leitura irão surgir.



Anatomia exterior do encéfalo

<http://www.prof2000.pt/users/cmsilva/historia.htm>

Não está provado que a dislexia é causada por alterações subtis na anatomia do cérebro, contudo, não invalida o facto de alguns investigadores terem mostrado de forma consciente que a dislexia tem alguma relação com alterações subtis na anatomia do cérebro, em zonas essenciais para o processo de aprendizagem da linguagem e da leitura.

6.1 Como Funciona o Cérebro dos Disléxicos durante a Leitura

A leitura, como sabemos, seja para disléxicos ou não, é uma aptidão complexa. Não nascemos leitores ou escritores. O módulo fonológico é o único, no genoma humano, este distribui-se por 23 pares de cromossomas que, por sua vez, contêm os genes e que não se desenvolve por instinto. Realmente, precisamos aprender a ler, escrever e a grafar correctamente as palavras, mesmo porque as três habilidades linguísticas são cultural e historicamente construídas pelo *Homo sapiens*.

A leitura só deixa de ser complicada quando a automatizamos. Como somos diferentes, temos maneiras diferentes de reconhecer as palavras escritas e, assim, temos diferenças fundamentais no processo de aquisição de leitura durante a alfabetização. Esse automatismo leitor exige domínios na fonologia da língua materna, especialmente a consciência fonológica, que se denomina segundo (Pereira, 2011), pela habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis:

1. A consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas.

2. A consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas.

Refere ainda que a consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças no contacto destas com a linguagem oral. É na relação dela com diferentes formas de expressão que essa habilidade metalinguística se desenvolve. As diferentes formas linguísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura vão formando a sua consciência fonológica.

Existem quatro sub-habilidades da consciência fonológica:

- Rimas e aliteraões
- Consciência de palavras
- Consciência Silábica
- Consciência Fonética

Hoje em dia existem inúmeros exercícios que ajudam a criança a amenizar a dificuldade de consciência fonológica para a aquisição da leitura e da escrita. A fase do pré-escolar é crucial, porque é o período em que a criança se encontra em desenvolvimento da consciência fonológica, se se verificarem dificuldades neste sentido, devem ser tomadas medidas para que as possa superar.

Sally Shaywitz e colaboradores em 1998 utilizaram a MRI (ressonância magnética) para estudar o funcionamento do cérebro, durante as tarefas de leitura. Identificaram três áreas no hemisfério esquerdo, que desempenham funções chave no processo de leitura, sendo elas; o giro inferior frontal, a área parietal-temporal e a área occipital-temporal (Fig. 1):

- A região inferior-frontal é a área da linguagem oral. É a zona onde se processa a vocalização e articulação das palavras, onde se inicia a análise dos fonemas. A sub vocalização ajuda a leitura fornecendo um modelo oral das palavras. Esta zona está particularmente activa nos leitores iniciantes e disléxicos.

- A região parietal-temporal é a área onde é feita a análise das palavras. Realiza o processamento visual da forma das letras, a correspondência grafofonémica, a segmentação e a fusão silábica e fonémica. Esta leitura analítica processa-se lentamente, é a via utilizada pelos leitores iniciantes e disléxicos.

A região occipital-temporal é a área onde se processa o reconhecimento visual das palavras, onde se realiza a leitura rápida e automática. É a zona para onde convergem todas as informações dos diferentes sistemas sensoriais, onde se encontra armazenado o «modelo neurológico da palavra». Este modelo contém a informação relevante sobre cada palavra, integra a ortografia como parece», a pronúncia «como soa», o significado «o que quer dizer». Quanto mais automaticamente for feita a activação desta área, mais eficiente é o processo leitor.

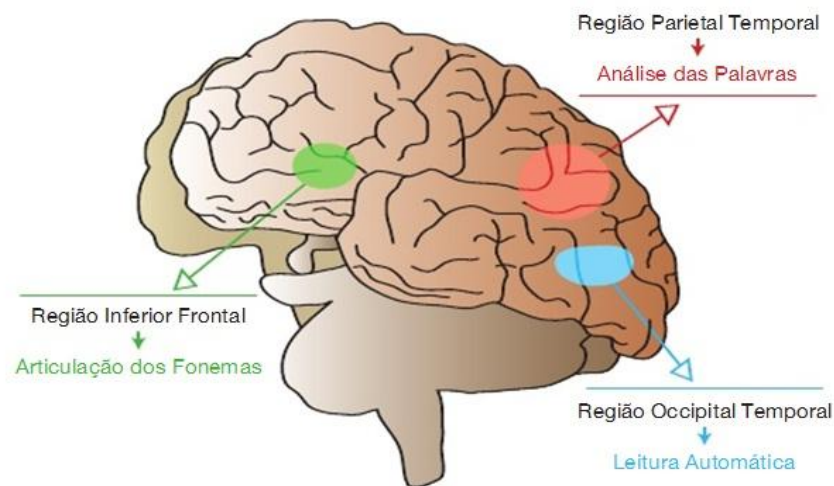


Figura 1. Áreas cerebrais envolvidas no processo de leitura.
Adaptado de Sally Shaywitz

Os leitores eficazes usam este percurso rápido e automático para ler as palavras. Estimulam intensamente os sistemas neurológicos que envolvem a região parietal-temporal e a occipital-temporal e conseguem ler as palavras instantaneamente, em menos de 150 milésimos de segundo.

Os leitores disléxicos utilizam um trajecto moroso e analítico para decodificar as palavras. Activam intensamente o giro inferior frontal, onde vocalizam as palavras, e a zona parietal-temporal, onde segmentam as palavras em sílabas e em fonemas, fazem a tradução grafo-fonémica, a fusão fonémica e as fusões silábicas até aceder ao seu significado.

Os distintos subsistemas desempenham diferentes funções na leitura. O modo como são impulsionados depende das necessidades funcionais dos leitores ao longo do seu processo evolutivo.

As crianças com dislexia apresentam um défice no sistema neurológico que dificulta o processamento fonológico e o consequente acesso ao sistema de análise das palavras e ao sistema de leitura automática. Para compensar esta dificuldade utilizam mais intensamente a área da linguagem oral, região inferior-frontal e as áreas do hemisfério direito que são proporcionais à visão.

CAPITULO II

INCLUSÃO DE ALUNOS DISLÉXICOS EM TURMAS REGULARES

7. Princípios da Escola Inclusiva

7.1. A Educação Integrada e a Educação Inclusiva

De modo a referir “os caminhos percorridos na área das necessidades educativas especiais” e de podermos estabelecer algum paralelo entre esta realidade e os dispositivos normativos que foram produzidos neste âmbito em termos internacionais e nacionais, é importante clarificar os conceitos que estão subjacentes à evolução desta mesma realidade, e perceber as diferentes características que os distinguem.

Desde os meados dos anos 50 – já lá vai meio século – quando começou a ser contestada, nos Estados Unidos, a segregação de crianças com deficiência em escolas especiais e até aos inícios dos anos 90, foi desenvolvido o conceito de “ensino integrado” relativo ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, nas escolas regulares.

Na educação integrada a criança é vista como um problema. O modelo individual, ou médico, da deficiência determina que a criança tenha de ser mudada, ou reabilitada a fim de se adaptar ao sistema escolar e à sociedade. Por exemplo, uma criança surda pode usar um aparelho de audição e é esperado que aprenda a falar a fim de se adequar. Porém não se espera que os professores e outras crianças aprendam a linguagem de sinais ou outras formas de comunicação. Uma criança com dificuldades de aprendizagem, segundo se espera, passará por exames padronizados a fim de progredir na escola, do contrário repetirá o ano, ou será forçada a deixá-la.

Segundo este modelo que é ainda o que predomina em muitos países, a perspectiva educativa é centrada no aluno, definindo-se as dificuldades escolares que apresentam em termos “das suas características individuais, das suas deficiências, do seu ambiente social e das suas características psicológicas”, citado por (Bérnard da Costa, 1996).

Este conceito baseia-se nos seguintes pressupostos:

- Os alunos são divididos em dois grupos distintos. Os que são vistos como "especiais" e que, por isso, necessitam de "educação especial" e os outros que não carecem de qualquer apoio específico;

- A resposta aos alunos “especiais” consiste numa intervenção específica, dada em termos individuais ou em pequenos grupos, requerendo espaços próprios;
- Os alunos devem ser agrupados por categorias, para efeito deste apoio;
- Pressupõe-se que a escola e as estratégias educativas, tais como existem, não necessitam de promover alterações para atender a generalidade dos alunos, não identificados como tendo essas necessidades.

Assim, os ingredientes básicos inerentes a esta perspetivação são:

- O diagnóstico dos problemas da criança;
- A intervenção especializada a cargo de técnicos e/ou professores de apoio,
- A adaptação dos alunos ao sistema vigente, tal como existe.

Durante a década de 90 e durante estes primeiros anos do novo milénio, assistiu-se, em grande número de países, incluindo Portugal, a uma afirmação da educação inclusiva como meta a atingir e como orientação a adoptar.

Contribuiu decisivamente para este facto, indiscutivelmente, a *Conferência Mundial de Salamanca*, realizada pela UNESCO e pelo Governo Espanhol, em 1994, e os termos em que foi redigida a “*Declaração de Salamanca*”, documento difundido amplamente em todo o mundo.

Como afirma (Mittler, 2000, citado por Bérnard da Costa), «“O objectivo da inclusão está neste momento no centro tanto da política educativa como da política social”».

Na educação inclusiva é esperado que o sistema mude e não a criança. A educação inclusiva apareceu do modelo social da deficiência. Ela reconhece que todas as crianças são diferentes e que a escola e o sistema educacional necessitam mudar a fim de atender às necessidades individuais de todos os alunos, com e sem deficiências. Inclusão, contudo, não significa assimilação – ou tomar todos por igual. Um elemento chave é a flexibilidade, ou seja, reconhecer que as crianças aprendem a ritmos diferentes, e que os professores necessitam de possuir habilidades que apoiem o seu aprendizado de forma flexível. Na maioria dos casos as crianças simplesmente precisam de ensino bom, claro e acessível. Isto inclui o uso de diferentes métodos que respondam às diferentes carências, capacidades e índices de desenvolvimento.

Este conceito baseia-se nos seguintes pressupostos:

- Qualquer criança pode apresentar dificuldades na escola;
- Devem ser averiguadas quais as barreiras que se colocam na aprendizagem de algumas crianças;
- Quando estas barreiras se situam no âmbito do processo de ensino é necessário actuar a esse nível, procurando caminhos para o desenvolvimento das estratégias educativas e para a melhoria do funcionamento da escola;
- Cabe aos professores regulares e às escolas um papel essencial na melhoria das condições de ensino;
- O apoio especializado deve focar, não só os alunos, mas também todos os agentes educativos.

Podemos afirmar que a perspectiva inclusiva é mais abrangente pois: em vez de pré – seleccionar alunos rotulados como tendo necessidades especiais, se propõe olhar para todos os alunos e procurar responder a cada um da forma mais adequada.

A educação integrada pode conduzir à educação inclusiva, uma vez que a educação integrada é, frequentemente, aceite como um degrau para a educação inclusiva. Contudo, a principal restrição da educação integrada é que enquanto o sistema escolar permanece rígido, somente certas crianças com NEE podem ser integradas.

Algumas crianças NEE podem nunca estar "preparadas" ou suficientemente "reabilitadas" para serem aceites numa sala de aula de ensino regular.

Uma vez apresentada uma breve definição destes dois conceitos, vejamos seguidamente quais os principais documentos normativos que têm norteado, a nível internacional e a nível nacional, as políticas educativas nesta área.

7.2 A Escola Inclusiva nas declarações internacionais e nos normativos portugueses

Conferência Mundial de Salamanca e Declaração de Salamanca na área das Necessidades Educativas Especiais

Após este período, houve uma procura significativa do acesso à educação por parte dos alunos com necessidades educativas especiais.

Em 1994 foi organizado em Salamanca – Espanha uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, de onde resultou uma declaração de princípios para a

educação de crianças/jovens com N.E.E.. Participaram nesta conferência noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais. Da qual resultaram pressupostos que assentam no princípio de inclusão e da escola para todos, de onde se prevê que *“as crianças e jovens com N.E.E. devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.”*

Assim, consta na declaração *“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”*

De acordo com esta Declaração, muitas crianças apresentam Necessidades Educativas Especiais nalguma fase do seu percurso escolar, sendo função da escola o trabalho de adaptação a todas elas, tentando encontrar formas de as educar com sucesso, incluindo as que possuem incapacidades graves, ao contrário de terem elas de se adaptar a concepções predeterminadas relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo.

Deste modo, as escolas regulares, seguindo uma orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, atingindo-se deste modo a educação para todos.

A mesma declaração refere também que *“as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com toda a comunidade”*.

Da Conferência resultou uma Declaração, que foi aprovada por todos os países representados passando a ser considerada como um marco fundamental na evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Esta declaração é utilizada pela maioria dos governos como base de reflexão e de ponto de referência na reformulação de programas educativos. Até então no nosso país

vigorava o Decreto-Lei Nº 319/91 que determinava uma escola integrada centrada nos problemas dos alunos. Após esta conferência, Portugal começou a trabalhar no sentido de formular a legislação tendo como base a Declaração de Salamanca. Esta foi um marco de referência na construção do Despacho n.º105/97 de 1 de Julho que é publicado três anos depois. Este despacho introduz novas perspectivas no enquadramento normativo dos apoios educativos.

7.3 Pós Declaração de Salamanca em Portugal

Documentos normativos de âmbito nacional

O despacho n.º 105/97 tem por base um modelo conceptual e organizativo que reconhece as dificuldades da escola e dos docentes do ensino regular em dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais. Deste modo o referido diploma vem regular o apoio educativo a estes alunos.

Esta nova legislação trouxe grandes alterações em termos de política educativa nomeadamente:

O papel e a responsabilidade da escola na educação de todos os alunos;

Uma nova forma de conceber a educação para todos;

Reconhecer as medidas de apoio que existem na escola para a diversidade das necessidades dos alunos;

Os apoios educativos na escola, devem organizar-se de forma integrada e interactiva.

O despacho n.º 105/97 determina a inserção na escola regular dos professores de apoio e a criação de “Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos”. Descreve com pormenor o processo de colocação destes recursos e a dependência que devem manter das respectivas Direcções Regionais de Educação. Preconiza que se devem criar condições para que a supervisão pedagógica seja adequada e para que haja apoio aos docentes, que os permita fazerem as adaptações curriculares que julguem necessárias, de modo a que todas as crianças possam aprender.

Embora seja um grande passo rumo ao modelo inclusivo, ainda se reconhecem procedimentos que limitam de forma significativa uma real mudança de atitude. A forma de colocação dos professores, dependente da prévia categorização dos alunos considerados com NEE, a falta de autonomia do funcionamento destas Equipas de Coordenação e, a ausência de

uma formação e de um suporte continuado dos docentes responsáveis por estas estruturas de apoio, limitam o impacto destas medidas.

Os apoios educativos materializam-se em respostas articuladas que respondem às necessidades sentidas pelas escolas, regendo-se por princípios orientadores.

Estes princípios visam uma melhoria na intervenção educativa em crianças com N.E.E., na medida em que procuram criar condições que facilitam a diversificação das práticas pedagógicas e que tornem mais eficaz a gestão dos recursos especializados disponíveis. Este despacho salvaguarda uma «retaguarda» técnico-científica que se pretende traduzida num espaço de reflexão e de troca de saberes ao serviço da escola.

Princípios orientadores: Despacho n.º105/97

- Centrar nas escolas intervenções diversificadas que potencializem o sucesso educativo dos alunos.
- Assegurar de modo articulado e flexível os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos.
- Perspectivar uma solução adequada ao contexto actual, mas orientada para uma evolução gradual para novas e amplas respostas.

Em Maio de 2008, o Gabinete do Secretário de Estado da Educação, publicou em Diário da República o despacho n.º10856/2005 (2º série), do qual resultou a republicação do despacho n.º105/97 de 1 de Julho.

Princípios orientadores: Despacho n.º10856/2005 (2º série)

- Centrar nos agrupamentos e nas restantes escolas as intervenções necessárias para o sucesso educativo dos alunos, de modo a haver uma real flexibilidade das normas nacionais adaptando-as ao contexto educativo em que se inserem;
- Alterar a maneira de conceber e organizar o sistema e os recursos educativos de modo a centrá-los no interesse do público em geral.

Fazendo uma análise superficial e abusiva dos despachos, constata-se que as diferenças principais, estão no carácter de maior abrangência da republicação do n.º105/97 de

1 de Julho. Passa-se a fazer referência aos agrupamentos de escolas e não a estas individualmente com até então.

Segundo pareceres de algumas instituições de responsabilidade social nomeadamente a Federação Nacional dos Professores, as alterações introduzidas no despacho trazem consequências graves para o sistema educativo na medida que criam mecanismos de hierarquia da tutela, burocratizam o processo de sinalização e continuidade de apoios.

Com este despacho abre-se espaço para se criarem dois sistemas paralelos de educação – o da educação regular e o da educação de alunos com N.E.E..

Entendemos que, o despacho que regulamenta este apoio, alterado pelo Despacho nº 10 856/2005, deixa transparecer, uma clara preocupação relativamente à falta de resultados visíveis nas opções até então tomadas.

Apesar de, na nossa opinião, estar um pouco desajustado, tendo em conta a entrada em vigor do Decreto-Lei 3/2008 que, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais.

O certo, é que não revoga o Despacho Conjunto 105/97 e, depois de uma pesquisa por nós realizada, o que nos é possível constatar é que este ainda se encontra em vigor, apesar do Decreto-Lei 20/2006 revogá-lo no que concerne à forma como é realizado o recrutamento e selecção do corpo docente.

Da leitura deste despacho concluímos que o apoio educativo é um apoio potencialmente bem estruturado. Apesar de parecer que na prática não funciona assim tão bem.

O único suporte que as crianças com dislexia poderão obter é um apoio individualizado que as ajude a resolver pontualmente alguns problemas de aprendizagem, o que não pode ser de todo confundido com uma intervenção efectiva da educação especial sobre a dislexia.

No entanto, e como tivemos oportunidade de verificar ao longo deste estudo, a dislexia não é um mero problema de aprendizagem, mas uma problemática que pela sua prevalência deveria ser merecedora de um apoio especializado e de uma análise cuidada, pois contribui para os alarmantes níveis de insucesso escolar.

Princípios orientadores: Decreto-Lei 3/2008

Na prática, em Portugal, o apoio especializado no âmbito da dislexia não existe, e se tivermos em conta a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 que revoga entre outros despachos e decretos, o n.º 319/91, verificamos que ele não considera um conjunto de condições que caracterizam e designam uma educação de qualidade, justa e apropriada às capacidades e necessidades dos alunos com NEE e D.A.

O Decreto-Lei obriga, o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), para determinar a elegibilidade e consequente elaboração do PEI das crianças com possíveis NEE o que, na nossa opinião, gera alguns pontos incongruentes, tais como: o facto de esta usar uma classificação para adultos, uma vez que de crianças e jovens se trata e também o facto de ser planeada para a utilização no domínio da Saúde, Segurança Social, etc., e não propriamente para a área da Educação.

Se lermos com atenção o presente Decreto-Lei e, conforme nos é esclarecido no sítio da internet do Ministério da Educação relativamente às FAQ's sobre o Decreto-Lei 3/2008, podemos constatar e passamos a citar:

“Os serviços responsáveis pelo processo de avaliação devem certificar-se, relativamente a cada aluno, se existe de facto uma situação de verdadeira dislexia ou se as dificuldades do aluno decorrem de outros factores, nomeadamente de natureza sociocultural. Confirmada a existência de alterações funcionais de carácter permanente, inerentes à dislexia, caso os alunos apresentem limitações significativas ao nível da actividade e da participação, nomeadamente na comunicação ou na aprendizagem, enquadram-se no grupo-alvo do Decreto-Lei nº3.”

Isto é, não restam dúvidas que os alunos com dislexia se encontram abrangidos neste decreto, contemplados assim, com um ensino individualizado e especializado. Mas, o que acontece na realidade das nossas escolas, não é bem isto, pois estas deparam-se com o facto de, se por um lado têm que encaminhar estas crianças para o ensino especial, por outro lado têm que respeitar o facto de não poderem ultrapassar o limite estipulado pelo Ministério da Educação, de crianças com NEE no ensino especial. Isto significa que acabam por dar prioridade às crianças com NEE mais graves, que é o caso da multideficiência e a surdocegueira congénita. É então, mais uma vez que a maioria das crianças disléxicas deixa de receber o tão necessário apoio especializado para que possam assim, elevar ao máximo as suas potencialidades e aprenderem de uma forma natural, respeitando o seu ritmo e características de aprendizagem.

O que acontece no nosso país é que muitas crianças disléxicas não são sequer detectadas, e são muitas vezes rotuladas como “burras” e colocadas na prateleira do esquecimento, aumentando assim os níveis de insucesso escolar. Se pelo contrário estas crianças têm a felicidade de serem sinalizadas, resta-lhes apenas um apoio especial particular, que na maioria não é compatível com o nível sócio - económico dos pais ou encarregados de educação.

Outro dos factores que nos suscita discórdia, é o facto de responsabilizar os docentes do ensino regular ou os directores de turma, pela elaboração do PEI, que para além da falta de preparação, têm que responder às necessidades dos alunos com NEE e também preparar os seus alunos sem NEE para uma melhoria crescente dos resultados. E são estes professores do ensino regular que na grande maioria, sem conhecimentos sobre as características e necessidades dos alunos com dislexia, se deparam com o desafio de adaptar os programas educativos sem conhecer em concreto quais os objectivos.

Como poderão escolher, estes professores, métodos e recursos educativos e dar respostas para as necessidades educativas com que se deparam diariamente estas crianças, se eles próprios não as conhecem ou não as sabem detectar? Estas e outras questões surgem face à realidade com que se deparam os professores nos nossos dias. Determinam-se medidas concretas para serem implementadas mas não se fazem acompanhar com a informação e formação necessárias à sua eficaz aplicação. É preciso ter presente que a formação constitui um factor fundamental no desenvolvimento das práticas educativas. Os professores do ensino regular “treinados” em técnicas de integração podem naturalmente responder de uma forma mais adequada aos alunos com dislexia.

O DL 3/2008, de 7 de Janeiro, enquadra as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais (NEE) dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

O XVII Governo Constitucional pretende promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à

diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que possibilitem a autonomia e o acesso à condução da cidadania por parte de todos.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem envolver a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, assim como a utilização de tecnologias de apoio. Não se trata apenas de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro consagra um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser pensada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restrito possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos.

Surge também em 2003 a versão oficial portuguesa da Classificação Internacional de Funcionalidade, CIF, pela qual são referenciados os alunos com Necessidades Educativas Especiais, que advém do Decreto-Lei nº 3/2008, onde é referido no artigo 6.º, no ponto 3 que, “do relatório-técnico pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade e Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual”.

Em Novembro de 2004, o Conselho Superior de Estatística aprovou a CIF para fins estatísticos e a sua utilização a partir de Janeiro de 2003, delegando “o acompanhamento em torno da futura aplicação da CIF no Grupo de Trabalho “Estatísticas da deficiência e reabilitação”, coordenado pelo SNRIPD, (secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência).

A CIF introduz uma mudança radical de paradigma, do modelo puramente médico para um modelo biopsicossocial e integrado da funcionalidade e incapacidade humana, (CIF-OMS, 2001).

O fundamento baseia-se num modelo interactivo pessoa-meio ambiente; a introdução da classificação dos factores ambientais; a linguagem comum que proporciona ao clarificar e uniformizar conceitos e terminologias, são aspectos cruciais que fazem com que a CIF se constitua como uma ferramenta preciosa com múltiplas finalidades e seja possível uma vasta gama de utilizações.

Evidencia-se o papel determinante do novo modelo para a avaliação, medida e intervenção relacionada com o estatuto funcional da pessoa, mas, sobretudo, para a definição, planeamento, medida e avaliação das políticas, serviços e recursos, não apenas no sector da saúde, mas sim em diferentes domínios sectoriais visando políticas sociais abrangentes, directa ou indirectamente, relacionadas com a funcionalidade e a incapacidade humana.

Este desejo é, sem dúvida, um aspecto crucial para a consolidação de uma política coerente de prevenção, habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência e, consequentemente, para promover a igualdade de oportunidades para todos e melhor garantir os seus direitos.

A realização de estudos, a investigação, a formação e a produção de materiais de apoio que permitam o aprofundamento e a dispersão de conhecimentos neste domínio, bem como, a tomada de decisões assente em evidências, são, igualmente, indispensáveis, face aos desafios que o novo sistema de classificação nos coloca.

Relativamente à educação especial, uma das grandes desvantagens do uso alargado da CIF foi a falta de uma versão para as crianças deste quadro de referência. Isto foi particularmente problemático porque a versão para adultos não comportava as diferenças quanto à natureza e tipo de funcionalidade das crianças comparadas com as dos adultos. Não é aceitável conceber a criança como uma versão mais pequena do adulto.

As crianças estão num constante processo de mutação e progresso durante do desenvolvimento.

De facto, na maioria dos instrumentos de avaliação normativos para crianças é necessário produzir padrões em separado para cada 6 meses de idade, por ex.: leitura, QI, etc. Os factores ambientais, a actividade e participação, e as funções do corpo são muito diferentes para os mais jovens.

Estas divergências foram bem reconhecidas pela OMS que exigiu, em 2002, que a CIF fosse adaptada para uso universal nos sectores da Saúde, Educação e Social, para crianças e jovens. Em consequência disso, foi criado um grupo de trabalho que levou a cabo essa tarefa, entre 2002 e 2004, tendo ocorrido experiências no terreno em 2005 e 2006. A aplicação da versão da CIF para crianças e jovens foi testada através de questionários dirigidos a quatro grupos etários: crianças dos 0-2 anos; crianças dos 3-6 anos; crianças dos 7-12 anos e jovens dos 13-18 anos. Nesse seguimento foi, publicada pela OMS a versão para crianças e jovens em Outubro de 2007. Esta versão pretende facilitar a caracterização da funcionalidade, da actividade, da participação e do papel do ambiente ao longo das transições que o ser humano atravessa da infância à idade adulta, bem como facilitar a comunicação entre profissionais, entre serviços e pais.

A versão da CIF para crianças e jovens tem o potencial de ultrapassar alguns dos desafios que se colocam actualmente quanto à avaliação e intervenção na educação especial. Dada a sua estrutura, pode tornar evidentes as diferenças funcionais entre crianças com o mesmo diagnóstico médico, dá ênfase a semelhanças funcionais entre crianças com diagnósticos médicos diferentes. Estabelece a ponte entre a avaliação e a intervenção. Pode servir para caracterizar mudanças resultantes da intervenção não só ao nível dos desempenhos, mas também ao nível dos ambientes da criança.

As principais modificações à versão CIF dos adultos consistiram em:

- Modificar e ampliar descrições para códigos existentes,

- Atribuir novos conteúdos a códigos não usados,
- Modificar critérios de inclusão e exclusão a códigos existentes,
- Expandir o sistema qualificador para incluir aspectos do desenvolvimento.

Esta versão é consistente com a organização e estrutura da versão para adultos, ampliada para abranger aspectos essenciais da funcionalidade e ambientes da infância e adolescência. Foram feitas cerca de 237 alterações a códigos CIF, em particular na área da actividade e participação. Por ex.: código *d1200* – falar, tocar, cheirar, saborear – capta um estado particular de desenvolvimento, assim como os códigos *d1330-d1332* que abarcam palavras isoladas e sons com significado, combinar palavras para fazer frases e fazer aquisições de opinião. Podemos visualizar em seguida alguns dos códigos da checklist referentes à aprendizagem e aplicação de conhecimentos (ver anexo 3):

Capítulo 1 - Aprendizagem e aplicação de conhecimentos.

Aprendizagem básica (d130-d159)

d130 Imitar
d135 Ensaiar (Repetir)
d140 Aprender a ler
d145 Aprender a escrever
d150 Aprender a calcular
d155 Adquirir competências
d159 Aprendizagem básica, outra especificada e não especificada

Capítulo 3- Comunicação

Comunicar e receber mensagens (d310-d329)

d310 Comunicar e receber mensagens orais
d315 Comunicar e receber mensagens não verbais
d320 Comunicar e receber mensagens usando linguagem gestual
d325 Comunicar e receber mensagens escritas
d329 Comunicar e receber mensagens, outras especificadas e não especificadas

Tão diversas quanto os estudos de prevalência são as tentativas feitas com o objectivo de determinar a etiologia da dislexia.

Existe uma preocupação pelo facto de Portugal ser um dos primeiros países a tentar aplicar a CIF, de uma forma compreensiva, à Educação. Esta retenção baseia-se no propósito de que a aplicação do quadro de referência da CIF à educação especial não se fundamente na investigação, monitorização e avaliação. Porém, a adopção de princípios sustentados na CIF, por ex.: centrar na funcionalidade humana em vez da incapacidade; um modelo universal em vez de um modelo convergido nos défices; uma abordagem integradora; reconhecimento da

natureza interactiva da incapacidade; aceitação da funcionalidade da paridade; e, um modelo de contexto inclusivo, culturalmente diverso e compatível com situações da vida, deve ser tido em consideração.

O que é necessário é que a mesma abordagem de investigação acção seja empregue na implementação gradual da CIF à educação especial, como tem sido usada noutros países, no seio da segurança social, emprego e exclusão social.

Finalmente, tem sido levantada a questão sobre as mais-valias da CIF para as crianças, dada a sua orientação para a Saúde. É difícil diferenciar o fundamento em que se sustenta tal apreciação, uma vez que a participação na educação e aprendizagem são centrais naquele quadro de referência.

7.4 Formação inicial de professores

A formação dos professores é compreendida como ponto crítico do sistema educativo. Há a expectativa que a formação de professores contribua para a melhoria da qualidade da educação. Atendendo à sua importância, no nosso ponto de vista, a formação de professores e a sua respectiva implicação no sistema educativo, deveria ocupar um lugar central em toda a problemática educativa. (Campos, 2002) define como objectivo da Formação Inicial de Professores “proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função de docente”. O mesmo autor ressalva ainda que o sistema de formação de professores se deve enquadrar na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e integrar-se no processo mais amplo do seu desenvolvimento profissional, o que abrange a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada de professores.

Se o professor não possui a “competência” (informação específica para...) identificar, no seu espaço da sala de aula, alunos que manifestem indícios de DA, significa dizer que este professor também não terá condições de avaliá-los, tendo em conta que a avaliação é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento das competências e capacidades de cada aluno, observando-se as condições de aprendizagem que se dão antes, durante e depois do desempenho de cada actividade. Isto leva-nos a crer que o desconhecimento de algumas das DA por parte do discente, dentre elas a Dislexia, induzirão o professor, fatalmente, a uma avaliação falhada, na medida em que julga e, ao mesmo tempo condena o aluno pelos seus erros, desconsiderando tanto as suas dificuldades, quanto as possibilidades de

desenvolvimento do seu potencial cognitivo, na condição de aluno que aprende diferente, mas aprende.

7.5 Formação em Educação Especial

A Formação Especializada consiste numa formação acrescida à Formação Inicial, certificada pelo Ensino Superior e considerada como uma Formação Profissionalizante. De entre as diferentes circunstâncias especiais da educação escolar, a LBSE considera a Educação Especial, no artigo 16º, alínea a). A qualificação para a docência em Ensino Especial de professores de educação pré-escolar e dos vários níveis de ensino, obtém-se através de cursos de pós-graduação, cursos de estudos superiores especializados, de diplomas de especialização e de mestrados.

(Morgado, 2003), enfatiza a necessidade de professores de apoio com formação especializada pois, o facto de muitos professores de apoio educativo não possuírem formação especializada coloca dificuldades à eficaz colaboração com os seus colegas de ensino regular, pois a fragilidade das suas competências profissionais provocará insegurança e, simultaneamente, desenvolverá nos professores do ensino regular uma atitude de reserva e baixa expectativa. Esta formação especializada torna-se então imprescindível e, acaba por acontecer num sistema de pós-graduação. Esta formação acaba por ter lugar então, após uma formação básica mesmo após anos de experiência profissional.

As Especializações em Educação Especial deveriam i) ter a duração de um ano e incluírem, para além do elenco das disciplinas, um projecto de carácter prático, traduzido na elaboração de um estudo de caso ou de um estágio no terreno; ii) a gestão e funcionamento dos cursos deveriam ser presididos por um doutorado em Educação Especial ou Psicologia da Educação; e iii) os planos de estudos deveriam obedecer a critérios específicos considerando a opinião de especialistas na matéria convergindo, por exemplo para a inclusão de disciplinas nucleares específicas de cada curso de especialização (Correia, 2003).

O professor de Educação Especial, tem as suas competências definidas no Despacho Conjunto 105/97, das quais se destaca a necessidade de:

“promover a existência de condições nas escolas para a integração socioeducativa de crianças e jovens com NEE; colaborar na promoção da qualidade contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas, adequadas às necessidades específicas e o seu desenvolvimento educativo e nomeadamente nos domínios da

orientação educativa da interculturalidade, da saúde escolar e da melhoria do ambiente educativo; articular as respostas às necessidades educativas com os recursos existentes, com as estruturas e serviços nomeadamente nas áreas de saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e governamentais.”

No decorrente ano a ministra da educação, assina um protocolo relativo à formação de professores, que de acordo com o esperado neste documento, durante este ano lectivo, 1500 docentes de Educação Especial receberão 50 horas de formação na área do autismo e surdocegueira congénita, que no nosso ponto de vista, para além de ir ao encontro do enumerado anteriormente, não enriquece os professores das capacidades necessárias para avaliar e acompanhar uma criança com NEE.

Na linha do que tem sido referido urge-nos salientar que após uma formação especializada o professor deverá ser capaz de modificar/adequar o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE e DA; alterar se necessário as avaliações para que o aluno possa assim mostrar o que aprendeu; estar sempre ao corrente de vários aspectos do ensino individualizado para assim dar respostas às necessidades específicas do aluno e integrar uma equipa multidisciplinar no sentido de articular os diferentes intervenientes educativos no sucesso escolar do discente.

7.6 A importância da formação de professores na Dislexia

É importante que o professor detenha um conjunto de conhecimentos acerca do ensino/aprendizagem da leitura/escrita da dislexia, que lhe permita utilizar as estratégias mais adequadas.

A formação dos professores neste domínio assume assim uma grande relevância. Para (Cogan, 2002), esta formação deveria abordar aspectos como a relação entre a linguagem oral e a escrita, correspondência entre fonemas e grafemas, estruturas fonémicas da língua, regras de ortografia, sintaxe, semântica, diferentes modelos de funcionamento do processo de leitura (modelo de tratamento descendente; modelo de tratamento ascendente; e modelos combinados e interactivos de aprendizagem da leitura), implicações destes modelos sobre as dificuldades da leitura e formas de lidar com essas implicações e estilos da linguagem escrita (tendo em conta: a história e evolução da linguagem escrita, a sua estrutura, organização em sequências temporais e a semântica, o desenvolvimento de competências de reconhecimento de palavras, o desenvolvimento da fluência e exactidão na leitura, da compreensão literal e

inferencial de um texto, o desenvolvimento de competências ortográficas, a aprendizagem das regras de ortografia, as técnicas de planeamento da escrita e de decomposição de um texto, as formas de alcançar maior rapidez na escrita e de melhorar esse desempenho, a identificação, o emparelhamento e a adaptação do estilo de ensino ao estilo de aprendizagem).

Efectivamente, a investigação tem demonstrado que a dislexia pode-se fazer acompanhar de problemáticas sociais e emocionais. Neste âmbito quanto mais precocemente forem detectadas as dificuldades, mais fácil poderá ser, quer de lidar com a dislexia, quer de trabalhar com alunos disléxicos. Isto porque quanto mais cedo começar a intervenção nestas crianças, menor será o historial de frustração e de sentimentos de fracasso que podem afectar negativamente a motivação e receptividade do aluno. A implementação de reforços pode ser mais fácil com crianças pequenas podendo ter efeitos mais acentuados na iniciação, manutenção da cooperação e da motivação da criança com dislexia. De facto, problemas de leitura persistentes que não sejam alvo de intervenção podem conduzir a consequências comportamentais negativas, podendo também causar importantes deficiências educacionais e um prejuízo incalculável para a confiança e auto-estima da criança. É assim fundamental que o professor e a escola em geral estejam preparados para uma detecção efectiva destas dificuldades e para uma actuação eficaz, até porque é também a partir do domínio das competências de leitura e escrita que se desenvolve a maioria das aprendizagens posteriores.

Sendo fundamental o papel do professor no apoio dos alunos com dislexia, as atitudes, as concepções e o conhecimento destes profissionais assumem especial importância. Isto se considerar as consequências nefastas que podem advir de lacunas de conhecimento, distorções de informação ou de abordagens incorrectas perante o aluno com dislexia.

CAPITULO III

ATTITUDES DOS PROFESSORES

8. Atitudes do professor na relação pedagógica

A intervenção da atitude do professor na sua prática estabelece, na investigação educacional recente, importante objecto de estudo. São numerosas as investigações em volta das consequências das expectativas, dos sentimentos e dos preconceitos que o professor evidencia, e que condicionam, ou mesmo determinam, o processo ensino - aprendizagem.

O interesse em conhecer as atitudes reveladas pelo professor perante o aluno e aqui, especificamente, do aluno com necessidades educativas especiais justifica-se pelo facto das atitudes constituírem factor preponderante no processo ensino - aprendizagem. O modo como o professor se enfrenta a si próprio e ao ambiente, a sua forma habitual de pensar, de sentir e de se comportar são factores intervenientes na interacção professor - aluno e, nesta perspectiva, determinante no desempenho do aluno.

8.1 Generalidades sobre atitudes

Em Psicologia Social o sentido de atitude reporta-se “a estados mentais” ou “a acontecimentos mentais” (Neto, 1998) e associa-se, naturalmente, a uma qualquer emoção. Para (Thurstone, 1931 e Dupont, 1985), atitude é “como uma simples disposição a favor ou contra um objectivo”, segundo (Foulquié e Saint-Jean, 1969) que retomaram a definição de (Allport, 1935), atitude “é uma disposição (*state of readiness*) mental e nervosa, organizada pela experiência e que exerce uma influência directiva ou dinâmica na conduta do indivíduo (*individual response*) em relação a todos os objectos e a todas as situações com que está em ligação” (*ibidem*). (Morissette *et al*, 1994) adianta que atitude constitui “uma disposição interior da pessoa que se traduz em reacções emotivas moderadas que são assimiladas e depois experimentadas sempre que a pessoa é posta perante um objecto (ideia ou actividade). Estas reacções emotivas levam-na a aproximar-se desse objecto (a ser favorável) ou a afastar-se dele (a ser desfavorável).

O autor (Neto, 1998) faz uma breve viagem sobre a forma como se tem perspectivado o conceito de atitude. Tradicionalmente, e segundo o *modelo tripartido clássico* de (Rosenberg e Hovland, 1960), “atitude é uma disposição que resulta da organização de três componentes: afectivo, cognitivo e comportamental”. Posteriormente, este modelo foi revisto

por (Zanna e Rempel, 1988), e (Neto, 1998) e estes definem atitude “como uma categorização de um objecto - estímulo ao longo de uma dimensão avaliativa”. A informação anterior à formação da atitude pode ser de natureza diversa: ao nível de “cognições, ou de cognições e afectos, ou de cognições, afectos e comportamento passado”. Para além do modelo tridimensional, outras investigações aconselham o carácter unidimensional após pesquisa feita. Assim sendo, “uma atitude representa a resposta avaliativa (afecto), favorável ou desfavorável, em relação ao objecto da atitude” (Neto, 1998), e este modelo é designado por *modelo unidimensional clássico*. Nesta perspectiva, é assumida a unidade de componente, e todo o processo se conjuga na construção de uma avaliação. Assim, (Fishbein e Azjen, 1975) e (Neto, 1998), «definem atitude como sendo “uma predisposição aprendida para responder de modo consistentemente favorável ou desfavorável em relação a dado objecto”».

As atitudes envolvem-se, ainda, de funções diversas que, segundo (Neto, 1998) tem variado no tempo. O autor salienta a posição defendida por (Schlenken, 1982) e (Pratkanis e Greenwald 1989), que identificam três funções para a atitude: “1) ajudam a definir grupos sociais, 2) ajudam a estabelecer as nossas identidades, e 3) ajudam o nosso pensamento e comportamento” Neto (1998). Neste contexto, a atitude, enquanto *estado mental*, ajuda o indivíduo na interacção consigo, com os outros e com o mundo. E, nesta perspectiva, é possível posicioná-las num “*contínium psíquico*” (Neto, 1998), assumindo valores diferentes em escalas específicas.

“As atitudes possuem, fundamentalmente, quatro características: direcção, intensidade, dimensão e acessibilidade” (Neto, 1998). A direcção indica o posicionamento positivo ou negativo face ao objecto em causa. A intensidade revela-se na força reproduzida na direcção sob a forma de “atração ou de repulsa” relativamente ao objecto. A dimensão permite equacionar o grau de definição e de complexidade do objecto em causa. A acessibilidade permite calcular “a solidez da associação entre o objecto de atitude e a sua avaliação afectiva” (*ibidem*).

(Alcántara, 1998), e em conformidade com outros investigadores, as atitudes não são inatas mas têm um forte componente ambiental, embora o autor realce a existência de certas quedas biológicas. Assim, embora constituindo-se como elementos estáveis e duráveis não deixam, todavia, de se revelar flexíveis e “susceptíveis de adaptação e de alteração”, e são “transferíveis, podem-se actualizar de modos diversos e para distintos objectos”. Revestem-se de certa complexidade, uma vez que na perspectiva do *modelo tripartido clássico* a atitude agrega componentes de natureza diferente. É este carácter adquirido, dinâmico e

multidimensional próprio do conceito de atitude, que acciona a curiosidade e interesse no estudo de atitudes em contexto educativo. A predominância do ambiente envolvente na formação de atitudes permite aceitar, como refere (Neto, 1998), que as atitudes que vivenciamos “são influenciadas pelas pessoas significativas nas nossas vidas e pelos modos como processamos a informação acerca do mundo”.

É neste contexto que faz sentido avaliar as atitudes do professor face ao aluno com Necessidades Educativas Especiais. Contudo, e inerente ao próprio conceito de atitude enquanto *estado mental*, verifica-se grande dificuldade no seu estudo, uma vez que “as atitudes não podem ser directamente observadas” (Neto, 1998). Nestas circunstâncias, proceder-se-á à operacionalização das atitudes do professor por meio da identificação das suas crenças, opiniões, expectativas, emoções, sentimentos e preconceitos.

8.2 Expectativas; conceito e problemática

O conceito de expectativa surge, na literatura, envolto numa dimensão temporal, sendo definido como "um estado de antecipação, uma atitude emocional de espera vigilante" (Chaplin, 1981) ou, como é referido no (Grand Larousse, 1961), uma "atitude prudente duma pessoa que espera para agir, para se decidir". Na (Enciclopédia Verbo, 1998) é revigorada esta noção quando se refere que expectativa é uma atitude que se expressa numa "acção de esperar por alguma coisa ou por algum acontecimento". (Barros, 1997) reforça, igualmente, a dimensão temporal “com a ideia de futuro”, inerente ao conceito, mas acrescenta “uma conotação afectiva de esperança e confiança”. Nesta óptica, o sujeito na posse de determinados pressupostos ou na "esperança fundada em supostos direitos, em promessas ou probabilidades", pode definir uma linha de condução com fundamento numa "conjectura provável" (Enciclopédia Verbo, 1998).

Assim, com a informação recebida e organizada previamente, o sujeito, face a um contexto próprio, desenvolve certas expectativas e aguarda que essas profecias, promessas ou esperanças se tornem realidade, se concretizem, se cumpram. São inúmeros os estudos realizados sobre expectativas. (Rosenthal e Jacobson, 1968), na sua obra *Pygmalion in the Classroom*, surgem como os investigadores que primeiro destacaram esta problemática, embora de forma dramática. As críticas a esta investigação dirigem-se, sobretudo, aos comportamentos metodológicos. (Barros, 1992), referindo-se a (Thorndike, 1968), «considera o livro em questão "tão defeituoso do ponto de vista técnico" que só aos "originais investigadores" pode satisfazer (...). (Snow, 1969) afirma que o livro sofre de "sérios

problemas de medida e de análise inadequada dos dados”». Todavia, (Leyens, 1985) refere que este fenómeno da auto realização das profecias era já conhecido de (Merton, 1948) e (Frank, 1963), embora estes não tenham relatado as implicações de forma tão evidente como o fizeram (Rosenthal e Jacobson, 1968).

As expectativas formadas sofrem mudanças com o tempo e são, nesse processo, influenciadas, consolidadas ou alteradas pelas circunstâncias de vida, uma vez que a sua base de apoio – a personalidade – “é influenciada pela história individual e pela situação presente, embora devamos admitir um substrato ou núcleo fundamental da personalidade mais ou menos constante” (Barros, 1999). A dimensão lógica está também presente no conceito de expectativas.

Na interacção pessoal, as expectativas desenvolvidas e expressas face a determinado indivíduo ou grupo de indivíduos intervêm no seu comportamento. Sequencialmente, este comportamento será analisado pelo primeiro sujeito, que reagirá em concordância. O conhecimento da personalidade do interlocutor determina o tipo e a qualidade das relações humanas. Os sujeitos que esperam interagir com um parceiro particularmente oposto revelam-se mais desagradáveis, o que "tem repercussões imediatas no adversário: aquele em quem recai um prognóstico de agressividade mostra-se efectivamente mais violento do que aquele que se supunha ser muito meigo" (Leyens, 1985). Este efeito de ciclo onde se verifica comportamentos e expectativas foi confirmado por investigações desenvolvidas por (Darley e Fazio, 1980), (Leyens, 1985). É possível ainda que o indivíduo alvo de expectativas específicas por parte de outrem reaja em conformidade, assumindo uma personagem que não é a sua.

(Word, Zanna e Cooper, (1974), e (Leyens, 1985), desenvolveram estudos que permitem concluir que "o indivíduo que é objecto de uma previsão concretizada por um comportamento para consigo nem sempre se limita a alterar as suas reacções para responder positiva ou negativamente às expectativas; acontece-lhe também estar persuadido de que será de facto a personagem que se espera que seja" (Leyens 1985). O autor realça, ainda, a “forma inconsciente e involuntária” como este processo se propaga. As expectativas têm, assim, uma influência determinante na relação interpessoal.

Na relação pedagógica as expectativas dos professores “têm grande importância no desempenho dos alunos, daí o interesse em as estudar com exactidão” (Barros, 1992). E (Gilly, 1980) salienta que “o grande mérito dos trabalhos sobre os efeitos de se estar expectante foi o de chamar a atenção para a influência das distorções claras de toda a

representação do outro sobre os aspectos diferenciais do processo educativo e da realização dos objectivos escolares”. No relatório (Eurydice, 1995), é referida a não neutralidade do indivíduo, nomeadamente, no plano cultural. Assim, "não sendo de facto um indivíduo neutro, no plano cultural, o docente cria expectativas e representações de si próprio e dos seus alunos. O seu percurso profissional e contexto sociocultural condicionam fortemente as suas expectativas e representações do aluno ideal".

A personalidade do professor e a sua história de vida determinam as representações que este vai construindo de si próprio e do aluno e que estão na origem de parte das expectativas. As características do aluno, nomeadamente, “o aspecto físico, a raça, a classe social, o sexo, o modo de falar, etc.” (Barros, 1992), complementam o leque de factores que condicionam este processo. No entanto, e na opinião de (Barros, 1992), “nem todos os professores são afectados pelas expectativas quer positivas quer negativas”, sendo os "mais influenciáveis os que têm percepções mais estereotipadas dos alunos” (*ibidem*).

Embora se verifiquem diferenças nas expectativas reveladas pelos diferentes tipos de professores, (Gilly, 1980) considera que o professor “selecciona, codifica e organiza as informações comportamentais do aluno debaixo da influência de estruturas de apreensão que ele partilha muito estreitamente com os outros membros do corpo profissional a que pertence”. O autor adopta, também, a existência de um sistema normativo de representação na organização das análises produzidas pelo professor.

O autor (Neto, 1998) refere que, as "diferenças nas representações dos professores podem contribuir para explicar diferenças no rendimento escolar", e acrescenta que os professores têm na generalidade bem definida a representação do bom aluno, como sendo "o aluno activo, sociável e inteligente" mas também "o aluno aplicado e disciplinado".

O conceito de mau aluno também está generalizado, e define-se como aquele que não tem aptidão para prosseguir estudos. É, então, um "aluno passivo, voltado para si mesmo e pouco dotado, o aluno pouco trabalhador, dissipado e indisciplinado" (*ibidem*).

Num estudo de (Fesbach 1969), e (Díaz-Aguado, 1996), onde foi solicitado aos professores recém-formados para ordenarem os diferentes tipos de alunos com quem escolhiam trabalhar, os sujeitos descreveram a sua preferência apontando, em primeiro lugar, os alunos descritos como “rígidos, ordenados e conformistas”, seguidos pelos alunos “atentos, passivos e conformistas”, em terceiro lugar os “flexíveis, não conformistas e desordenados” e, por último, os alunos descritos como “independentes, activos e assertivos”.

Refere (Gilly, 1980) três qualidades inerentes ao perfil de bom aluno, antecipado pelos professores, como sendo o portador “de boas disposições intelectuais necessárias às aprendizagens, uma atitude geral de conformidade ditada pelos constrangimentos da situação colectiva do ensino, e, no fundo, das qualidades do dinamismo, do engajamento, da resistência e da assiduidade que permitem uma implementação eficaz das possibilidades”.

As atitudes que o professor tem do bom e do mau aluno determinam as expectativas que desencadeiam face ao processo ensino – aprendizagem e aos resultados escolares. Esta postura, por parte do professor, permite afirmar que “uma representação desfavorável de famílias de meios desfavorecidos, da sua relação à escola e das atitudes em relação à escola dos seus filhos, poderia engendrar uma constelação de atitudes e comportamentos relacionais por parte do professor que em parte explicariam os maus resultados” (Neto, 1998). Os professores justificam o fraco aproveitamento escolar dos alunos, quando o insucesso tem, como alvo, um aluno proveniente de uma família operária, de poucos recursos económicos, sociais e culturais, evocando “a representação do aluno preguiçoso, responsável pelo seu insucesso”.

Contrariamente, “nas classes mais favorecidas os professores evocam a representação do aluno cuja lentidão se pode corrigir e as dificuldades perdoar” (*ibidem*). Nestas circunstâncias, (Neto, 1998), divulga que “os comportamentos dos sujeitos não são determinados pelas características objectivas da situação, mas pela representação desta situação”. Também (Gilly, 1980) refere que as acções de avaliação “do professor continuam a ser influenciadas pelo carácter mais ou menos favorável da representação dos alunos, ou do seu grupo de pertença, uma vez que os comportamentos ou desempenho dos sujeitos são idênticos”. Ainda no relatório (Eurydice, 1995) pode ler-se que o professor tenderá, inevitavelmente, a valorizar os alunos que mais se aproximam da representação de aluno ideal, “tendendo, paralelamente, a desvalorizar aqueles que dela se afastam através de atitudes verbais, gestuais e escritas, rapidamente interiorizadas”. De salientar, contudo, que os professores que demonstram “mais interesse para com os alunos de baixa realização tendem a ter uma percepção dos alunos mais flexível e acurada, mas ao mesmo tempo a sua qualidade de ensino é mais baixa” (Barros, 1992). No (Eurydice, 1995) é referido ainda que “a investigação «ecológica» revelou que o que caracteriza fundamentalmente a actividade da sala de aula é o processo constante de atribuição de classificações ou de reconhecimento de um estatuto em troca do desempenho dos alunos”.

8.3 Atitude emocional na relação pedagógica

(Morissette *et al.*, 1994) defende, citando vários investigadores, que as características afectivas da personalidade (...) “dão origem a manifestações observáveis, as emoções, isto é, respostas ou reacções emotivas internas, positivas ou negativas”.

(Neto, 1998), quando se refere ao *modelo tripartido clássico*, para a abordagem do conceito de atitude, adianta que o “componente *afectivo* de uma atitude se refere aos sentimentos subjectivos e às respostas fisiológicas que acompanham uma atitude”. Nesta óptica, os sentimentos e as emoções divulgam-se no sentir atracção ou repulsa relativamente ao objecto da atitude. As emoções, enquanto estado afectivo agradável ou desagradável provocado por uma representação estimuladora, penetram qualquer relação pedagógica. Assim, as emoções que o indivíduo experimenta são reveladoras das condições em que ocorre. (Bodenhausen, 1993) refere que, na globalidade, as emoções negativas estão associadas a aborrecimento e angústia e indicam a necessidade de remediação de algo, enquanto que as atitudes positivas indicam que as circunstâncias são favoráveis. E o autor salienta as posturas assumidas por diferentes indivíduos, “quando confrontado com uma potencial situação de ajuda, “*sad individuals*” parecem envolver-se numa análise custo/benefício, para a decisão de ajudar ou não, enquanto que “*happy individuals*” actuam numa forma mais impulsiva. O autor afirma ainda que na literatura recente se recomenda uma forte possibilidade de um estado de felicidade ou de contentamento poder conduzir a uma menor produção de preconceitos. (Leventhal, 1980); (Miller *et al.*, 1993) refere que “quando alguém se sente feliz, não seria expectável que a pessoa fosse agressiva para com os outros. De facto, a relação emoção - comportamento suscita algum consenso entre os teóricos da emoção”. O autor refere ainda que podemos esperar que o indivíduo tenha sobretudo experiência de emoções positivas quando interage dentro do grupo e mais emoções negativas quando interage fora do grupo.

A visão de (Frijda, 1986) e (Miller *et al.*, 1993) as emoções interferem no tipo de relação interpessoal que eventualmente se venham a estabelecer. A autora “define diversas emoções em termos das suas tendências de acções, tais como o desejo (a tendência à aproximação), o medo (a tendência para evitar), a aversão (a tendência para rejeitar), a cólera (a tendência para agredir) e a ansiedade (a tendência para restringir) ”.

Na perspectiva de (Malpique, 1997), “os motores da relação pedagógica são para além do afecto, a curiosidade e aí o professor e o aluno podem estimular-se reciprocamente. Só se o professor mantiver a curiosidade e continuar aberto ao conhecimento e tolerar em si

próprio a incerteza do saber consegue catalisar nos seus alunos o interesse e o entusiasmo da descoberta”. É assim claro que o domínio afectivo integra a relação professor - aluno. Quando o professor se confronta, em contexto de sala de aula, com um grupo - classe experimenta uma possível variedade de emoções, desencadeados pelo grupo que tem à sua frente, pelas representações de que é detentor e pela forma como se posiciona no desempenho das suas funções. (Trigo-Santos, 1996) debruçou-se sobre o estudo da qualidade da educação, tendo como objecto de análise o professor e a sua satisfação profissional. A autora, citando (Locke, 1976), defende que «os valores individuais “são os determinantes mais directos das (...) reacções emocionais à profissão”. Posteriormente, Trigo-Santos recorre a estudos desenvolvidos por (Iwanicki e Schwab, 1986) e apresenta a escala de desgaste profissional adaptada ao professor. Assim, o esgotamento emocional desencadeia um “sentimento de cansaço e fadiga que se desenvolve à medida que as energias emocionais se esgotam” e “os professores descobrem que já não dão de si aos alunos como o fizeram em tempos”. A perda de personalidade é indiciadora de que os professores “já não têm sentimentos positivos pelos seus alunos (usando comentários depreciativos; exibindo atitudes frias ou distantes; psicologicamente distanciados dos estudantes)”. A baixa realização pessoal “acontece quando a maior parte dos professores, que entra para a profissão para ajudar os alunos a apreender e a crescer, começa a sentir que já não o consegue fazer” (Trigo-Santos, 1996).

Nos estudos que realizaram junto de professores, (Iwanicki e Schwab, 1986) concluíram que os professores se colocam, quando expressam a sua insatisfação profissional, sobretudo ao nível da despersonalização, e deixam de ter sentimentos positivos. (Barros, 1992) refere que “os professores dão aos alunos altamente expectados um suporte emotivo maior, um *feedback* mais claro e favorável, maior atenção e mais material ensinado, mais oportunidades de aprender material difícil”. No entanto, o professor caracteriza habilmente estes dois componentes quando avalia os resultados obtidos do aluno. Na visão de Barros, pode depreender-se um importante domínio da capacidade cognitiva relativamente a outras características do aluno, como elemento determinante na avaliação do professor.

8.4 Atitude face ao aluno; em torno do conceito e do processo de formação de preconceitos

O contacto do indivíduo com o mundo assenta no conhecimento que este vai construindo e reconstruindo ao longo da sua existência. Nas relações interpessoais, como no contacto com todos os outros aspectos do quotidiano, o indivíduo utiliza "sistemas de

apreensão" (1998) para se assemelhar do real. O homem estabelece com o ambiente envolvente uma relação que se inicia na apreensão de sensações de elementos simples e primitivos que, ao associarem-se, constituem as nossas percepções. No entanto, o processo perceptivo não se constitui pela totalidade de estimulações sucessivas que afectam os receptores sensoriais. A interpretação e a organização da informação recebida são fundamentais e pressupõe "a integração da experiência passada e presente (nos) processos cognitivos que denominamos aprendizagem e pensamento" (Vinacke, 1972) e (Rodrigues Dias, 1989). A informação recebida vai ser decodificada pelo sistema cognitivo e resulta em conhecimento significativo para o sujeito. Este é, no entanto, um processo de duas vias, também a cognição tem efeito sobre a percepção. Mesmo antes de termos explorado a mensagem sensorial atribuímos-lhe, antecipadamente, um valor e não registamos dela senão a informação que nos é significativa, que nos motiva, que corresponde às nossas expectativas.

(Rodrigues Dias, 1989), citando Pinillos, refere que «"a percepção é um processo senso cognitivo em que as coisas se tornam evidentes como tais, num acto de experiência" e tem íntima relação com outros processos, como a motivação, a aprendizagem e o pensamento». No entanto, a compreensão e o significado que atribuímos a um objecto ou a um facto não é só determinado pelo estímulo a que fomos sujeitos mas, também, pelos factores do nosso organismo. (Gibson, 1974) considera "óbvio que os homens diferem relativamente ao significado que as coisas têm para eles. Os homens com formação, interesses e convicções diferentes não vêem, segundo sabemos dizer, um mesmo mundo (...). Além de que a apreensão do meio ambiente difere de modo sistemático entre os povos, assim como entre os seres individuais" (*in* Rodrigues Dias, 1989).

Rodrigues Dias sublinha ainda que "o indivíduo percebe as coisas de que necessita ou de que gosta e também as que não lhe agradam, estas, para afastar-se delas. O mesmo quanto aos conhecimentos, às situações sociais e às pessoas. Inclusivamente, em relação às pessoas, a percepção que se tem da personalidade do outro é frequentemente esquemática, visto que tendemos a atribuir os nossos próprios traços àquelas que nos inspiram simpatia e a negá-los às que nos são antipáticas, isto é, a percepção está condicionada pela projecção, mecanismo de defesa que, neste caso, pomos em acção" (*ibidem*).

(Allport, 1974) e (Rodrigues Dias, 1989) referem que "o processo de percepção é a base da cognição". Assim, o sujeito, após apreensão, efectua informação que resulta em construção do conhecimento sob a forma de representação do real, uma vez que todo o conhecimento é construção cognitiva. O conhecimento resultante deste processo é conservado

pela memória e desenvolve, posteriormente, a construção de ideias, juízos e raciocínios, que derivam em crenças, representações e preconceitos.

O conceito de preconceito surge, frequentemente, entre grupos ou face a um indivíduo de outro grupo. Para (Neto, 1998), o preconceito “pode ser definido como uma atitude favorável ou desfavorável em relação a membros de algum grupo baseada sobretudo no facto da pertença a esse grupo e não necessariamente em características particulares de membros individuais”. Mais adiante, o autor refere a importância dos termos endogrupo e exogrupo nesta problemática, afirmando, neste contexto, que estas construções “nós” e “eles” constituem “um dos processos mais fundamentais do ser humano, a categorização” (*ibidem*).

Tal como Neto, também (Leyens, 1985) expressa a vantagem do processo de categorização. Leyens afirma que o processo de categorização permite-nos reduzir a complexidade do ambiente envolvente, identificar as particularidades com que nos confrontamos, produzir conceitos mais ou menos estáveis, e que funcionam como instrumentos importantes em construções cognitivas posteriores. Facilita, ainda, a ordenação e a correlação de acontecimentos. O autor salienta também que “se não tivéssemos o poder de classificação, de categorização, o mundo ambiente reduzir-se-ia a uma miscelânea de objectos, de acontecimentos, de pessoas que não teriam para nós qualquer predictibilidade. Estaríamos no mundo aleatório. A classificação, em contrapartida, permite-nos construir um mundo significativo, estável, explicável e consequentemente previsível” (Leyens, 1985).

Nesta perspectiva, (Jones 1989 e Neto, 1998), define preconceito «como sendo “uma generalização errada de uma categorização de um grupo (estereótipo) para um membro individual do grupo, independentemente quer 1) da veracidade do estereótipo de grupo, quer 2) da aplicabilidade da caracterização do estereótipo do grupo ao indivíduo em questão”».

(Ashmore 1970 e Neto, 1998) concebe preconceito como “uma atitude negativa em relação a um grupo definido socialmente e em relação a qualquer pessoa percebida como sendo membro desse grupo”. Com efeito, e para (Barrette *et al.*, 1996), “quanto menos confrontamos os nossos juízos com a realidade e menos conhecemos os domínios da realidade sobre os quais assentam os nossos pressupostos e os nossos estereótipos, menor a probabilidade de serem justos. E se não assentam em experiências pessoais mas provêm do “diz que sim” e de informações relatadas, os juízos podem facilmente resultar perniciosos”.

O indivíduo cuja abordagem ao meio combinado numa constelação de preconceitos negativos terá, naturalmente, uma relação com o meio bastante mais reduzida, quer na quantidade quer na qualidade das interações vividas.

Considerando a importância, já referida, das emoções como factor determinante nas atitudes intergrupais, estes (*et al.* 1993) afirmam que “em particular, as emoções negativas tiveram um papel importante nas teorias do preconceito. Por exemplo, a teoria do preconceito do bode expiatório, (Dolar *et al.*, 1939), (Zawadzki, 1948) “estipulava que o preconceito era a saída expressa para a hostilidade deslocada”. Reacções adversas desencadeiam comportamentos perturbadores que têm, usualmente, consequências destabilizadoras e toda esta sequência se reproduz em ciclo vicioso. Neste contexto, observações em contexto de sala de aula permitem concluir, para (Díaz-Aguado, 1996), “que a crítica do professor produzia-se basicamente como resposta ao comportamento disruptivo do aluno (embora nem sempre nem contingentemente) e o elogio do professor surgia sempre em relação ao rendimento e ao esforço do aluno (embora nem sempre nem contingentemente)”. Este comportamento por parte do professor não constitui apenas um reflexo de preconceitos que possa ter, mas revela também a necessidade e a capacidade da sua sobrevivência, enquanto líder na sala de aula.

A autora refere-se à “importância que no tratamento diferenciado o professor tem a necessidade de conseguir o controlo da classe, que pode ficar ameaçado pelo comportamento disruptivo de determinados alunos” (*ibidem*). Esta diferente distribuição de interacções professor - aluno, revelando, por parte do professor, uma necessidade urgente de tentar controlar a classe, conduz a um tratamento discriminatório dos alunos. Para o aluno alvo de uma imagem positiva, a permissão de intervenções são em maior número, permitindo mais tempo para a resposta, é-lhe prestada mais atenção, verificando-se, igualmente, uma adequação da dificuldade das perguntas que lhes dirige, bem como o reforço que lhes proporciona. Em simultâneo, o professor tenta controlar, individualmente, a conduta dos alunos problemáticos, de imagem negativa, a quem dirige, sobretudo, críticas. Assim, a representação dos professores face ao aluno, tal como é referido por Leyens, pode condicionar o comportamento dos alunos.

Depois de consolidado este esquema de pensamento, sempre que o professor se defronta com um aluno problemático aparece automaticamente a categoria de aluno incapaz de fazer aprendizagens e, eventualmente, perturbador e com fraco aproveitamento escolar. Esta imagem revela-se bastante assente.

8.5 Atitude na relação com o aluno com necessidades educativas especiais

Num estudo realizado em Portugal, (Castro Silva e Morgado 2004) analisaram as convicções do professor de educação especial acerca dos factores que contribuem para o sucesso da escola inclusiva.

Na opinião dos autores as convicções e atitudes do professor face à diversidade e heterogeneidade discente jogam um papel fundamental na integração dos alunos. Dados empíricos mostram que o professor possui baixa expectativa em relação ao aluno com necessidades educativas especiais.

(Jordan *et al.*, 1997, *ibidem*) apresenta duas perspectivas que concluem diferentes atitudes. No seu estudo refere que na perspectiva “*pathognomonic*”, o professor atribui a incapacidade ao aluno e na perspectiva “*intervencionista*” o professor atribui os problemas com que o aluno se defronta à interacção entre o aluno e a cultura escolar. Os primeiros demonstram menor interacção positiva quando comparados com os segundos.

Realçam (Castro Silva e Morgado, 2004) outros estudos que indiciam a aceitação do princípio da inclusão por parte dos professores embora não se sintam preparados para a concretizar. Estes estudos vêm confirmar o que (Avramidis, 2002) tinha constatado. Verificam-se atitudes positivas face ao modelo da escola inclusiva, mas a natureza e a austeridade dos problemas dos alunos interferem nas atitudes dos professores. (Levins *et al.*, 2005) refere mesmo que quando a experiência não é bem sucedida o professor experimenta um sentimento de culpa e ansiedade.

No artigo relativo à atitude dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, (Avramidis *et al.*, 2000), refere que o sucesso das práticas inclusivas depende verdadeiramente da atitude positiva do professor e acrescenta que os estudos sugerem que a atitude do professor face à inclusão é fortemente determinada pela natureza da incapacidade e/ou dificuldades de aprendizagem do aluno. Castro Silva e Morgado (*ibidem*) e Levins *et al.* (*ibidem*) confirmam estes resultados quando referem que, face a problemas do foro físico ou sensorial o professor revela uma atitude mais positiva, se a questão se coloca ao nível de problemas emocionais ou cognitivo a atitude do professor é mais negativa. As crianças com problemas emocionais e de comportamento são, potencialmente, mais incitadoras de *stress* do que as crianças com outro tipo de necessidades educativas especiais.

Avramidis *et al.* (*ibidem*) e Levins *et al.* (*ibidem*) acrescentam que as atitudes mais positivas neste processo surgem quando a incapacidade do aluno não pretende mudanças

significativas, na prática docente, nomeadamente, as dificuldades de aprendizagem leves ou moderadas. A elaboração de materiais de apoio específico e a descrição de um plano curricular próprio requerem um esforço acrescido, mal recebido pelos professores a que se junta a falta de formação nestas áreas. Os professores não se dispõem a desenvolver um plano individualizado para uma aula, para um aluno que dele necessite. Embora não se verifiquem evidências sólidas, os estudos revelam que, tendencialmente, as atitudes mais positivas manifestam-se nas professoras, nos professores mais novos, com menos anos de experiência e nos professores menos conservadores (Avramidis, 2002).

Tal como Avramidis, também (Cook, 2007) refere que “os professores revelam uma atitude positiva face ao conceito, mas quando se trata de proceder a ajustes revelam-se mais cépticos”. E sublinha que o professor do ensino regular revela falta de experiência, de conhecimento e desresponsabiliza-se face à instrução dos alunos com necessidades educativas especiais. Verifica-se também uma aprovação maior pelos alunos com necessidades educativas especiais que conseguem resultados mais satisfatórios, face ao investimento feito pelo professor.

(Salend e Duhanay, 1999) e (Burstein, 2004) consideram que “a experiência de práticas inclusivas em contexto de sala de aula promove atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com incapacidade”. Os professores que foram preparados para trabalhar com dificuldades de aprendizagem, expressam atitudes e reacções emocionais mais favoráveis face à inclusão do que os que não tiveram preparo. Burnstein corrobora esta análise quando refere que o movimento de práticas inclusivas é potenciador de impactos positivos em estudantes, com e sem incapacidade, e nos seus professores.

(Mulvihill *et al.*, 2002) reforça a convicção de que as atitudes e as compreensões dos professores estão significativamente relacionadas com a aceitação da inclusão. O treino e o trabalho com aluno com necessidades educativas especiais estão correlacionados com a percepção positiva da inclusão. Os professores afirmam que o trabalho com estes alunos consiste numa experiência transformadora “*transformational experience*”. Resulta, aqui, a evidência de que a influência da atitude no comportamento e do comportamento na atitude é bidireccional e multifacetada. Atitudes que promovem a inclusão são possíveis numa diversidade de percursos e com base numa variedade de processos. Na perspectiva de Mulvihill, o professor de todos os níveis de ensino, deveria ser encorajado a desenvolver uma variedade de alternativas e promover práticas inclusivas, como um caminho a desenvolver atitudes mais positivas para a interacção numa classe inclusiva.

Expõem os autores, (Castro Silva e Morgado, 2004), que as atitudes do professor face à inclusão são determinadas por vários factores: treino ou estágio em serviço e a experiência no ensino a crianças com necessidades educativas especiais. A experiência e a prática em contextos inclusivos desenvolvem nos professores competências profissionais, a percepção destas competências e a firmeza no trabalho em classes heterogéneas. Os autores referem, ainda, estudos sobre as expectativas do professor e consequente comportamento, e concluem que o desempenho académico dos alunos pode ser afectado pela forma como estes são tratados pelos professores e pelas atitudes que revelam.

Na opinião dos autores, e a título conclusivo, modificar as crenças dos professores deverá ser o primeiro passo para a mudança do actual método pedagógico. O segundo seria o ambiente da escola e aqui especificamente o trabalho colaborativo dos professores. A este propósito, (Levins *et al.*, *ibidem*) considera provável que os pensamentos e os sentimentos não sejam necessariamente apropriados. No estudo que realizou, esperava que as componentes: cognitiva e afectiva, das atitudes do professor face ao aluno com NEE pudesse revelar as suas intenções face a acções positivas e negativas. Os resultados confirmaram que os pensamentos manifestos do professor se relacionam com os seus comportamentos.

Razões claramente positivas enquadram na intenção para uma acção positiva e pensamentos claramente negativos sustentam um objectivo para agir negativamente e reduzem a sua disponibilidade para aumentar a sua experiência no trabalho com o aluno portador de NEE.

Um estudo comparativo realizado por (Rheams e Bain, 2005) ao nível do jardim-de-infância não revelou diferenças na atitude do professor face ao atendimento a alunos com e sem necessidades educativas especiais. De salientar, contudo, que o tipo de intervenção realizada ao nível do pré-escolar é, em si, mais flexível, mais ao ritmo da aprendizagem das crianças, com recursos a metodologias menos directivas e desprovida da formalidade da escolaridade básica.

O estudo teve por base dois enquadramentos distintos. Um grupo de educadores trabalhava em salas onde estavam apenas alunos com necessidades educativas especiais e o outro trabalhava em contextos inclusivos, salas do ensino regular onde estava, pelo menos, uma criança com necessidades educativas especiais. Os resultados não evidenciaram qualquer diferença na atitude dos educadores. Em ambos os casos registaram-se atitudes positivas face às crianças com necessidades educativas especiais. Os autores acrescentam, contudo, que uma formação/treino adicional consolidaria o sucesso da inclusão.

Vários estudos desenvolvidos entre 1989 e 1991 por Ward e Le Dean (1996, *in* Avramidis, 2000) referem uma atitude mais positiva face à inclusão do que estudos posteriores. Em 1996, a maioria dos professores referiam sentimentos muito negativos face à inclusão e nomeavam aspectos que consideravam dificultar o processo como a realidade da classe, a dimensão da turma, os recursos desajustados e a desadequada preparação dos professores. Questionavam o benefício do processo de inclusão para todos os alunos pelo que o autor refere que o acompanhamento no contexto é fundamental. A implementação de medidas sem acompanhamento pode transtornar a posição para a mudança.

Em jeito de síntese, é importante salientar a disparidade evidente nos vários estudos, entre a atitude de aceitação clara do conceito de Inclusão, componente cognitiva, teórica/conceptual, e a atitude na implementação de práticas inclusivas, fortemente intrusivas no que é a prática institucionalizada comum à maioria dos profissionais, componente comportamental.

A mudança de comportamentos e de formas de fazer requer tempo, espírito aberto e disponibilidade para o Outro. Neste *entretanto* e numa primeira fase de contacto com o diferente, aluno com necessidades educativas especiais, as atitudes positivas dirigem-se, sobretudo, para o grupo mais próximo do aluno padrão, os que não obrigam a grandes alterações das práticas, ou seja, as necessidades educativas especiais que decorrem de incapacidade motora ou sensorial.

8.6 Atitudes dos professores face à aprendizagem dos alunos disléxicos

A escola tem como papel primordial, deve actuar como suporte facilitador do desenvolvimento académico, social e formativo dos alunos. No entanto, muitas vezes, vemos a escola excluindo-os pela falta de capacidade de saber trabalhar com eles. É necessário que os professores tenham a oportunidade de realizar cursos de formação continuada para promoverem o ensinamento dos educandos com diferentes dificuldades de aprendizagem.

Conforme refere o autor (Luczynski, 2002), “um bom professor pode transformar a vida de uma criança. Com idêntico conteúdo de força, o mal profissional, o professor incompetente e insensível, pode destruir todas as possibilidades na vida de uma criança disléxica. Acréscimo de dificuldade que pode trazer o desencontro e o desencanto, desequilíbrio e desengano, na sua mente ainda infantil que poderão gerar graves problemas emocionais e sociais”.

O estudo das dificuldades de leitura e escrita, em geral, e da dislexia, em particular, vem originando desde há muito tempo o interesse de psicopedagogos, psicólogos, pedagogos, neuropediatras e outros profissionais interessados na investigação dos factores provocados no sucesso e/ou insucesso da aprendizagem e do desenvolvimento.

Segundo (Iak, 2004) e (Massi, 2007), além de outros estudiosos, a dislexia representa no momento actual um grave problema escolar, para o qual todos os profissionais da educação estão cada vez mais consciencializados. (Iak, 2004) destaca que, “no histórico de estudos relativos à dislexia e suas implicações, poucas são as referências sobre a pessoa que se vê exposta às possíveis limitações decorrentes desse distúrbio. Na observação quotidiana de quem convive profissionalmente ou no contexto familiar com pessoas portadoras de dislexia, percebe-se que o insucesso na vida escolar pode dar origem a dificuldades em outras esferas de suas vidas. Além das questões mais formais, relacionadas com actividades que demandam as habilidades de leitura e de escrita, existem as implicações socioculturais que possibilitam o surgimento de comprometimentos emocionais”.

As competências da leitura e da escrita são consideradas como objectivos fundamentais de qualquer sistema educativo, pois constituem aprendizagens de base e funcionam como uma mola impulsora para todas as restantes aprendizagens. Assim, presumivelmente, uma criança com dificuldades nestas áreas apresentará lacunas em todas as restantes matérias, o que provoca um desinteresse cada vez mais acentuado por todas as aprendizagens escolares levando à diminuição da sua auto-estima.

A este propósito, (Luczynski, 2002), (Iak, 2004) e outros pesquisadores, tais como: (Condemarin, 1986), (Morgan, 1994); (Pinto, 1998), (Valmaseda, 2004), (Massi, 2007), definimos como objectivo geral do estudo em questão preparar os professores para identificarem a dislexia e intervirem dentro da sala de aula sobre os seus alunos, especialmente nos primeiros anos de ensino escolar.

Desse objectivo geral deduziram-se os seguintes objectivos específicos: a) conhecer o conceito de dislexia, quais os factores que a desencadeia, as suas características e consequências no aprendizado dos alunos, com vistas a abordar contribuições aos professores para uma melhor identificação e intervenção, dentro da sala de aula, no âmbito da dislexia. b) orientar tanto os alunos disléxicos como os seus familiares a lidarem com essa dificuldade, a começar pela orientação aos pais na busca de um profissional especializado para ser feito um bom diagnóstico e tratamento.

Tendo em vista que, os professores geralmente só conseguem perceber a dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita nos seus alunos quando estão na alfabetização, entendemos a necessidade de tentar detectar o problema o mais cedo possível e, ter o cuidado para que a dislexia não prejudique a aprendizagem da criança, ou seja, se for realizado o diagnóstico precocemente, a atenção para o aluno disléxico ao chegar à alfabetização já será especializada.

Solicitamos alguma cooperação aos professores, para que a aprendizagem dos alunos disléxicos seja eficaz:

1. Fazer com que a criança se aperceba que se interessa por ela e, quer ajudá-la.
Ela sente-se preocupada com as reacções do professor.
2. Estabelecer critérios para o seu trabalho.
3. Avaliar os seus progressos em comparação com ela mesma, com o seu nível inicial, não com o nível das outras crianças, nas suas áreas deficitárias. Ajudá-la nos trabalhos, nas áreas que necessita melhorar.
Sempre que possível, dar-lhe atenção individualizada. Deverá saber que pode perguntar sempre que não compreenda.
4. Assegurar-se que percebe as tarefas. Divide as lições em partes e, comprova, passo a passo, que as compreende. Uma criança disléxica não é tonta!
5. Pode perceber muito bem as instruções verbais.
6. A informação nova, deve repetir-se mais de uma vez, devido ao seu problema de distracção e memória a curto prazo.
7. Pode requerer mais treino do que um estudante normal, para adquirir um conceito novo.
8. Necessitará de ajuda para relacionar os conceitos novos com a experiência prévia.
9. Dar tempo: para organizar os pensamentos, para terminar o trabalho. Se não houver períodos de tempo, estará menos nervosa e em melhores condições para mostrar os seus conhecimentos. Em especial, para copiar o que está no quadro.
10. Alguém pode ajudá-la no material de estudo e, em especial nos exames. Muitos disléxicos compensam os primeiros anos pelo esforço dos pais pacientes e compreensivos em ler-lhes as lições oralmente.
11. Evitar a correcção sistemática de todos os erros.

12. Se possível fazer-lhes exames orais, evitando as dificuldades que se opõem na sua má leitura, escrita e capacidade organizativa.

CAPITULO IV

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

9. Percurso Metodológico

9.1 O Problema e a Pertinência

Desde há muito tempo que a dislexia tem sido abordada por diversos autores. Não obstante, não deixa de ser um tema actual. Visto que a comunidade se encontra mais receptiva a compreender todos os processos inerentes a este conceito.

A maior parte dos alunos sabe ou aprende como processar a informação e desenvolver uma estratégia ou um plano organizado quando confrontado com um problema.

Contudo, outros consideram que este processo cognitivo é muito difícil. Lêem e relêem informação sobre um assunto e não conseguem reter as ideias principais.

Dislexia foi definida como incapacidade de processar os símbolos da linguagem ou ainda como uma dificuldade na aprendizagem da leitura, com repercussão na escrita, devido a causas congénitas, neurológicas ou, na maioria dos casos, devido expressamente á imaturidade cerebral. Para iniciar e desenvolver com êxito o processo de leitura e escrita é necessário atingir uma certa maturidade no domínio linguístico, motor, psicomotor e perceptivo, bem como uma dada capacidade de concentração da atenção, de memorização auditiva e visual, de coordenação visuomotora.

Através de alguns manuais, como por exemplo «Manual Gillingham», o aluno desenvolverá os domínios perceptivo, linguístico e psicomotor, o que lhe permitirá melhores performances em leitura/escrita e, nos desempenhos escolares em geral.

Os docentes das crianças com Dificuldades de Aprendizagem são aqueles que, além da competência, habilidade interpessoal, equilíbrio emocional, deverão ter a consciência de que mais importante que desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano e que o respeito às diferenças está acima de toda a pedagogia.

A família e a escola têm uma importância crucial no processo de reeducação de uma criança disléxica.

Assim, pretende-se com a investigação, estudar a atitude dos professores do ensino regular do 1º e 2º Ciclos face à Inclusão dos alunos com Dislexia, nas turmas regulares.

9.2 Definição do Problema / Pergunta de Partida

Uma questão de investigação é segundo (Fortin, 1996) “uma interrogação explícita relativa a um domínio que se deve explorar com vista a obter novas informações. É um enunciado interrogativo claro e não equívoco que precisa os conceitos chaves, especifica a natureza da população que se quer estudar e sugere uma investigação empírica”.

O êxito da inclusão de crianças disléxicas no Ensino Regular fixa-se com a atitude do professor face a esta problemática assim, achamos relevante o estudo do seguinte problema:

Qual a atitude dos professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Dislexia no Ensino Regular?

9.3 Objectivo do Estudo

Segundo Claudino Piletti, Didática Geral, os Objectivos são “a descrição clara do que se pretende alcançar como resultado da nossa actividade.” Neste âmbito, e segundo o conceito de “escola inclusiva – escola para todos”, defini os seguintes objectivos:

- Se os professores concordam com a inclusão de alunos Disléxicos nas turmas do ensino regular;
- Se os professores consideram determinados aspectos positivos na integração de alunos Disléxicos;
- Se os professores do 1º e 2º CEB especializados e os não especializados em Educação Especial, manifestam atitudes diferentes face à inclusão escolar de alunos com dislexia no Ensino Regular;
- Qualificar algumas manifestações de dislexia;
- Qual o ponto de vista dos professores do 1º e 2º CEB acerca de algumas dificuldades, face à inclusão de alunos Disléxicos, em turmas regulares.

9.4 Metodologia

Para (Gil, 1988), a metodologia diz respeito a um processo racional para chegar ao conhecimento ou demonstração da verdade.

Sendo nossa intenção conhecer a atitude dos professores relativamente à inclusão das crianças com Dislexia, consideramos a metodologia quantitativa a mais adequada.

Os questionários foram distribuídos em mão própria a 40 professores do 1º e 2º CEB a leccionar no Ensino Regular no Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião.

O questionário está estruturado da seguinte forma: idade, sexo, tempo de serviço, se possui formação específica para trabalhar com alunos NEE, o que é Dislexia, quais algumas das manifestações de Dislexia, se já teve alunos disléxicos, se a integração de alunos disléxicos cria dificuldades no processo de ensino/aprendizagem, se pensa estar apto a ensinar crianças disléxicas, as maiores dificuldades face à inclusão de alunos disléxicos deve-se a quê, proferir alguns dos objectivos positivos na inclusão de alunos disléxicos, se concorda com alunos disléxicos na turma, se considera que a existência de formação nesta área específica facilitaria a integração destes alunos, e finalmente se considera que a informação que é veiculada sobre este assunto é suficiente.

No questionário usámos uma escala, com dois níveis para desta forma podermos registar uma consonância ou não consonância relativamente às questões colocadas, de acordo com a seguinte nomenclatura; sim; não.

Numa outra situação o(a) inquirido(a) indica a sua escolha (colocando um X) relativamente a outras questões descritas no questionário.

O questionário é composto por 14 questões, sendo algumas delas compostas por alíneas.

9.5 Definição de Hipóteses e Variáveis

Hipóteses

Se pretendermos definir as relações que o investigador antevê como resultado do seu estudo, desenvolvemos hipóteses.

“Uma hipótese é um enunciado formal das relações previstas entre duas ou mais variáveis. É uma predição baseada na teoria ou numa porção desta”, (Fortin, 1996).

Para (Gil, 1988) poder-se-á definir hipóteses como sendo a base da ampliação de conhecimento quando se trata de contestar uma teoria ou de a apoiar.

Variáveis

Para (Gil, 1991), variável é algo que pode ser qualificado em duas ou mais categorias. Podem ser classificadas segundo a sua utilização numa investigação.

Segundo (Fortin, 1996), a variável dependente também se denomina “variável crítica” ou “variável explicada”, e a independente também pode ser designada de “explicativa”, “tratamento” ou “intervenção”.

Estão ligadas, no estudo experimental, no sentido de que uma (a independente) afecta a outra (a dependente). Esta relação forma a base da predição e expressa-se pela formulação de hipóteses.

Variável Independente

Variável independente, segundo (Fortin, 1996), é aquela que é manipulada pelo investigador num estudo experimental, medindo o seu efeito na variável dependente. Segundo (Gil, 1991), a variável independente é a variável que se supõe influenciar outra variável dependente. Estas são manipuladas pelo investigador, a fim de verificar o seu efeito noutras variáveis.

Variável Dependente

Variável dependente “é a que sofre o efeito esperado da variável independente: é o comportamento, a resposta, ou o resultado observado devido à presença da variável independente”, (Fortin, 1996).

9.6 Definição do problema

Assim sendo expomos:

Hipótese

Os professores com uma atitude positiva favorecem a inclusão dos alunos com Dislexia em turmas regulares.

Variável Independente

Atitudes dos Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Variável Dependente

Inclusão dos alunos com Dislexia nas turmas de ensino regular.

9.7 Identificação da Escolha do Instrumento e a sua Caracterização

Como referimos anteriormente, para recolhermos a informação usámos como instrumento o questionário, com questões fechadas, que nos permite quantificar as informações e ser de fácil e rápida a sua aplicação.

Os questionários foram distribuídos em mão própria a 40 professores, com e sem especialização em NEE, do 1º e 2º CEB do Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião.

O questionário segundo (Fortin, 1996) “permite colher informações junto dos participantes relativos aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes”.

Os questionários foram elaborados de forma clara, sucinta, de fácil aplicação e garantindo os anonimatos.

Através do questionário, o investigador tem apenas acesso ao material que o participante consente fornecer.

Uma outra razão que nos levou a recorrer ao questionário foi que, alguns questionados preferirão transmitir as suas atitudes, de forma anónima.

Para confirmar a sua validação, aplicamos numa primeira fase (fase da pré-validação), 20 questionários (anexo 1) a professores com e sem especialização em Ensino Especial, do 1º e 2º CEB. Após a devolução dos mesmos, e conforme sugestão dos inquiridos, verificou-se a necessidade de alterar o questionário inicial. Tal permitiu à aplicação posterior de 40 questionários finais (anexo 2) e validados a Professores do 1º e 2º CEB.

A elaboração do questionário obedeceu a uma determinada estrutura, assim: como referido anteriormente, dados de caracterização dos inquiridos (idade, sexo, habilitações profissionais). As restantes questões são relativas ao tema em estudo.

O questionário possui um pequeno texto, no início da página, referente à sua apresentação, visto que, os inquiridos gostam de saber qual a natureza e objectivos de investigação.

O questionário é composto por 14 itens, sendo alguns deles constituídos por alíneas.

9.8 Vantagens na Utilização de Questionários

Segundo (Fortin, 1996), o questionário, é um instrumento que apresenta numerosas vantagens, pois:

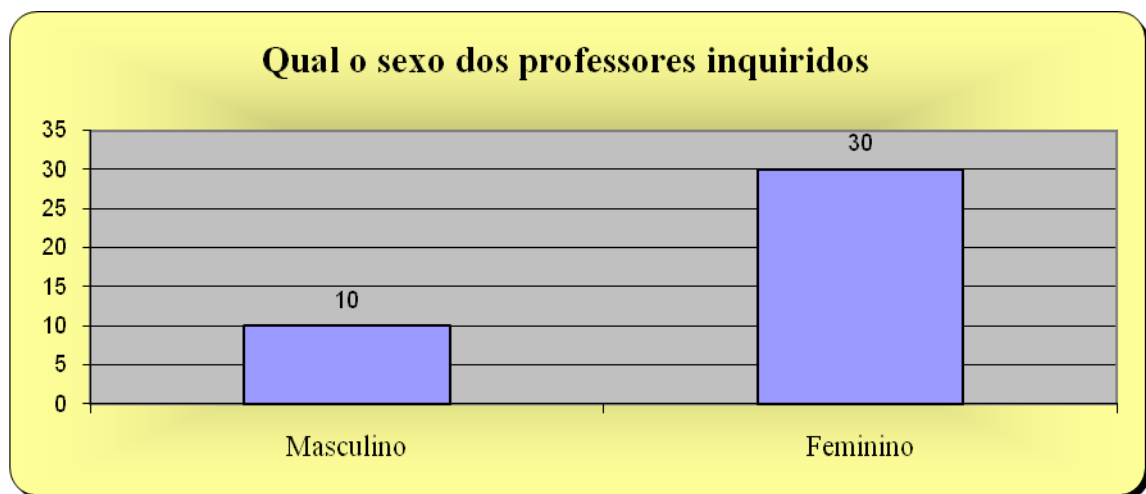
- É um instrumento pouco dispendioso;
- Não necessita de muitos conhecimentos por parte de quem o aplica;
- Todos os inquiridos possuem a mesma ordem de questões, as mesmas directrizes;
- Assegura a fidelidade e facilita as comparações entre sujeitos;
- Permite que o inquirido expresse livremente as suas opiniões pessoais.

CAPITULO V

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

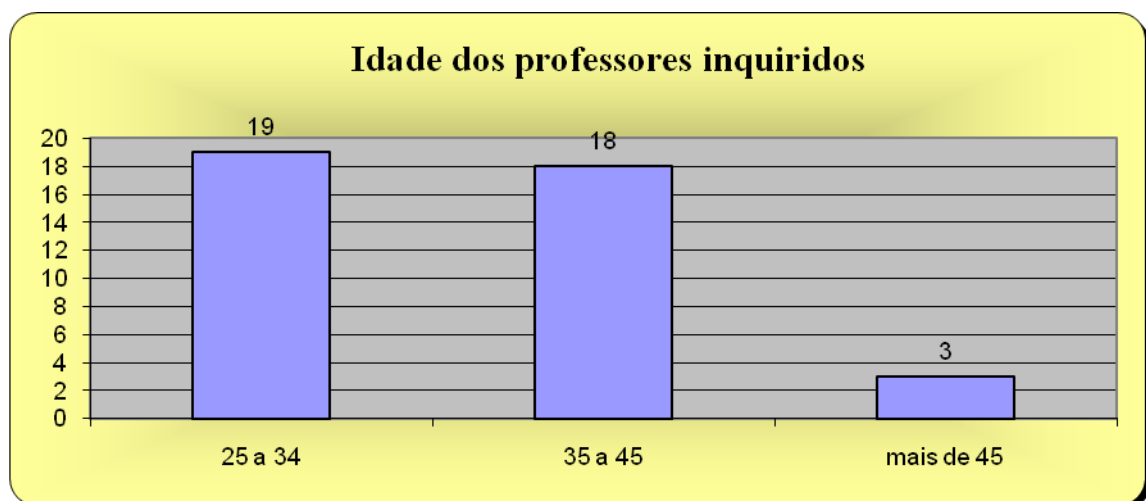
10. Características Pessoais e Profissionais / Apresentação de Resultados

Gráfico 1



O gráfico revela-nos que dos 40 docentes inquiridos, 10 (25%) deles são do sexo masculino, e 30 (75%) do sexo feminino.

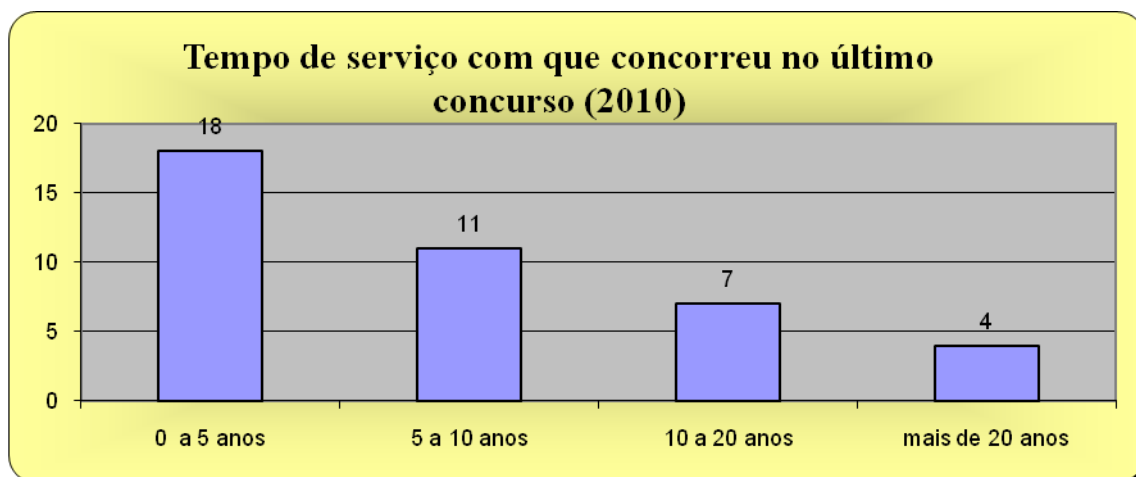
Gráfico 2



De acordo com o gráfico, visualizamos que 19 (47%) professores tem entre 25 e 34 anos de idade.

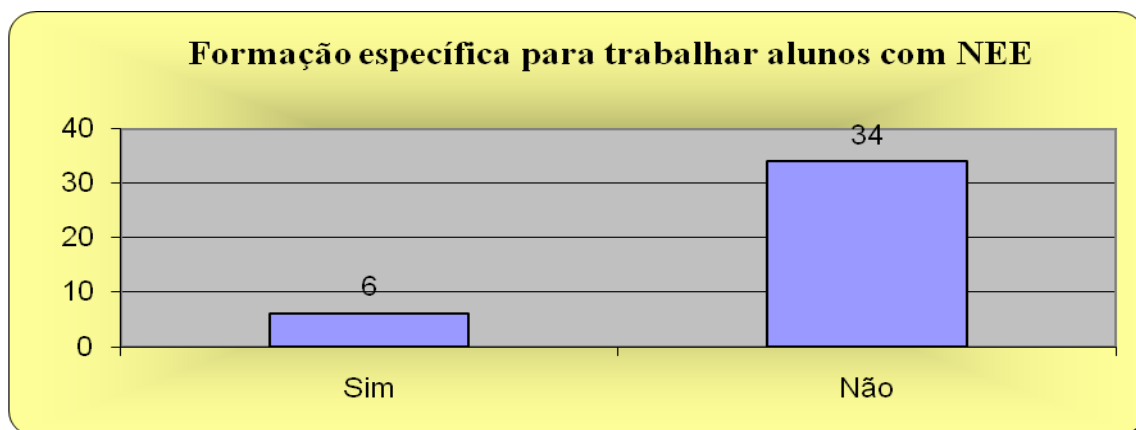
A idade de 18 (45%) docentes apresentada aporta 35 a 45 anos, e com mais de 45 anos, o número de inquiridos é de 3 (8%).

Gráfico 3



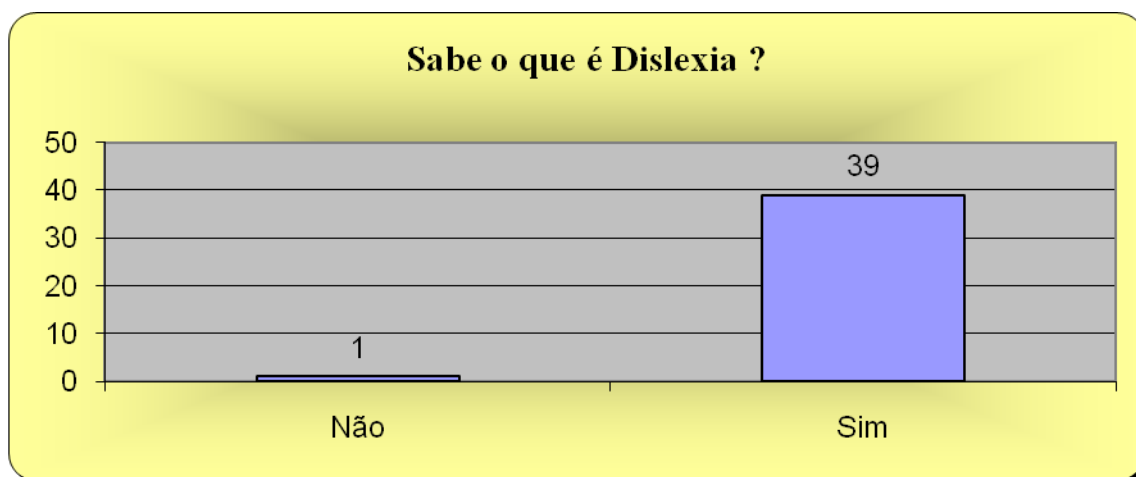
Dos professores inquiridos, encontram-se dos 0 aos 5 anos de tempo de serviço 18 (44%) professores, dos 5 aos 10 anos de serviço 11 (28%) professores, dos 10 aos 20 anos de tempo de serviço 7 (18%) professores, e com mais de 20 anos de serviço de docência 4 (10%) professores.

Gráfico 4



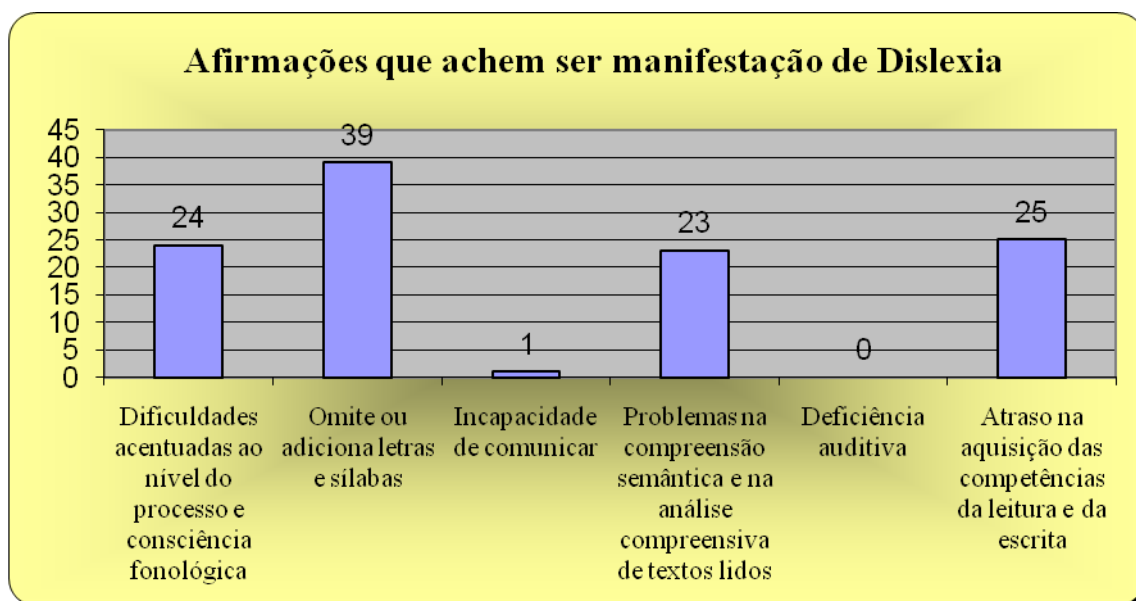
Em relação à formação dos professores na área da Educação Especial, analisamos que dos 40 inquiridos, 6 (15%) professores possuem formação específica e 34 (85%) não possuem.

Gráfico 5



Observamos que dos 40 professores inquiridos só 1 (3%) é que não sabe o que é Dislexia.

Gráfico 6

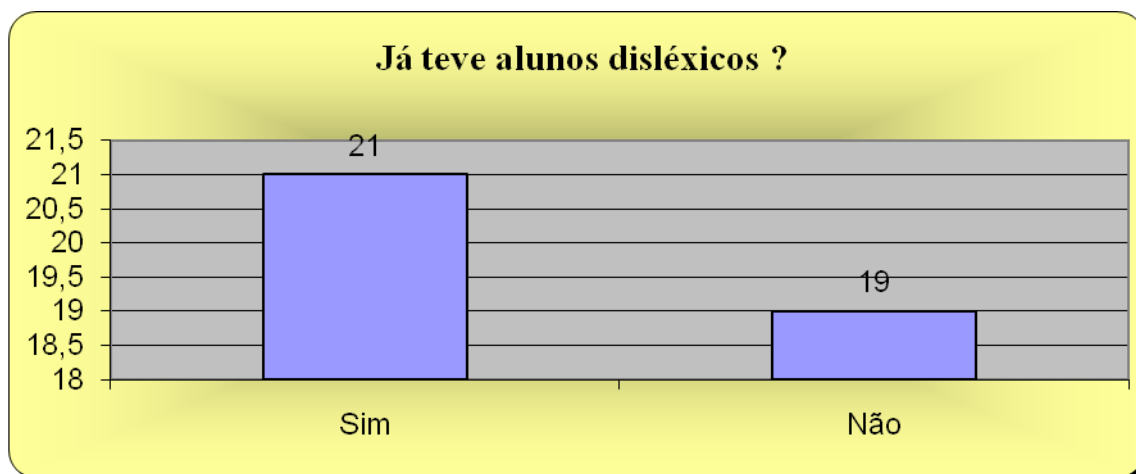


Das afirmações que achem ser manifestação de Dislexia, 24 (21%) dos docentes inquiridos consideraram ser dificuldades acentuadas ao nível do processo e consciência fonológica, enquanto que 39 (35%) optem pela afirmação, omite ou adiciona letras e sílabas. Só 1 (1%) inquirido considera ser manifestação de Dislexia, a alínea incapacidade de comunicar. A escolha de 23 (21%) professores foi, afirmar que é manifestação de Dislexia problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos.

Relativamente à deficiência auditiva nenhum (0%) professor acha que seja uma manifestação de Dislexia, ao contrário de 25 (22%) dos 40 inquiridos afirme que atraso na aquisição das competências da leitura e da escrita, seja uma manifestação de Dislexia.

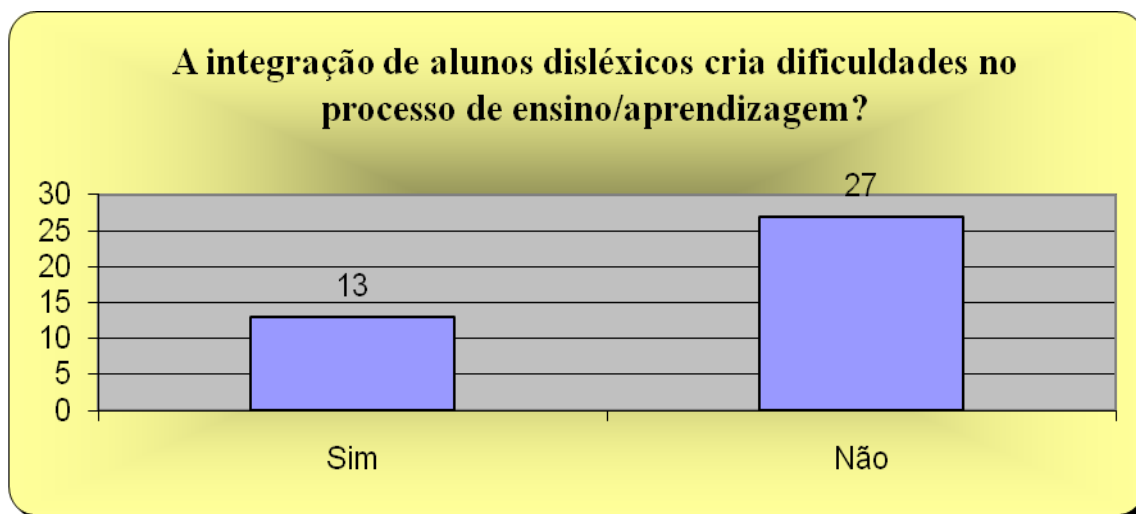
Convém abordar, que 1 docente poderia escolher mais do que uma afirmação.

Gráfico 7



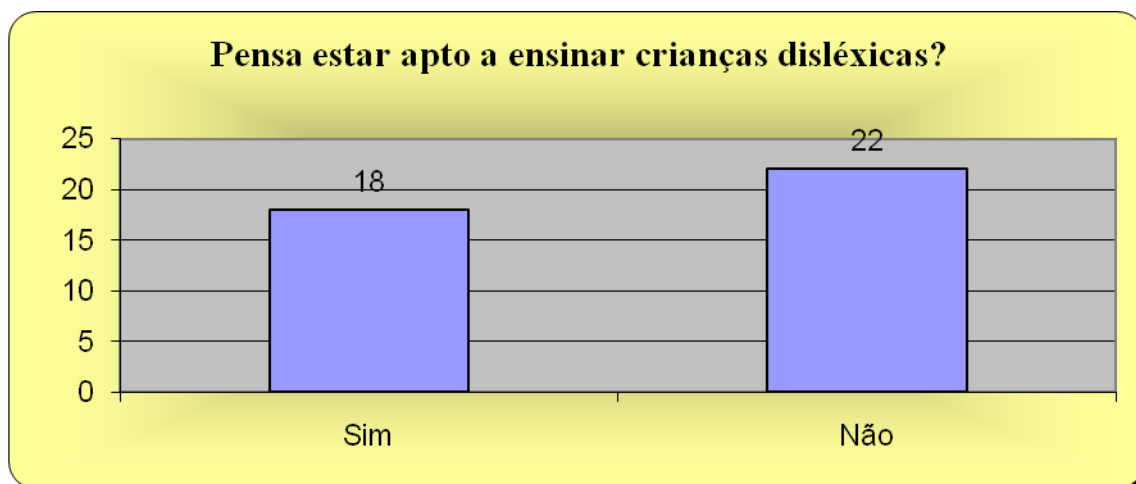
De acordo com o gráfico, 21 (52%) professores já tiveram alunos Disléxicos ao contrário de 19 (48%) professores que não tiveram alunos Disléxicos.

Gráfico 8



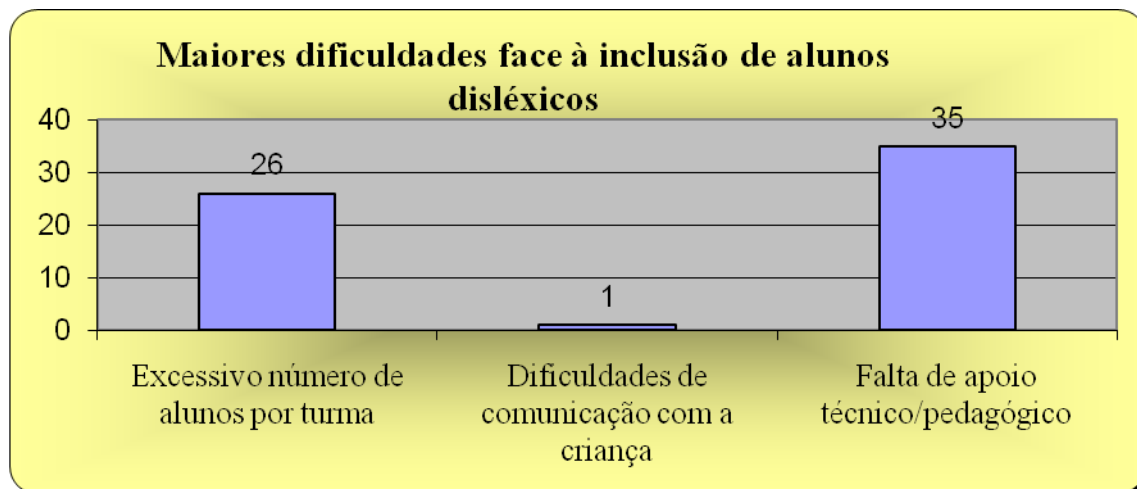
Ao observarmos os dados do gráfico 8, podemos concluir que 13 (33%) professores concordam que a integração de alunos Disléxicos cria dificuldades no processo de ensino/aprendizagem, de outro modo 27 (67%) professores crêem que a integração de alunos Disléxicos não cria dificuldades no processo de ensino/aprendizagem.

Gráfico 9



Relativamente a este gráfico constatamos que 18 (18%) professores inquiridos pensam estar aptos a ensinar crianças Disléxicas, por outro lado 22 (55%) professores não se sentem preparados para ensinar estas crianças.

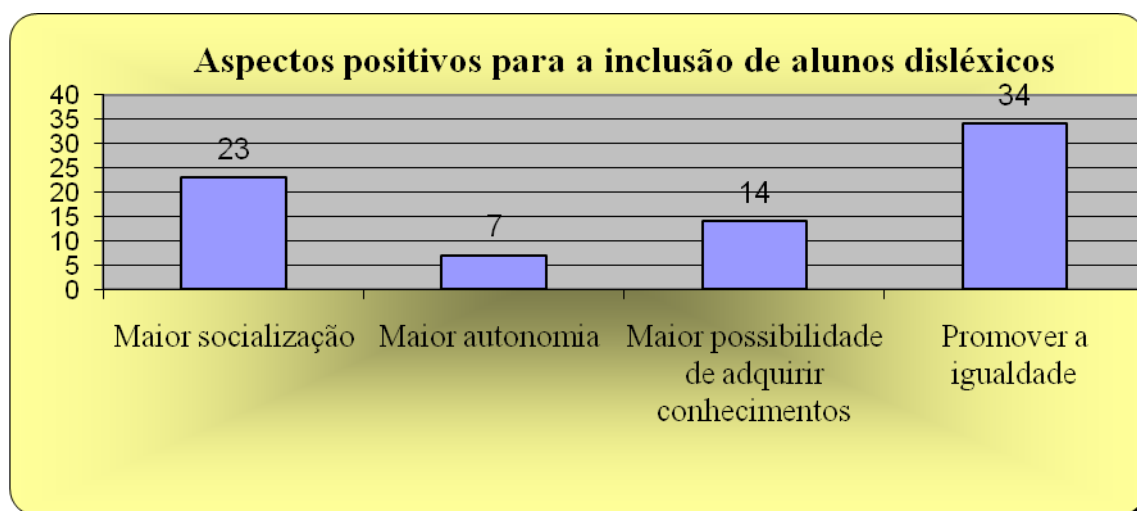
Gráfico 10



Os dados revelam-nos que 35 (56%) dos 40 professores inquiridos, concorda que a maior dificuldade face à inclusão de alunos Disléxicos, é a falta de apoio técnico/pedagógico, enquanto que 26 (42%) professores acham que o excessivo número de alunos por turma é uma grande dificuldade face à inclusão de alunos Disléxicos, contrastando com 1 (2%) docente, que afirma ser as dificuldades de comunicação com a criança, a maior dificuldade face à inclusão de alunos Disléxicos.

É conveniente frisar, que 1 professor podia escolher mais do que uma dificuldade.

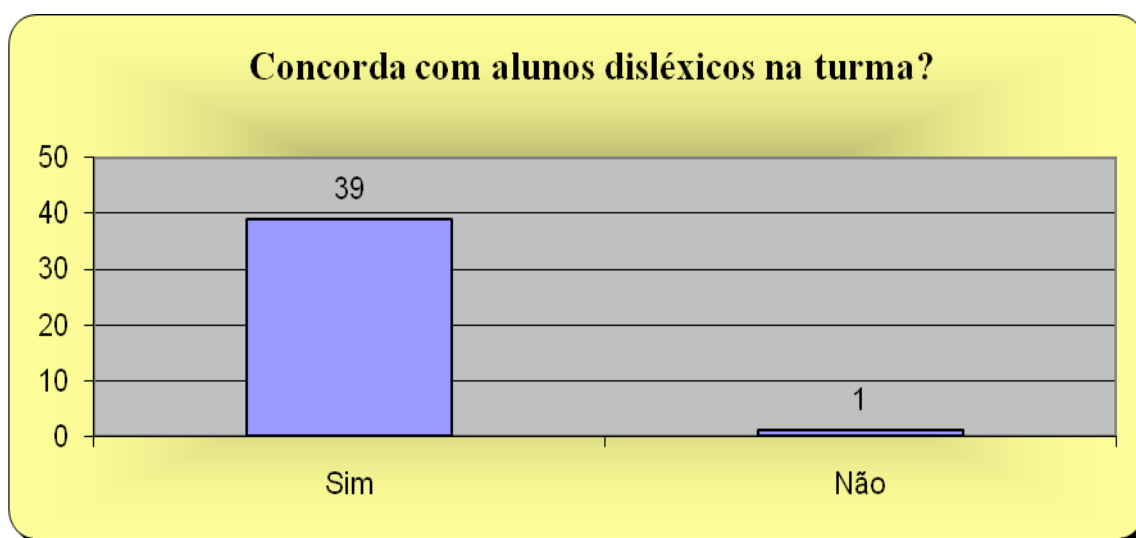
Gráfico 11



Na sequência da análise do gráfico, comparativamente aos aspectos positivos para a inclusão de alunos disléxicos, 23 (29%) docentes reconhecem que um dos factores é a maior

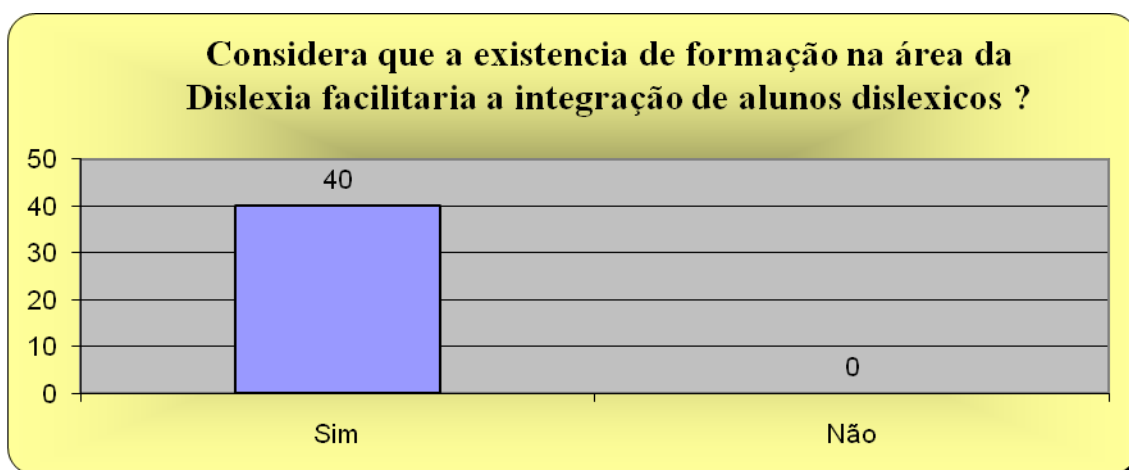
socialização, já 7 (9%) dos inquiridos pensa que, maior autonomia é um factor positivo para a inclusão desses alunos. Relativamente à maior possibilidade de adquirir conhecimentos e de promover a igualdade, 14 (18%) professores concordam ser aspectos positivos para a inclusão de alunos Disléxicos, desses 40 professores 34 (44%) também admitem que a promoção da igualdade, é um aspecto positivo para a inclusão de alunos Disléxicos.

Gráfico 12



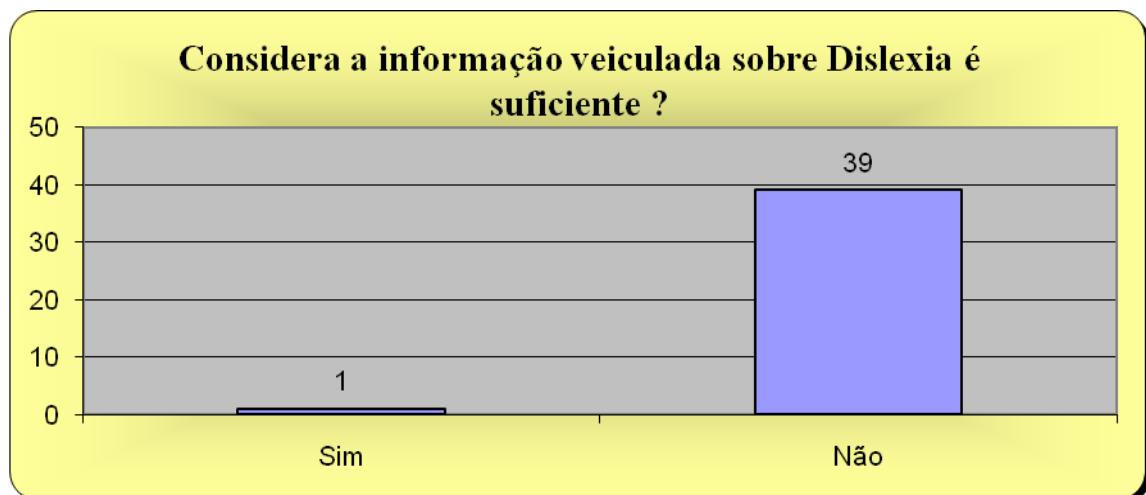
Neste gráfico constata-se que 39 (97%) professores inquiridos concordam com alunos Disléxicos na turma de ensino regular, contradizendo apenas 1 (3%) docente que, não concorda com alunos disléxicos na turma.

Gráfico 13



Os dados expostos no gráfico apresenta-nos que a totalidade dos docentes (100%) considera que, a existência de formação na área da Dislexia facilitaria a integração de alunos disléxicos na turma.

Gráfico 14



O presente gráfico mostra-nos que, dos 40 docentes inquiridos, 39 (97%) considera que a informação veiculada sobre Dislexia não é suficiente, contrastando com 1 (3%) professor que, considera a informação veiculada suficiente.

11. Discussão dos Resultados

Este capítulo é dedicado à discussão dos resultados apresentados anteriormente, com o objectivo de uma melhor interpretação e compreensão do seu significado. Tem ainda como propósito, inferir e estabelecer associações no contexto de estudos já efectuados. Assim, o principal objectivo desta dissertação de mestrado é comparar os resultados da nossa pesquisa com resultados de investigações anteriores, examinando as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dislexia nas turmas regulares.

A discussão de resultados e dos dados colhidos são um conjunto essencial e indispensável de ferramentas que nos vão permitir organizar, interpretar e sumariar dados rapidamente e sem procedimentos estatísticos complicados. A discussão desses resultados/dados devem ser o primeiro passo do processo de análise. Perante os dados obtidos podemos constatar ou detectar resultados que conduzem a uma investigação. Existem sempre, naturalmente, várias expectativas ou hipóteses em relação a esses mesmos resultados. Através da análise rapidamente ficamos com uma ideia, de como essas expectativas se confirmam ou não.

Assim sendo passamos a descrever a análise dos gráficos 4, 5, e 13, onde verificamos que, embora a maioria dos inquiridos (85%) não possua formação para trabalhar com alunos com NEE, (97%) sabem o que é Dislexia, considerando que a existência de formação nesta área facilitaria, em muito, a integração dos alunos disléxicos (100%). Ora, já relativamente a este assunto, Campos em 2002 realça que se deveria proporcionar aos professores; informação, métodos e técnicas científicas. O mesmo autor ressalva que o professor deverá ter formação ao longo da vida.

A formação contínua dos professores deve ser vista como um instrumento fundamental de desempenho profissional tendo em vista o aperfeiçoamento, a actualização de conhecimentos, a mudança de atitudes, a reflexão sobre as práticas profissionais, a investigação - acção e a inovação, entretantes, verifica-se que nem sempre existem ofertas de formações a nível da Dislexia e as que há por vezes não correspondem às expectativas dos professores.

Se o professor não possui a “competência” (informação específica para...) identificar, no seu espaço da sala de aula, alunos que manifestem indícios de DA, significa dizer que este professor também não terá condições de avaliá-los, tendo em conta que a avaliação é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento das competências e capacidades de cada aluno, observando-se as condições de aprendizagem que se dão antes,

durante e depois do desempenho de cada actividade. Isto leva-nos a crer que o desconhecimento de algumas das DA por parte do discente, dentre elas a Dislexia, induzirão o professor, fatalmente, a uma avaliação falhada, na medida em que julga e, ao mesmo tempo condena o aluno pelos seus erros, desconsiderando tanto as suas dificuldades, quanto as possibilidades de desenvolvimento do seu potencial cognitivo, na condição de aluno que aprende diferente, mas aprende.

Esta formação acaba por ter lugar então, após uma formação básica mesmo depois de anos de experiência profissional.

Destacamos ainda, referente aos dados obtidos no gráfico 4, a ideia mencionada anteriormente em que (Morgado, 2003), enfatiza a necessidade de professores de apoio com formação especializada pois, o facto de muitos professores de apoio educativo não possuírem formação especializada coloca dificuldades à eficaz colaboração com os seus colegas de ensino regular, pois a fragilidade das suas competências profissionais provocará insegurança e, simultaneamente, desenvolverá nos professores do ensino regular uma atitude de reserva e baixa expectativa. Esta formação especializada torna-se imprescindível e, acaba por acontecer num sistema de pós-graduação.

No que diz respeito ao gráfico 6, e em virtude dos resultados referentes à manifestação de Dislexia, apontamos a maior percentagem para, atraso de competências de leitura e de escrita, dificuldades ao nível do processo e consciência fonológica, omissão ou adição de letras e sílabas. Comprovamos assim que os inquiridos sabem o que é manifestação de Dislexia.

As teorias dos autores (Ellis, 1995), (Logan, 2002), (Relvas, 2009), (Pereira, 2011), entre outros, comprovam nas suas obras a problemática da Dislexia, e como auxiliar os docentes a atenuar essas manifestações.

Apuramos na observação do gráfico 7 que, mais de 50% dos docentes afirmam ter tido alunos disléxicos. Nos gráficos 8, 11 e 12 podemos verificar que a hipótese (**Os professores com uma atitude positiva favorecem a inclusão dos alunos com Dislexia em turmas regulares**) foi confirmada, pois a relação entre a integração de alunos disléxicos e a concordância com alunos disléxicos na turma é significativa, sendo que 67% acham que a sua integração não cria dificuldades no processo de ensino/aprendizagem, 44% dos professores acreditam ser a promoção de igualdade o aspecto mais positivo para a inclusão do discente disléxico e a maioria de professores (97%) concorda com alunos disléxicos na turma.

Resumindo, se já tiveram experiência com esses alunos, se concordam com eles na turma se promovem aspectos positivos tais como a igualdade e se afirmam que os mesmos não causam dificuldades no processo de ensino aprendizagem, automaticamente apresentam uma atitude positiva favorecendo a inclusão do aluno, indo de encontro ao que está redigido na Declaração de Salamanca, realizada pela UNESCO e Governo Espanhol em 1994.

Assim sendo, os professores com atitudes positivas são mais favoráveis à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares. (Avramidis, 2002) refere, também, estudos que evidenciam que a cultura da escola e as crenças do professor têm impacto considerável na atitude dos professores face à inclusão. Os professores que aceitam responsabilizar-se por interagir com grupos diversificados e se sentem confiantes nas suas capacidades pedagógico - didáticas podem implementar com mais sucesso programas inclusivos. A definição de um programa bem como o respectivo acompanhamento são fundamentais para o sucesso da inclusão e a mudança de atitudes. A formação, inicial ou contínua, é igualmente importante na formação de atitudes positivas.

Segundo Burstein *et al.* (2004), o sucesso das escolas inclusivas passa por um sistema único de educação, com forte colaboração entre o professor do ensino regular e o professor do ensino especial, de pendor compreensivo e integrado, tendo em vista todos os alunos. Tal como McLeskey, também Burstein refere que o sucesso da inclusão dos alunos com incapacidade requer mudanças fundamentais na organização das estruturas da escola e no papel e responsabilidade dos professores. O autor refere ainda estudos (Baker & Zigmond, 1995; Manset & Semmel, 1997; Pivik, McComas, & LaFlamme, 2002; Schumm & Vaughn, 1995; Scruggs & Mastropieri, 1996; Tapasak & Walther- Thomas, 1999) que sugerem de forma consistente que o professor do ensino regular não se sente preparado para trabalhar com alunos com incapacidade.

Castro Silva e Morgado (2004) salientam outros estudos que indiciam a aceitação do princípio da inclusão por parte dos professores embora não se sintam preparados para a concretizar. Estes estudos vêm confirmar o que Avramidis (2002) tinha constatado. Verificam-se atitudes positivas face ao paradigma da escola inclusiva, mas a natureza e a severidade dos problemas dos alunos interferem nas atitudes dos professores.

Conclusão

Ao longo desta Dissertação de Mestrado foi nossa intenção abordar de uma forma geral, abrangendo os aspectos, que na nossa opinião, foram os mais evidentes para o nosso estudo.

A instrução de uma criança disléxica deve envolver os princípios de uma pedagogia saudável, de onde se afastou a diferença e se procura a igualdade. As escolas devem adaptar-se à criança, às suas diferenças e necessidades. A inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social.

O impacto das políticas inclusivas nas escolas portuguesas reflecte-se a diferentes níveis quer organizacionais, de gestão, de pedagogia, de didáctica e financeiros. A necessidade de atender a novas populações de alunos, com características diferentes, coloca um novo desafio constante a toda a comunidade educativa, exigindo o alargamento das suas funções, em especial dos professores do ensino regular.

Uma das principais variáveis no processo de integração é a aceitação da criança com Dislexia, não só pelos professores, mas também pelos colegas.

A atitude para com a “criança especial” na sua sala de aula, têm um papel importante nos resultados da tentativa de integrar uma criança com Dislexia. Segundo (Neto, 1998) atitude pode ser definida como a maneira de olhar para o mundo.

No entanto, uma atitude positiva para com as pessoas com deficiência não é suficiente para mudar alguns comportamentos desajustados perante uma criança disléxica. Uma forma de colmatar esses comportamentos desajustados é entender o que é Dislexia.

De acordo com Luís de Miranda Correia (2003), “A Escola Inclusiva consagra três parâmetros essenciais, começando por considerar a modalidade de atendimento como o seu primeiro parâmetro, não em termos de um continuum educacional, mas dando relevância à permanência de um aluno com NEE na turma regular, onde todos os serviços adequados (parâmetro três) devem ser prestados. Estes serviços entendem-se, no conceito de Inclusão, como um conjunto de serviços de apoio especializados que pretendem maximizar o potencial do aluno. O conceito de Inclusão dá ainda relevância a uma educação apropriada (parâmetro dois), devendo esta não só respeitar as características e necessidades dos alunos, como também ter em conta as características e necessidades dos ambientes onde eles interagem.”

Dando continuidade à noção do conceito de escola inclusiva, todos os discentes, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo ou orientação

sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm direito a ser educados em meios inclusivos.

Todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos, é um parecer defendido pela Escola Inclusiva. Perante o referido devemos considerar que, “ todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As Escolas Inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade” (UNESCO, 1994, citado por Morgado, 2003).

Os autores Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) referem que, diante de uma inclusão adequada, mesmo que uma criança apresente deficiências cognitivas importantes e apresente dificuldades em relação aos conteúdos do currículo da educação comum, como pode ser o caso da Dislexia, ela pode beneficiar-se das experiências sociais.

Ao longo de todo o trabalho falámos da Dislexia e da Inclusão de crianças disléxicas nas turmas regulares. Quisemos saber qual a atitude dos professores face à inclusão de alunos disléxicos. Para tal, recorremos, à triangulação de metodologia inscritas num paradigma quantitativo e qualitativo, sustentado em dados recolhidos através de um questionário constituído por catorze questões.

Analizamos os dados em função das medidas que estiveram presentes na sua amostra, de acordo com os objectivos e o problema fundamentadores do estudo, consultando a fundamentação teórica sempre que necessário.

Neste sentido, é possível demarcar a conclusão geral nos seguintes pontos:

- As atitudes dos docentes perante a integração de alunos disléxicos que afirmam que não criam dificuldades no processo de ensino/aprendizagem são mais favoráveis do que os docentes que acham que a integração desses alunos cria dificuldades no processo de ensino/aprendizagem;
- Há uma maior percentagem de professores que consideram que a inclusão de alunos disléxicos tem como aspecto positivo a promoção de igualdade;

- A proporção de docentes que concorda com alunos disléxicos na turma é significativamente mais elevada do que a proporção de docentes que não concordam com esses alunos na turma.

“O que faz agora com as crianças é o que elas farão depois com a sociedade!”

(Karl Mannheim)

Bibliografia

- Alcântara, J.A. (1998). *Como educar as atitudes*. Amadora. Plátano Edições.
- Avramidis, E. e Brahm, N. (2002). *Teachers attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature*. Eur. J. of Special Needs Education, Vol. 17.
- Bairrão, J.; Felgueiras, I.; Fontes, P.; Pereira, F.; Vilhena, C. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.
- Baroja, F.; Paret, A. M. L.; Riesgo, C. P. (1993). *La Dislexia. Origen, Diagnóstico y Recuperación*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Barros, J. H. (1997). *Expectativas de professores e alunos na sala de aula*. Psicopedagogia, Educação e Cultura, I; pp. 51-56.
- Bénard da Costa, A.M. (1996). *A escola inclusiva: Do conceito à prática*.
- Bruecknee, J. L.; Bond, G. L. (1986). *Diagnóstico y Tratamiento de las Dificultades en el Aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- Burstein, N. [et al.] (2004). *Moving toward inclusive practices*. Remedial and Special Education, Vol. 25.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Capucha (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos – Guião Prático*. DGIDC. Lisboa. Ministério da Educação.
- Casas, A. M. (1988). *Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura, Escrita y Cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Frith, U. (1999). *Paradoxos na defenição de dislexia*. 5; 192-214.
- Silva, J. C. & Morgado, J. (2004). *Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs*. In British Journal of Special Education, V. 31.

Citoler, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Cogan, P. (2002). *O que os professores podem fazer: a dislexia nas várias culturas*. Bruxelas: DITT.

Conselho Nacional de Educação, (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*.

Cook, Brian G. [et al.] (2007). *Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities*. The Journal of Special Education. Vol. 40.

Correia, L. M. (2004). *Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*. Análise Psicológica, 2 (XXII).

Critchley, M. (1970) *The dislexic child*. London: Springfield Thomas.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Díaz-Aguado, M.J. (1996). Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia. En: Yubero y Larrañaga (Coords.) *El desafío de la educación social*. Cuenca: Castilla La Mancha. Ediciones de la Universidad.

Dislexia ao Alcance de Todos. [Consultado em 16/05/2011]. Disponível em: <http://sites.Mol.com>.

DSM-IV. (1996). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.

Dupont, P. (1985). *A dinâmica do grupo - turma*. Coimbra. Coimbra Editora Limitada.

Ellis (1995). *Leitura, escrita e dislexia: Uma análise cognitiva*. (D. Batista, Trans. 2 ed.). Porto Alegre Artes Médicas.

Fernandez, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. (J.A. Lopes, Tram). Alfragide: Mcgraw. Hill.

- Gonzalez (1996). *La Dislexia. Estado Actual de Nuestros Conocimientos Neurologicos Y neuropsicológico*. In Revista Neurológica nº 24: 31-39. Barcelona.
- Henning, K. A. (2005). *Compreender a Dislexia*. Porto: Porto Editora.
- Leyens, J.P. (1985). *Teorias da personalidade na dinâmica social*. Lisboa. Verbo.
- Linares, P. (1993). *Educación Psicomotriz y Aprendizaje Escolar – Motricidad y Disgrafia*. Madrid: Polibea.
- Luczynski, B. Z.(2002). *Dislexia: você sabe o que é?*. 1. Ed. Curitiba: Ed. Da autora.
- Malpique, C. (1997). *Interferência da problemática afectiva na aprendizagem*. Psicopedagogia, Educação e Cultura, Vol. I.
- Massi, G. (2007). *A Dislexia em questão*. São Paulo. Plexus Editora.
- Ministério da Educação, DGIDC (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa.
- Mitler, P. (2000). *Educação Inclusiva – Contexto Sociais*. Artmed editora.
- Morgado, J. (2003). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto editora.
- Morissette, D. e GINGRAS, M. (1994). *Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar*. Porto. Edições Asa.
- Moura, O. (2000). Artigo retirado do Portal da Dislexia.
- Mulvihill, B. A. et al. (2002). *Training, experience, and child care provides' perceptions of inclusion*. Early Childhood Research Quarterly 17.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social; 1º volume*. Lisboa. Univ. Aberta.
- Nielsen, B.(1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*: Porto editora.
- Organização Mundial de Saúde (1989). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps)*. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Iak, F. (2004). *Um estudo sobre os sentidos atribuídos ao aprender por pessoas com dislexia*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade São Marcos. São Paulo.

Pereira, J. (2007). *Dislexia ou Dificuldade de aprendizagem? Definição, Diagnóstico e intervenção*. [Consultado em: 12/05/2011]. Disponível em: <http://joaopereira05.blogspot.com/2007/09/dislexia-ou-dificuldades-de.html>.

Pereira, R.S. (2010). *Programa de Neurociência – Intervenção em Leitura e Escrita*. Viseu. Psicosoma.

Piaget, J. (1974). *A Construção do real na criança*. Rio de Janeiro. Zahar editores.

Relvas, M.P. (2009). *Neurociência na Aprendizagem Escolar*. Editora Wak.

Rheams, TA & Bain, SK (2005). *Intervenções sociais de interação em uma época inclusive: Atitudes dos professores em Configurações da Primeira Infância auto-suficiente e Inclusiva*. Psicologia nas Escolas, 42, 53-63.

Rodrigues, D.; E. L. (1989). *Em busca do insucesso escolar; uma perspectiva, um estudo, uma proposta*. Lisboa. Biblioteca do Educador; Livros Horizonte.

Rodrigues, D. (1995). *O Conceito de Necessidades Educativas Especiais e as Novas Metodologias em Educação*. In Carvalho, A. (org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora. 527-548.

Rosenberg, M.J. & Hovland, C.I. (1960). *Attitude, organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. New Haven : Yale University Press.

Rueda, Mercedes I. (1995). *A Reeducação da Criança Disléxica*. Escher. Fim de Século Edições Lda. Lisboa.

Sabater, M^a. L. e outros (1989). *Problemas Escolares, Dislexia, Discalculia, Dislalia*. Biblioteca de psicologia Y education. Editorial Cincel. Madrid. Espanha.

Teles, P. (2004). *Dislexia: Como identificar? Como intervir?*. Rev. Port Clin Geral, 20:713-730.

Torres, R.; M. R.; Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Tradução e revisão técnica: João A. Lopes. Universidade do Minho.

Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças de professores do ensino secundário. Satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa. IIE.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional (tradução da 1ª edição, UNESCO). Lisboa.

Vários, (2002). *Cadernos da APDIS*. Porto: Metaneia.

Vellutino (1979). Revisão de F.R. Vellutino. *Dyslexia, theory and research*. (obra).

Verbo (1998). *Grande Dicionário Enciclopédico*. Lisboa.

Zanna & Rempel (1988). *Attitudes : "a new look atan old concept"*. In D. Bar-Tal e A.W. Knuglanski, *The Social Psychology of Knowledge*, Cambridge. Cambridge University Press.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei 3/2008, de 18 de Janeiro

Decreto-Lei 20/2006, de 31 de Janeiro

Despacho - Conjunto 105/97, de 30 de Maio

Despacho nº 10 856/2005, de 31 de Janeiro

Lei nº 46, de 14 de Outubro de 1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo

PÁGINAS ELECTRÓNICAS CONSULTADAS

[Http://pt.wikipedia.org/wiki/dislexia](http://pt.wikipedia.org/wiki/dislexia)

[Http://www.apdis.com/dislexia](http://www.apdis.com/dislexia)

[Http://www.portoeditora.pt](http://www.portoeditora.pt)

[Http://www.prof2000.pt/users/cmsilva/historia.htm](http://www.prof2000.pt/users/cmsilva/historia.htm)

ANEXOS

Anexo 1

Inquérito dirigido aos Professores

Este inquérito é dirigido aos Professores e tem como finalidade proceder a uma recolha de informação sobre a atitude dos Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico face à inclusão de alunos com Dislexia em turmas regulares.

A sua colaboração é muito importante.

Os dados recolhidos são confidenciais.

1 – Sexo: Masculino

☐

Feminino

☐

2 – Idade:

a) 25 a 34

☐

b) 35 a 45

☐

c) mais de 45

☐

3 – Tempo de serviço com que concorreu no último concurso (2010)

a) 0 a 5 anos

☐

b) 5 a 10 anos

☐

c) 10 a 20 anos

☐

d) mais de 20 anos

☐

4 – Possui formação específica para trabalhar com alunos com NEE?

Sim

☐

Não

☐

5 – Sabe o que é a Dislexia?

Sim

☐

Não

☐

6 – Assinale com x as afirmações que ache ser manifestação de Dislexia.

6.1- Dificuldades acentuadas ao nível do processo e consciência fonológica

☐

6.2- Omite ou adiciona letras e sílabas

☐

6.3- Incapacidade de comunicar

☐

6.4- Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos

☐

6.5- Deficiência auditiva

☐

6.6- Atraso na aquisição das competências da leitura e da escrita

☐

7- Já teve algum aluno disléxico?

Sim

☐

Não

☐

8 – A integração de alunos disléxicos cria dificuldades no processo de ensino/aprendizagem?

Sim

☐

Não

☐

9 – Pensa estar apto a ensinar crianças disléxicas?

Sim

☐

Não

☐

10 – As maiores dificuldades face à inclusão de alunos disléxicos devem-se a:

(assinale **x** nas afirmações que concorda)

- Excessivo número de alunos por turma
- Dificuldades de comunicação com a criança
- Falta de apoio técnico/pedagógico

11 – A inclusão de alunos disléxicos tem como aspectos positivos:

(assinale **x** nas afirmações que concorda)

- Maior socialização
- Maior autonomia
- Maior possibilidade de adquirir conhecimentos
- Promover a igualdade

12 – Concorda com alunos disléxicos na turma?

Sim

--

Não

--

13 - Dê a sua opinião relativamente a este inquérito.

Caso queira sugira questões para integrar neste inquérito.

-

Obrigada pela colaboração

Anexo 2

Inquérito dirigido aos Professores

Este inquérito é dirigido aos Professores e tem como finalidade proceder a uma recolha de informação sobre a atitude dos Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico face à inclusão de alunos com Dislexia em turmas regulares.

A sua colaboração é muito importante.

Os dados recolhidos são confidenciais.

1 – Sexo: Masculino

☐

Feminino

☐

2 – Idade:

a) 25 a 34

☐

b) 35 a 45

☐

c) mais de 45

☐

3 – Tempo de serviço com que concorreu no último concurso (2010)

a) 0 a 5 anos

☐

b) 5 a 10 anos

☐

c) 10 a 20 anos

☐

d) mais de 20 anos

☐

4 – Possui formação específica para trabalhar com alunos com NEE?

Sim

☐

Não

☐

5 – Sabe o que é a Dislexia?

Sim

☐

Não

☐

6 – Assinale com x as afirmações que ache ser manifestação de Dislexia.

6.1- Dificuldades acentuadas ao nível do processo e consciência fonológica

☐

6.2- Omite ou adiciona letras e sílabas

☐

6.3- Incapacidade de comunicar

☐

6.4- Problemas na compreensão semântica e na análise compreensiva de textos lidos

☐

6.5- Deficiência auditiva

☐

6.6- Atraso na aquisição das competências da leitura e da escrita

☐

7- Já teve algum aluno disléxico?

Sim

☐

Não

☐

8 – A integração de alunos disléxicos cria dificuldades no processo de ensino/aprendizagem?

Sim

☐

Não

☐

9 – Pensa estar apto a ensinar crianças disléxicas?

Sim

☐

Não

☐

10 – As maiores dificuldades face à inclusão de alunos disléxicos devem-se a:

(assinale **x** nas afirmações que concorda)

- Excessivo número de alunos por turma
- Dificuldades de comunicação com a criança
- Falta de apoio técnico/pedagógico

11 – A inclusão de alunos disléxicos tem como aspectos positivos:

(assinale **x** nas afirmações que concorda)

- Maior socialização
- Maior autonomia
- Maior possibilidade de adquirir conhecimentos
- Promover a igualdade

12 – Concorda com alunos disléxicos na turma?

Sim

☐

Não

☐

13 - Considera que a existência de formação nesta área específica facilitaria a integração destes alunos?

Sim

☐

Não

☐

14 - Considera que a informação que é veiculada sobre este assunto é suficiente?

Sim

☐

Não

☐

Obrigada pela colaboração

Anexo 3

Excerto da CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.

Capítulo 1

Aprendizagem e aplicação de conhecimentos

Este capítulo trata da capacidade de aprender, aplicar os conhecimentos adquiridos, pensar, resolver problemas e tomar decisões

Experiências sensoriais intencionais (d110-d129)

d110 Observar

utilizar intencionalmente o sentido da visão para captar estímulos visuais, tais como, assistir a um evento desportivo ou observar crianças brincando

d115 Ouvir

utilizar, intencionalmente, o sentido da audição para captar estímulos auditivos, tais como, ouvir rádio, música ou uma palestra

d120 Outras percepções sensoriais intencionais

utilizar, intencionalmente, os outros sentidos básicos do corpo para captar estímulos, tais como, tocar ou sentir texturas, saborear doces ou sentir o cheiro das flores

d129 Experiências sensoriais intencionais, outras especificadas e não especificadas

Aprendizagem básica (d130-d159)

d130 Imitar

imitar ou copiar, como um componente básico da aprendizagem, tais como, copiar um gesto, um som ou as letras de um alfabeto

d135 Ensaiar (Repetir)

reproduzir uma sequência de eventos ou símbolos, como um componente básico da aprendizagem, tais como, contar de dez em dez ou recitar um poema

d140 Aprender a ler

desenvolver a capacidade de ler material escrito (incluindo Braille) com fluência e precisão, tais como, reconhecer caracteres e alfabetos, vocalizar palavras com a pronúncia correcta e compreender palavras e frases

d145 Aprender a escrever

desenvolver a capacidade de produzir símbolos em forma de texto que representam sons, palavras ou frases de forma que tenham significado (incluindo a escrita Braille), tais como, escrever sem erros e utilizar correctamente a gramática

d150 Aprender a calcular

desenvolver a capacidade de trabalhar com números e realizar operações matemáticas simples e complexas, tais como, utilizar símbolos matemáticos para somar e subtrair e aplicar, num problema, a operação matemática correcta

114 C I F 1. Aprendizagem e aplicação de conhecimentos

d155 Adquirir competências

desenvolver as capacidades básicas e complexas necessárias para a execução de um conjunto integrado de acções ou tarefas de maneira que, ao adquirir essa competência, consiga iniciar e concluir a sua execução, tais como, manejar ferramentas ou participar em jogos, como por exemplo, jogar xadrez

Inclui: adquirir competências básicas e complexas

d1550 Adquirir competências básicas

aprender acções elementares com um determinado objectivo, como por exemplo, aprender a manusear os utensílios para comer, um lápis ou uma ferramenta simples

d1551 Adquirir competências complexas

aprender conjuntos integrados de acções, de acordo com regras, e realizar e coordenar os próprios movimentos de forma sequenciada, como por exemplo, aprender a jogar futebol ou utilizar uma ferramenta na construção

d1558 Adquirir competências , outra especificada

d1559 Adquirir competências , não especificada

d159 Aprendizagem básica, outra especificada e não especificada

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos.

Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008 155

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente decreto -lei define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim -de -infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

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

2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

156 Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

CAPÍTULO II

Procedimentos de referenciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

1 — A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 — A referenciação efectua -se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 — A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

- a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico - pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;
 - b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;
 - c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;
 - d) Homologar o relatório técnico -pedagógico e determinar as suas implicações;
 - e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.
- 2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.os 2 e 3 do artigo 4.º
- 3 — Do relatório técnico -pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.
- 4 — O relatório técnico -pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.
- 5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.
- 6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

- 1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir -se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.
- 2 — O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

- 1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.
- 2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.
- 3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008 157

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré -escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo

6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 — O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição
158 *Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008* destinado a promover a transição para a vida pós -escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia -se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós -escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar -se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

CAPÍTULO IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

- a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 — Para efeitos do presente decreto -lei entende -se por apoio pedagógico personalizado: a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 — Entende -se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de *Diário da República*, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008 **159** curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir -se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto - lei, frequentar o jardim -de -infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar -se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular -se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular - se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular - se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 — Entende -se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir -se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós -escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende -se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

CAPÍTULO V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando -se este processo nas primeiras idades e concluindo - se no ensino secundário.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e

160 *Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008* ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

b) Docentes surdos de LGP;

c) Intérpretes de LGP;

d) Terapeutas da fala.

6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;

b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;

c) Docente surdo de LGP;

d) Terapeutas da fala;

e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 — Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins -de -infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim -de -infância no grupo de crianças surdas.

12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré -escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a

LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 — Na educação pré -escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré -escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;

b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;

c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;

d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;

c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;

d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;

e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;

f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram -se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e *scanner*; televisor e vídeo, câmara e máquinas *Diário da República*, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008 **161** fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo -conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

- a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;
 - b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
 - c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
 - d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
 - e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós -escolar;
 - f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
 - g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
 - h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.
- 26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

- 1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.
- 2 — As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.
- 3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:
- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
 - b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;
 - c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;
 - d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;
 - e) Assegurar o treino visual específico;
 - f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;
 - g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;
 - h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;
 - i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.
- 4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.
- 5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram -se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram -se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; *scanner*; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de **162** *Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008* enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

- e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;
- f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós -escolar;
- h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;
- i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

- a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;
- f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;
- g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

- a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;
- b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;
- c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

- d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós -escolar;
- g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008 **163**

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

- a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;
- b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
- c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

CAPÍTULO VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto -lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da

visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

- a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;
- c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
- d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;
- f) A transição para a vida pós -escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;
- g) A integração em programas de formação profissional;
- h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;
- i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;
- j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

- a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;
- b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

- a) O Decreto -Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
- b) O artigo 10.º do Decreto -Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
- c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;
- d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;
164 Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008
- e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;
- f) Os n.os 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série -B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;
- g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;
- h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — José Sócrates
Carvalho Pinto de Sousa — Maria de Lurdes Reis Rodrigues.

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique -se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro -Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.