

NÉLIA CRISTINA MARQUES LOURENÇO CALADO

**ATTITUDES DOS PARES COM UMA CRIANÇA
DISLÉXICA**

Orientador: Prof. Doutor Rafael Silva Pereira

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Departamento de Ciências de Educação

Lisboa

2012

NÉLIA CRISTINA MARQUES LOURENÇO CALADO

**ATTITUDES DOS PARES COM UMA CRIANÇA
DISLÉXICA**

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

Orientador : Prof. Doutor Rafael Pereira

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Departamento de Educação

Lisboa

2012

Agradecimentos

Gostaria de agradecer....

Ao Prof. Dr. Rafael Pereira pela orientação e disponibilidade para a realização da dissertação.

Ao meu marido, à minha filha e à minha mãe, que sempre estiveram presentes nos momentos mais difíceis e que me incentivaram a concluir a dissertação.

Ao Agrupamento de escolas de Montijo, nomeadamente aos docentes e direcção, que me deixaram realizar o estudo.

Aos encarregados de educação, especialmente à mãe da minha aluna que desde logo se mostrou disponível e interessada.

Aos meus amigos, que sempre estiveram disponíveis para me ouvirem....

A todos o meu muito OBRIGADA!

Resumo

Com este trabalho de observação naturalista propõe-se perceber de que modo as atitudes dos pares em sala de aula, influenciam o sucesso escolar de uma aluna disléxica. Para a recolha de informação foi feita uma tabela de registo das atitudes dos pares, sobre as dificuldades que os disléxicos tem, nomeadamente a leitura em voz alta perante a turma, a ida ao quadro para escrever ou resolver situações problemáticas e ainda o desempenho em trabalho de grupo.

Após análise dos resultados obtidos, podemos concluir que os pares reconhecem que a aluna tem dificuldades na leitura e na escrita, porque foi nestes momentos que se registaram algumas atitudes que facilitaram o papel da aluna.

Nos momentos em que os docentes das disciplinas pediam para a aluna ler um enunciado de uma questão ou um parágrafo, os pares ficavam em silêncio e ajudavam a aluna a ler.

Quando a aluna era solicitada para ir ao quadro, os pares «arranjavam» estratégias para a aluna se sentir bem.

Em relação aos trabalhos de grupo, sempre participou em todos de igual modo

Palavras Chaves: dislexia, atitudes, sucesso escolar

Abstract

This observation work has the aim to understand how the attitude of peers in the classroom influences the academic performance of a dyslexic student. To collect information, it was made a table of the attitudes of peers, about the difficulties that dyslexics have, such as reading aloud before the class, going to the blackboard to write or solve problems and their performance in group work.

After analyzing the results, we conclude that the peers agree that the student has difficulties in reading and writing, because it was in these moments there have been some actions that helped the student.

Some moments, when the teachers asked the student to read a question or a paragraph, the peers were quiet and helped the student to read.

When the student was asked to go to the blackboard, the peers “managed” strategies to make her feel comfortable.

Regarding group works, she always participated in the same way.

Keywords: dyslexia, attitudes, school achievement

Abreviaturas e símbolos

ACLD - Association of Children with Learning Disabilities

APA – American Psychological Association

CEF – Curso de Educação e Formação

CIF – CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde – Crianças e Jovens

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE – Dificuldades Específicas de Aprendizagem

EE – Educação Especial

EPT – Escola para Todos

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NACHC – National Advisory Committee on Handicapped Children

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NJCLD – National Joint Committee on Learning Disabilities

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEI – Programa Educativo Individual

PIEF – Programa de Intervenção de Educação e Formação

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Abreviaturas e símbolos.....	6
Introdução	14
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO ESPECIAL	17
1.1 Definição de Educação Especial.....	18
1.2.Enquadramento Legislativo Nacional.....	23
1.3.Inclusão	31
CAPÍTULO II – FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO	38
2.1. O Cérebro a leitura e a escrita.....	39
CAPÍTULO III - DISLEXIA.....	46
3.1. Definição de dislexia.....	47
3.2. Causas da dislexia	48
3.3 Sinais de alerta	49
3.3.1.Dos 4 aos 6 anos	50
3.3.2. Dos 7 aos 9 anos	51
3.3.3. Acima dos 9 anos	52
3.4.Dificuldades associadas à dislexia	53
3.5 . Dislexia adquirida e dislexia Evolutiva	53
3.5.1. Tipos de dislexia	53

3.6- Sub-tipos de dislexia.....	55
3.6.1- Dislexia Visual	55
3.6.2- Dislexia Auditiva.....	56
3.7 Desenvolvimento das crianças com dislexia	57
3.7.1 Nível cognitivo	57
3.7.2 Nível comportamental.....	57
3.7.3 Nível sócio-afectivo	57
CAPÍTULO IV – ATITUDES DOS PARES PERANTE UMA CRIANÇA DISLÉXICA	59
4.1 Definição de atitude	60
4.2 Atitude dos pares	63
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	66
CAPÍTULO V - METODOLOGIA	67
5.1 Metodologia	68
5.2 Formulação da questão	70
5.3. Objectivo geral e objectivo específico do estudo	71
5.4 Definição de hipóteses	71
5.5 Definição de variáveis	71
5.6 Caracterização do contexto e da amostra.....	71
5.7 Instrumentos de análise.....	73
5.7.1. Definição de tabela	73
5.8. Vantagens e desvantagens de uma observação naturalista	73
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	77

6.1. Análise e discussão de resultados	78
6.1.1. - Apresentação dos gráficos referentes às atitudes dos pares com uma criança disléxica em sala de aula.....	78
6.1.2. – Análise de resultados	81
Conclusão	83
Bibliografia.....	85
Webgrafia	87
Legislação	88
APÊNDICE	I

Índice de quadros

Quadro 1 - Adaptação do esquema cascata de serviços educativos de Deno, (Cruz, 2009,p.238).....	34
Quadro 2 - Características apresentadas por crianças disléxicas (dos 4 aos 6 anos). Baroja (1989)	51
Quadro 3: Características apresentadas por crianças disléxicas (dos 7 aos 9 anos).Baroja (1989)	52
Quadro 4: Características apresentadas por crianças disléxicas (acima dos 9 anos). Baroja (1989)	53
Quadro 5: Adaptação do livro Dificuldades de Aprendizagem Especificas de Vitor Cruz, 2009.	54

Índice de figuras

Figura 1: Cérebro de um disléxico. Fonte:<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/corpo-humano-sistema-nervoso/cortex-cerebral.php>, acedido a 21 de Janeiro de 201145

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Composição da turma	72
Gráfico 2 - Atitudes dos pares quando a aluna disléxica faz uma leitura em voz alta	78
Gráfico 3 - Atitudes dos pares quando a aluna disléxica vai ao quadro	79
Gráfico 4 - Atitudes dos pares quando a aluna tem de trabalhar em grupo.....	80

Índice de tabelas

Tabela 1 - Composição da amostra.....	72
Tabela 2 – Atitudes dos pares quando a aluna disléxica faz uma leitura em voz alta.....	78
Tabela 3 - Atitudes dos pares quando a aluna disléxica quando vai ao quadro	79
Tabela 4 - Atitudes dos pares quando a aluna tem de trabalhar em grupo	80

Introdução

A Educação é muito importante no desenvolvimento de qualquer indivíduo, por isso, todos devem ter direito a uma Educação. Mas nem todas as crianças têm um desempenho escolar igual, cada uma aprende de uma forma diferente, em especial, uma criança que é disléxica, vai no seu percurso escolar encontrar algumas barreiras que dificultam a sua aprendizagem. Para que ela possa ultrapassar estas barreiras, todos os intervenientes na sua educação, pais, docentes e pares devem ter um papel activo e motivador, de modo a proporcionar um ambiente favorável para o seu desempenho escolar

Sendo eu também docente, senti a necessidade de procurar uma maneira de trabalhar e ajudar os alunos disléxicos, mas procurando informação do outro lado, isto é, com os pares.

Dai ter escolhido para o tema do meu trabalho “Dislexia”, é uma temática que ainda causa alguma controvérsia e discussão entre os pais, professores e pares. Os pais tem alguma dificuldade em perceber e ajudar os seus filhos quando ainda não têm um diagnóstico, os professores porque no decorrer do seu percurso académico não tiveram informação e formação nesta área e os pares porque desconhecem o tema.

Durante dois anos lectivos trabalhei com duas crianças disléxicas, que apresentavam características e modos de trabalho diferentes, para mim foi uma experiência enriquecedora e que me despontou a curiosidade de procurar e pesquisar sobre este tema. Deste modo o meu trabalho foi baseado numa Observação Naturalista, realizada na turma de uma criança que eu acompanhei.

Assim sendo, o trabalho realizado tem como objectivo verificar as atitudes dos pares em sala de aula perante uma criança disléxica. Foi preenchida uma tabela com as atitudes dos pares, para posterior análise e discussão de resultados. Para que no final, possamos perceber quais as atitudes dos pares que facilitam o sucesso escolar desta.

A metodologia usada neste trabalho foi a Observação Naturalista, o que permitiu observar os intervenientes em contexto natural.

De modo, a facilitar a compreensão deste trabalho, este foi dividido em duas partes: uma teórica e uma prática. No primeiro capítulo de uma forma geral os assuntos abordados são: a definição de educação especial, aqui serão referidos alguns autores e duas definições, no enquadramento legal, será dada uma perspectiva em termos de decreto – lei e como é o

processo de referenciação, na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, será abordado o contributo destas pertencerem a uma turma do regular. No segundo capítulo, é referido o funcionamento do cérebro e os processos cognitivos na leitura e na escrita, neste ponto falaremos como um disléxico faz estes dois processos. No capítulo três são apresentadas algumas questões sobre a dislexia, neste tema serão referidas diferentes definições de dislexia, as suas características, causas e sub-tipos, deste modo teremos uma perspectiva desta, no capítulo quatro são as atitudes, tentaremos definir o que é uma atitude e a sua implicação e contributo na vida de uma criança disléxica.

Na segunda parte foi realizado um estudo, onde é referida a metodologia do trabalho, tentaremos descrever em que consiste o método de Observação Naturalista, a formulação da questão de partida, a definição de hipóteses e das variáveis, que iremos investigar, a apresentação e caracterização da amostra, em que será feito o estudo e do instrumento de análise, e por fim, a análise e discussão de resultados, nos qual iremos analisar e posteriormente discutir, para que possamos verificar a nossa questão de partida.

Para finalizar o trabalho, é apresentada uma conclusão com algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido.

As normas utilizadas para a elaboração desta dissertação de mestrado, para citações e referenciação bibliográfica, foram as normas da American Psychological Association (APA).

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I
EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1 Definição de Educação Especial

Todos nós sabemos que todos os indivíduos têm direito à educação.

Mas nem sempre podemos constatar este facto, muitas crianças não frequentam as escolas, por isso, estão privadas de adquirir o conhecimento necessário para o seu desenvolvimento quer a nível pessoal, social e económico.

Por outro lado, temos as crianças que apresentam algumas limitações a nível cognitivo, motor, linguístico, intelectual, entre outras, e que são muitas vezes rotuladas como crianças incapazes de realizar um trabalho como outra criança designada normal.

Para estas crianças era importante que fosse dado um passo a nível do contexto escolar que favorecesse o seu desempenho, e que facilitasse a sua integração nas escolas regulares de modo a promover a sua autonomia e independência na sociedade actual.

No nosso país, esse passo foi dado no ano 1941, onde foi criado em Lisboa um curso para professores de educação especial e em simultâneo foram formadas turmas em que alunos com deficiências ou dificuldades podiam frequentá-las. A integração não foi um processo fácil porque as escolas não conseguiam dar resposta a todas as crianças, daí ser criado em paralelo uma rede de instituições organizadas como Cooperativas de Educação e Reabilitação.

Em 1986 com o decreto-lei n.º46/86, de 14 de Outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo é definida finalmente a Educação Especial” como modalidade integrada no sistema geral da educação”. No seguimento desta legislação podemos contemplar a abertura da escola numa perspectiva de «Escola para Todos».

A Educação Especial é um ramo da Educação que pretende dar respostas a uma população com dificuldades. Deste modo, a Educação Especial atende específica e exclusivamente alunos com determinadas Necessidades Educativas Especiais.

Para Correia (2008), os serviços de educação especial são o “conjunto que prestam serviços de apoio especializado, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial” (Correia,2008,p.23)

O Manual de apoio à prática afirma que a:

“A educação especial visa, assim nos termos deste diploma, responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial”.(Manual de apoio, p. 16-17)

Em relação ao conceito de necessidades educativas especiais Correia(2008),considera que as

“necessidades educativas especiais dizem respeito a um conjunto de factores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afectar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne à aprendizagem académica e socioemocional.”
(Correia,2008,p.22)

O conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar o insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tal como a leitura, a escrita e o cálculo.

Segundo KirK¹(2009)

“Dificuldades de aprendizagem referem-se a um atraso, a uma desordem ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, da linguagem, da leitura, do soletrar, da escrita ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental, e não resultantes da deficiência mental, de privação sensorial, ou de factores culturais ou pedagógicos” (Cruz, 2009, p. 41-42)

Em 1968, Kirk² enquanto director da *National Advisory Committee on handicapped Children* do Ministério de Educação Americano, propôs uma nova definição de DA, mas com três importantes excepções:

¹ Kirk (2009): SNI in Vitor C. (2009).*Dificuldades de Aprendizagens Específicas*. Lidel. Lisboa.P 41-42

² Kirk (1968): SNI in Vitor C. (2009).*Dificuldades de Aprendizagens Específicas*. Lidel. Lisboa.P 41-42.

“(1) foram eliminados os distúrbios emocionais como causas das DAE”;

“(2) a condição das DAE foi limitada às crianças” ;

“(3) foram associadas desordens do pensamento(conceptualização) aos problemas de linguagem e académicos”

Desta forma o NACHC definiu que:

“ Crianças com dificuldades de aprendizagem especiais (específicas) exibem uma desordem num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falado ou escrita. Tal pode manifestar-se em desordens de audição, do pensamento, da fala, da leitura, da escrita, da soletração ou da aritmética. Incluem condições que têm vindo a ser referidas como incapacidades perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia do desenvolvimento, etc. Não incluem problemas de aprendizagem resultantes primariamente de incapacidades visuais, auditivas, ou motoras, de deficiência mental, de distúrbios emocionais, ou de desvantagem ambiental.” (Cruz,2009,p.43)

A Association of Children with Learning Disabilities (ACLD)³ escreveu a sua própria definição de DAE, considerando que:

“Dificuldades de aprendizagem específicas são uma condição crónica presumivelmente de origem neurológica, que selectivamente interferem com o desenvolvimento, a integração e/ou a demonstração da capacidades verbais e/ ou não verbais. Dificuldades de aprendizagem específicas existem como uma condição de incapacidade distinta e variam na sua manifestação e no seu grau de severidade. Ao longo da vida, esta condição pode afectar a auto-estima, a educação, a vocação, a socialização e/ou as actividades da vida diária”, (Cruz,2009,p.48)

Para a ACLD, as DAE, estão ligadas a uma disfunção a nível neurológico, o que vai influenciar os processos de leitura e escrita, deste modo, os indivíduos que têm DAE, vão ter dificuldades a nível pessoal, escolar e social.

³ Association of Children with Learning Disabilities SNI in Vitor C. (2009).*Dificuldades de Aprendizagens Específicas*. Lidel. Lisboa.P 48.

Os indivíduos com DAE, sentem muita dificuldade em fazer uma leitura, ou escrever, a nível de competências sociais, geralmente são introvertidos, tímidos e a sua auto - estima às vezes oscila, mas quase sempre é baixa. Eles sabem que têm estas dificuldades e não querem que os outros a percebam. O seu potencial intelectual é igual ou acima da média, nunca poderá ser inferior, porque se assim for, já não pode ser considerado com tendo DAE.

Para Bateman, B, Learning Disorders, (1965)⁴” As crianças que têm dificuldade de aprendizagem são as que manifestam discrepâncias educacionalmente significativas. Discrepância entre o seu potencial intelectual estimado e o actual nível de realização escolar, relacionada, essencialmente, com desordens básicas do processo de aprendizagem e que pode ser ou não acompanhada por disfunções do sistema nervoso central. As discrepâncias, de qualquer maneira, não são causadas por um distúrbio geral de desenvolvimento nem provocadas por privação sensorial (sensory loss)”. (Fonseca, 2004,p.245)

Segundo Kass, C., Conference on Learning Disabilities,⁵ “Uma criança com dificuldades de aprendizagem é uma criança com discrepâncias intradesenvolvimentais (intra developmental) significativas nos seguintes sistemas funcionais de comportamento: sistemas ideomotores, ideoperceptivos ou ideocognitivos, que são directamente implicados nos comportamentos da linguagem, da leitura, da escrita, da ortografia, da aritmética e/ou dos conteúdos de conhecimento escolar (content subjects)”. (Fonseca, 2004,p.246)

Actualmente o National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)⁶, refere que as DAE “... é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, de fala, de leitura, de escrita, de raciocínio ou de capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, são presumivelmente devidas a uma

⁴ Bateman, B, Learning Disorders,(1965): SNI in Vítor da F.(2004) .*Dificuldades de Aprendizagem*..Âncora Editora. Lisboa.P.245

⁵ Kass: SNI in Vítor da F.(2004) .*Dificuldades de Aprendizagem*..Âncora Editora. Lisboa.P.246

⁶ National Joint Committee on Learning Disabilities SNI in Vitor C. (2009).*Dificuldades de Aprendizagens Específicas*. Lidel. Lisboa.P 47.

disfunção do sistema nervoso central e podem o ocorrer ao longo da vida.” (Cruz,2009,p.47)

No nosso país, foi apresentada uma definição que pode permitir às escolas inteirarem-se do seu significado mas também reconhecer que os alunos com DAE, seja quais forem as suas características, devem poder ser objecto de observações e avaliações cuidadas que levem a planificações e programações eficazes.

Fonseca (1974)⁷, considera que as

“ DA é uma desarmonia do desenvolvimento normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da actividade simbólica.A DA traduz a irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialéctico da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização e de praxia ideomotora, deficiente estruturação perceptivomotora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e outros factores inerentes a uma desorganização da constelação psicomotora que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam.(Fonseca, 2004,p.246-247)

Segundo Correia(2008)” as dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas de aprendizagem podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais , deficiência mental, problemas motores, défice de atenção. Perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo com o indivíduo interage com o meio envolvente.” (Correia, 2008,p.27)

Esta definição contém todas as características comuns às definições que, ao longo dos anos, receberam o maior consenso por parte de especialistas e associações envolvidas na

⁷ Fonseca(1987): SNI in Vítor da F.(2004) .*Dificuldades de Aprendizagem*..Âncora Editora. Lisboa.P.246-247

defesa dos direitos dos indivíduos com DAE, dando no entanto ênfase aos problemas com que eles se confrontam, particularmente no que diz respeito ao processamento de informação que pode indiciar a origem neurobiológica desta problemática e a sua condição vitalícia.

Em conclusão deste tema, percebemos que os indivíduos com NEE devem ser integrados na EE, para que possam ter um percurso escolar adaptado, em função das suas dificuldades. Mas para que isso aconteça, tem de primeiro passar por uma fase, comum a todos, que é a questão legal, que iremos abordar no ponto que se segue.

1.2.Enquadramento Legislativo Nacional

Portugal, mesmo não assumindo uma posição de integração plena e de não ter os recursos adequados para acompanhar alunos com NEE, promoveu, uma modificação na educação especial.

Estes sinais são perceptíveis na Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), lei 46/86 de 14 de Outubro, que contribuiu de forma determinante para que a educação especial tivesse um quadro de referência. Houve um alargamento do ensino básico para nove anos de escolaridade obrigatória, gratuita e universal, e a referência expressa” de que se deve assegurar às crianças com necessidades educativas específicas condições adequadas ao seu desenvolvimento pleno aproveitando as suas capacidades”, introduzindo no sistema educativo, a diferenciação pedagógica como meio de realizar a efectiva igualdade de oportunidades das crianças e jovens com deficiência.

Com a LBSE, a educação especial é integrada definitivamente no sistema educativo português. Segundo o artigo 18, ponto 1 a” educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com os apoios de educadores especializados.”(art.18º,n.º1)

Ficando atribuída ao Ministério da Educação a responsabilidade de orientar a política de educação especial, atribuindo-lhes as competências.

Com o decreto-lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro do Ministério da Educação determina que “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito”

Relativamente os alunos com NEE, este decreto estabelece:

- O estado assegurará o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que carecem de ensino especial. Para o que promoverá uma cuidada despistagem dessas crianças, expandirá o ensino básico especial e o apoio às respectivas escolas e intensificará a formação dos correspondentes técnicos e professores.

É a LBSE que confere a estrutura do sistema, e que atende aos aspectos essenciais, com implicação directa na educação de crianças com NEE, do qual destacamos o seguinte ponto, que dizem respeito à educação especial:

- A Educação Especial subordina-se aos objectivos gerais do Sistema Educativo, proporcionando os meios adequados ao desenvolvimento das potencialidades e superação das dificuldades dos indivíduos portadores de deficiência.

A Educação Especial desenvolve-se nos níveis da educação pré-escolar e da educação escolar, em molde de integração nos respectivos estabelecimentos de educação e ensino, ou ainda em instituições especializadas.

Poderemos concluir que:

- Os principais orientadores da política educativa estabelecem, sistematicamente, como modelo a integração da educação especial no sistema educativo nacional;
- Esta orientação é o resultado de uma evolução gradual da educação especial que progressivamente se liberta dos estigmas do passado.

Nos anos 90 com o decreto – Lei N. 319/91, de 23 de Agosto, o regime educativo especial das escolas do regular, ficou regulamentado e definido,” prevendo a adaptação do processo de ensino/aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais”.

Este decreto responsabiliza a escola regulamentar por todos os seus alunos, prevendo na própria escola, a existência de respostas educativas adequadas a problemáticas específicas.

Este diploma menciona:

- A substituição da classificação em diferentes categorias, baseadas em decisões do foro médico, pelo conceito de com NEE, baseado em critérios pedagógicos;

- A abertura da escola a alunos com NEE, numa perspectiva de escola para todos;
- Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos filhos;
- A consagração de um conjunto de medidas cuja aplicação dever ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com NEE deve processar-se no meio o menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir objectivos educacionais definidos.

Assim, na sequência da LBSE, no âmbito do Ministério da Educação, a educação especial, procede-se, segundo determinados princípios entre os quais:

- 1- É parte integrante de educação especial, embora constitua uma modalidade especial que se rege por disposições especiais.
- 2- Integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias aos educadores e às comunidades.
- 3- Organiza-se segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, com base nas necessidades de atendimento específico, com apoios de educadores especializados.
- 4- As medidas diversificadas são definidas em função do aluno concreto.
- 5- A organização de respostas diferenciadas faz-se atendendo a que se deve dar-se preferência a medidas mais integradoras e menos restritivas.
- 6- Adota os objectivos gerais do sistema educativo, com relevo especial para o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais, da comunicação, da estabilidade emocional, da independência, da preparação para a formação profissional e integração na vida activa e apoio na inserção familiar, escolar e social visando, em síntese, a redução das limitações provocadas pela deficiência.

- 7- Configura-se como regime educativo especial, através de um conjunto de condições adaptadas relativamente à matrícula e frequência, à organização da turma, aos currículos e avaliação, aos materiais e equipamentos, ao ensaio especial e apoio pedagógico acrescido.
- 8- Define que a identificação de crianças com necessidades educativas específicas compete ao respectivo educador de infância ou professor do 1.º ciclo do ensino básico ou a qualquer professor no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário.
- 9- A elaboração do programa educativo compete ao professor de educação especial em colaboração com os técnicos a que caiba a sua execução, a qual é superintende.
- 10- Certifica, no termos da escolaridade, para efeitos de formação profissional e emprego, as competências alcançadas pelos alunos de currículos alternativos.
- 11- A orientação e financiamento da Educação Especial processam-se através de serviços a nível local, regional e central.

Com estes princípios, podemos perceber que agora à uma hierarquia de recursos, que permitirá à escola responder às necessidades educativas de cada aluno.

A 1 de Julho de 1997, surgiu o despacho nº 105/97, definindo os critérios de elegibilidade dos alunos para atendimento e reformulando o papel do professor de educação especial, atribuindo a responsabilidade ao professor do ensino regular.

Com esta nova legislação, nota-se um progresso qualitativo em termos de política educativa, nomeadamente:

- 1 - No papel e responsabilidade que atribui à escola, na educação de todos os alunos.
- 2- Na forma de conceber a educação dos alunos com necessidades educativas especiais face aos alunos em geral.
- 3- No reconhecimento de que as medidas de apoio se situam a nível do processo interactivo entre as necessidades da escola e a diversidade das necessidades dos alunos;

4 – Na organização integrada e interactiva «dentro da escola» dos diferentes apoios educativos.

Com este despacho é reconhecida a importância essencial da actuação dos docentes com formação especializada e pretende-se introduzir uma mudança significativa na actual situação existente no âmbito dos apoios a crianças com NEE; conferindo uma clara prioridade à colocação de pessoal docente e de outros técnicos nas escolas, sustentando condições de integração e o sucesso de todos os alunos.

Mas o decreto-lei 319/91, 23 de Agosto, deixou de estar em vigor, actualmente o decreto-lei que rege a Educação Especial é o 3/2008 de 7 Janeiro.

Com este decreto-lei a população alvo da Educação Especial passou a circunscrever-se às crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais 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.” (nº1 do art.1)

Desde Janeiro de 2008, que todas as crianças que são referenciadas à educação especial passam pelo mesmo processo de avaliação, de um modo sucinto tentaremos explicar como este se procede.

Este divide-se por «fases», sendo:

A 1ª fase - Referenciação - começa pelo preenchimento do formulário de referenciação, este pode ser preenchido pelos familiares, serviços de intervenção precoce, docentes, técnicos de saúde ou serviços da comunidade. Neste formulário está a identificação da criança e a descrição das dificuldades que ela apresenta em cada área. Independentemente de quem o preencher a família é que tem de assinar e dar autorização, para que o processo se inicie.

A 2.ª fase – Apresentar a referenciação na direcção executiva – esta lê o formulário e verifica se está tudo preenchido, o director assina e coloca a data de inicio da avaliação. Segundo o art.6.n.º6 do capítulo II, “a avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do PEI pelo presidente do conselho executivo”.(decreto-lei 3/2008)

A 3.^a fase – Marcar reunião – o formulário é entregue à coordenadora de educação especial, que marca uma reunião com a docente da turma, de educação especial e os técnicos que estão ao serviço na escola. Entre eles decide-se quem vai intervir no processo de avaliação.

A 4.^a fase – Autorização do encarregado de educação – a pessoa que ficou responsável pelo processo convoca o encarregado de educação, para ele assinar um documento em que dá autorização para que seja feita uma avaliação mais formal.

A 5.^o fase – Elaboração do roteiro de avaliação – a pessoa responsável pela avaliação e os técnicos que vão participar na mesma, reúnem e definem quais os parâmetros que vão avaliar na criança. É nesta fase que utilizamos a Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF) Incapacidade e Saúde para crianças e jovens⁸ da Organização Mundial de Saúde(OMS).

A CIF está dividida em dois grupos:

Do primeiro grupo fazem parte as Funções do Corpo que “são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas)” e às deficiências que “são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda” (CIF-CJ, 2008,p.49). Só podem avaliar estes itens os técnicos de saúde, terapeutas da fala, psicólogos, entre outros.

O segundo grupo diz respeito à Actividades e Participação. Em que actividade “é a execução de uma tarefa ou acção por um indivíduo”. E as limitações “são dificuldades que o indivíduo pode ter na execução de actividades.” A participação “é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real. E as restrições na participação “problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real” (CIF-CJ, 2008,p.2.), ainda neste grupo estão os Factores Ambientais que “constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem a sua vida. (CIF-CJ,2008,p.61). Os docentes de educação podem avaliar o segundo.

⁸ É um instrumento de recolha, que serve para determinar a elegibilidade do aluno com possíveis NEE para os serviços de educação especial e subsequente elaboração do programa educativo individual.(Fonseca,2004,p.74).

Fica decidido se além dos exames médicos e da informação que o formulário de referência, fornece, é necessário fazer mais algum tipo de testes, e se sim, quais e quem vai aplicar.

A 6.^a fase – Avaliação dos técnicos e docentes – estes vão aplicar testes ao nível das funções do corpo, que ficaram pré-definidos no roteiro de avaliação e os docentes vão avaliar a parte da actividade e participação e dos factores ambientais.

A 7.^a fase – Preenchimento da checklist⁹ - os técnicos e os docentes depois reúnem toda informação e preenchem a checklist. O perfil de funcionalidade é traçado pelos técnicos, neste campo é referido quais as dificuldades que o aluno apresenta ao nível das funções: mentais; sensoriais e dor, da voz e da fala, do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório, do aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino, geniturinárias e reprodutivas e neuromusculares esqueléticas e relacionadas com o movimento, mas atenção o aluno não precisa de ser avaliado nestes itens todos.

Os docentes descrevem o aluno em relação: à sua aprendizagem e aplicação de conhecimentos, às tarefas e exigências, à comunicação, à mobilidade, aos auto cuidados, à vida doméstica, às interacções e relacionamentos interpessoais e às áreas principais da vida. Em relação aos factores ambientais a classificação da checklist¹⁰ é outra, aqui temos de ter em atenção se os itens que avaliamos são um facilitador de aprendizagem para o aluno ou se são uma barreira. Podemos avaliar: os produtos e tecnologias, o ambiente natural e mudanças ambientais feitas pelo homem, o apoio e relacionamento, as atitudes, os serviços, sistemas e políticas. Também não é preciso avaliar o aluno, em todos os itens.

⁹ É uma lista de itens onde estão os códigos descritos na CIF-CJ, os técnicos e os docentes ao preencherem a checklist, tem assinalar” com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:

0 – Nenhuma deficiência; 1 – Deficiência ligeira; 2 – Deficiência moderada; 3 – Deficiência grave; 4 – Deficiência completa; 8 – Não especificada¹; 9 – Não aplicável²

¹ Deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

² Este quantificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

¹⁰ As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras ou facilitadores.

Assinale, para cada categoria considerada, com (.) se a está a considerar como barreira ou com o sinal (+) se a está a considerar como facilitador. Assinale com uma (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:

0 – Nenhum facilitador/barreira; 1 – Facilitador/barreira ligeiro; 2 – Facilitador/barreira moderado; 3 – Facilitador substancial/barreira grave; 4 – Facilitador/barreira completo; 8 – Não especificada; 9 – Não aplicável

A 8.º fase – Elegibilidade – após o preenchimento da checklist a equipa decide se o aluno é elegível ou não. Senão for elegível, faz-se um relatório a explicar a situação e encaminha-se o aluno para outro tipo de apoio. No caso de ser elegível, isto é, verificar-se que o aluno tem NEE passasse à fase seguinte.

A 9.ª fase – Elaboração do relatório técnico – pedagógico - a equipa que avaliou o aluno faz o relatório, onde consta a identificação, o perfil de funcionalidade, a descrição ao nível da actividade e participação, os factores ambientais, os critérios de elegibilidade e as medidas adoptadas segundo o decreto – lei 3/2008. O encarregado de educação e o director da escola assinam o relatório.

A 10.ª fase – elaboração do programa educativo individual (PEI) – o coordenador do PEI é o responsável pela turma, além de constar a informação do relatório técnico pedagógico, temos de descrever detalhadamente as medidas que vão ser aplicadas ao aluno, e todos os intervenientes assinam. Mais uma vez o encarregado de educação assina.

A 11.ª fase - homologação do PEI- este vai a conselho pedagógico onde é homologado pelo presidente.

A partir deste momento o aluno já está integrado no decreto – lei 3/2008.

Visto desta maneira parece fácil, mas há quem não concorde com este tipo de avaliação principalmente com a CIF-CJ e a checklist.

Correia(2008), refere que” no momento actual, muitos investigadores e cientistas nacionais e estrangeiros não aconselham o uso da CIF-CJ em educação, por falta de investigação credível. Uma percentagem significativa de professores e outros agentes educativos também discorda do seu uso pelas mesmas razões.”(Correia,2008,p. 74-75)

Outras dificuldades notórias que surgiram com a entrada deste decreto-lei, dizem respeito aos jovens com DAE, se seriam ou não abrangidos e se beneficiariam das medidas educativas previstas no mesmo.

Segundo o ministério de educação os serviços responsáveis pelo processo de avaliação devem certificar-se, relativamente a cada aluno, se existe de facto uma DAE ou se as dificuldades do aluno decorrem de outros factores, nomeadamente de natureza sociocultural.

Confirmada a existência de alterações funcionais de carácter permanente, 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.

Mas será mesmo assim, ainda encontramos casos de crianças com DAE e outras NEE, que não conseguem integrar na EE.

Mas as crianças que estão na EE têm por direito frequentar turmas regulares e igualdade de oportunidades. Esta frase pode simplesmente resumir-se a uma simples palavra «Inclusão».

1.3.Inclusão

Com os assuntos que já abordamos anteriormente, será certo dizer que em Portugal os alunos com NEE, estão integrados no sistema educativo regular, ou será como afirma Correia(2008) “(...)hoje em dia, quando se fala em educação, a palavra de ordem parece ser sempre inclusão, um conceito “salva-vidas” dos alunos com necessidades educativas especiais significativas.” (Correia,2008,p.7)

A Educação Inclusiva enquadra-se num movimento de âmbito mundial que tem sido defendida, nas últimas décadas, em diversos fóruns internacionais e apresentada em documentos das Nações Unidas e da UNESCO. Em 1993, as normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas.” Afirma não só a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência à educação mas também determina que a educação deve ser garantida em estruturas educativas e em escolas regulares.”¹¹

A Declaração de Salamanca (1994) é ainda hoje um documento importante para a inclusão e educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. De acordo com este documentos o princípio fundamental das escolas inclusivas”... consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem “¹² e também que”... as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”¹³,

¹¹ In http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf, acedido a 20 de Março de 2012

¹²In http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf, acedido a 20 de Março de 2012

¹³In http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf, acedido a 20 de Março de 2012

em concordância com o que foi referido anteriormente estão dois objectivos do Ensino Básico, expressos nos artigos 7.º e 8.º, da lei de 46/86- Lei de Bases do Sistema Educativo:

“j)Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.

“o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.”

Em 2000, o Fórum Educacional e o Enquadramento da Acção de Dakar (Os Objectivos da Escola Para Todos (EPT) e Os Objectivos para o Milénio. “Visando, para o ano de 2015, o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita” ¹⁴

Em muitos países, este movimento influenciou uma reformulação profunda na área educativa, visando uma maior capacitação das escolas para atenderem todos os alunos e visando os conceitos e práticas tradicionalmente adoptadas pela educação especial. Em Portugal não se verificou um impacto significativo neste sentido, havendo a referir unicamente a publicação de algumas medidas normativas dispersas que não corresponderam cabalmente aos desafios apontados nos fóruns internacionais referidos.

No Manual de apoio à prática refere que a educação especial tem:

“...por objectivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim 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 de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente. “(Educação Especial Manual de apoio à prática, 2008 p. 15)

Para Correia (2008), “a educação especial e a inclusão são comparadas como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEES, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social

¹⁴ In http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf, acedido a 20 de Março de 2012

harmoniosa, produtiva e independente.”
(Correia, 2008, p.19)

Ainda Correia¹⁵ afirma que:

” enquanto a integração se refere a “juntar as partes num todo”, a inclusão implica o “fazer parte de um todo”, pois, para além da colocação física é necessário desenvolver um sentido de comunidade onde, em apoio mútuo, se fomenta o sucesso escolar para todos os alunos .Ou seja, a inclusão implica a criação de um sistema educativo que seja capaz de fazer frente às necessidades de todos os alunos”(Cruz,2009,p.237)

Assim, como refere Bateman(1992) citado por Cruz(2009)¹⁶

” é fundamental que, em vez de tentarmos encaixar os indivíduos com DAE nos programas já existentes(como tem sido feito com demasiada frequência), é necessário ter flexibilidade e criatividade na criação de novos programas que satisfaçam as necessidades específicas de cada indivíduo(Cruz, 2009,p.234)

Quando falamos de inclusão referimo-nos ao conceito abrangente ambicioso que propõe um único sistema educativo para todos os alunos com ou sem NEE. A inclusão suscita mudança, e como tudo o que é novo, traz consigo dúvidas e gera desconforto em muitas pessoas. Para que se possa aceitar uma mudança, é preciso que, além de compreender o que é proposto, se faça um esforço para o colocar em prática.

O quadro que se segue, de algum modo explica o lugar que os alunos com NEE, devem ocupar no nosso sistema educativo.

¹⁵ Correia: SNI in Vítor da F.(2004) .*Dificuldades de Aprendizagem...*Âncora Editora. Lisboa.P.237

¹⁶ Bateman(1992): SNI in Cruz V.(2009) .*Dificuldades de Aprendizagem Específicas.Lidel*. Lisboa.P.234

Número de alunos



Nível I – aluno permanece na classe regular. Professor do ensino regular recebe orientações do professor de EE e de quaisquer outros especialistas. Professor do ensino regular dirige o programa de intervenção.

Nível II – Aluno permanece na classe regular, recebendo apoio directo do professor de EE. Colabora com o professor do regular.

Nível III- Aluno frequenta a classe regular e sala de apoio. O programa é trabalhado pelos dois professores

Nível IV – Aluno frequenta sala de apoio. O programa é trabalhado pelos dois professores

Nível V – Aluno frequenta a escola especial. Programa elaborado por especialistas entre os quais figura o professor de EE.

Nível VI – Aluno recebe serviços de EE em instituições especializadas: hospitais, IPSS, lares, etc. Programa elaborado por especialistas.

Quadro 1 - Adaptação do esquema cascata de serviços educativos de Deno, Cruz, 2009,p.238

Uma característica deste quadro é que funciona por níveis, se repararmos do nível VI, para o nível I, o meio torna-se menos restritivo, mas se fizermos a leitura no sentido oposto, podemos relacionar com o grau de severidade do problema. Constatamos também que no nível I é onde se encontra o maior número de alunos com NEE. Mas estes não devem estar estanques num nível, conforme for a sua aprendizagem e desempenho, podem mudar.

Para corroborar, com esta questão Correia(1997)¹⁷, afirma:

“Tais serviços devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela de foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem, para que ele possa receber uma

¹⁷ Correia(1997) SNI in Correia(2008) A escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Porto Editora. Porto.P.23-24

educação apropriada às suas capacidades e necessidades”(Correia,2008, p.23-24)

O mesmo autor (2008) considera”que a escola de hoje, para além de prescrever um processo que permita dar respostas eficazes para os alunos com NEE, deve ainda considerar um conjunto de pressupostos que lhe permita partilhar o sucesso de todos os alunos.”(Correia,2008,p.45)

Os pressupostos a que Correia(2008) se refere são:

- Um sentido de comunidade – É neste contexto que se podem estabelecer relações, isto é, entre os diferentes intervenientes da comunidade escolar. Os professores aprendem uns com os outros, os alunos aprendem com os pares, os professores com os alunos e vice-versa, não podemos esquecer a direcção executiva e os assistentes operacionais, todos em conjunto criam uma comunidade, que proporciona a inclusão de alunos com NEE.
- Liderança; É um dos factores principais, é à escola que cabe o papel de preparar e implementar a prática inclusiva. A direcção executiva têm de organizar o espaço, as actividades que vai realizar durante o ano e sensibilizar as pessoas que trabalham no estabelecimento de modo que estes entendem como devem proceder perante um aluno com NEE.
- Colaboração e cooperação – Esta têm de existir de ambas as partes, ou seja, entre a escola, família e criança. É muito importante que haja troca e partilha de informação, assim, o ambiente e a aprendizagem serão factores que podem influenciar o desempenho escolar da criança.
- Formação – é muito importante porque mantêm, os professores, técnicos, assistentes operacionais, actualizados para as dificuldades e necessidades dos alunos
- Apoios educativos; Neste estão incluídos, os assistentes operacionais, que devem ter um curso, que não serve só para registar as entradas e saídas, os horários e a marcação de faltas, têm também de colaborar com os educadores e professores das salas. Deste grupo também fazem parte os professores de apoio educativo e de educação especial, que em conjunto com o professor da turma, ajudam na

elaboração do programa do aluno, e colocam-no em prática, ficando logo definido as tarefas de cada um.

- Serviços e apoios de educação especial; diz respeito ao papel que cada um tem no processo de aprendizagem e de inclusão do aluno com NEE. Nestes serviços estão incluídos; o educador/professor de turma, o professor de apoio, assistente de acção educativa, professor de educação especial, técnicos especializados, pares dos alunos com NEE e pais.
- Serviços educacionais; tem como objectivo de assegurar uma programação educativa apropriada para cada aluno com NEE. Cada aluno apresenta características individuais, por isso, estes programas têm de ser adaptados. As planificações e as actividades podem sofrer alterações, para que possam ser realizadas pelo aluno.
- Serviços psicológicos; avaliam a criança, com finalidade de determinar o seu funcionamento intelectual, comportamento adaptativo, características emocionais, etc. em termos de sucesso escolar. Estes serviços também podem estar em contacto com a família, os professores e outros profissionais, para que estes percebam e compreendam as dificuldades e as capacidades do aluno com NEE. Os psicólogos, podem passar estratégias e aconselhar os intervenientes que estão a trabalhar com a criança.
- Serviços terapêuticos; As formas mais comuns de tratamento dizem respeito à terapia da fala/linguagem, à terapia ocupacional, à terapia respiratória e à fisioterapia, a sua intervenção é feita de acordo com a dificuldade que a criança apresente, mais um vez temos de referir que estes técnicos também trabalham em conjunto com os outros intervenientes.
- Serviços sociais; Recolhem informação junto dos intervenientes desta recolha elaboram a história compreensiva da criança. Também se destinam a ajudar as famílias a procurar apoio quer a nível monetário, escolar e social.
- Serviços clínicos; São entendidos como intervenções médicas e cirúrgicas. Estes intervêm quando as dificuldades das crianças possam ter origem nos períodos pré, neo e pós-natais.

Em suma a palavra inclusão é simples de dizer, mas pôr em prática é mais difícil. Esta mostra-nos que é a sociedade que deve estar preparada para lidar com todas as pessoas, com suas diferenças e semelhanças. Um aluno com NEE, não precisa estar confinado a um só lugar, a fazer sempre as mesmas coisas, ele precisa é de frequentar uma turma regular, viver e partilhar experiências com os outros. Pode não parecer mas os alunos com NEE, ensinam-nos muitas coisas, simplesmente precisam de espaço, tempo, oportunidade e disponibilidade dos outros para serem vistos e ouvidos.

Para terminar este capítulo, e tendo em conta os temas acima referidos, podemos concluir que ainda temos um longo caminho a percorrer até a inclusão. Para que todas as crianças com necessidades educativas especiais sejam integradas nas turmas regulares e que beneficiem das medidas previstas no decreto-lei 3/2008, o sistema educativo e os seus intervenientes tem de trabalhar no mesmo sentido de modo a promover um ambiente propício ao desenvolvimento quer a nível pessoal, social e escolar das mesmas.

CAPÍTULO II

FUNCIONAMENTO DO CÉREBRO

2.1. O Cérebro a leitura e a escrita

É no cérebro que se vão estruturar e organizar as representações do mundo, é no cérebro que se dá sentido ao que vemos e ouvimos. Por isso se diz que é no cérebro que se ouve, se vê, se sente frio, o calor, os cheiros, os sabores. A informação proveniente dos órgãos sensoriais é tratada pelo cérebro.

O nosso cérebro é composto por biliões de células nervosas, designadas por neurónios¹⁸.

O cérebro divide-se em dois hemisférios, o direito e o esquerdo. Cada hemisfério tem a sua especialização – hemisfério esquerdo: processamento da linguagem, matemática, análise, palavra, lógica, sequência, práxias. O hemisfério direito: processamento de rimas, música, simultaneidade, imagens, ritmo, pintura, síntese, posturas.

O córtex¹⁹ de cada hemisfério divide-se em quatro áreas funcionais; o lobo frontal, fica localizado na testa, o lobo parietal, fica na parte superior da cabeça, o lobo temporal na região lateral da cabeça por cima das orelhas e occipital, fica na região da nuca.

Cada uma destas parte tem uma função quer no processo de leitura e ou escrita.

Segundo Pereira (2011)

“ A leitura e a escrita são formas de processamento linguístico, aprender a ler, embora uma competência complexa, é relativamente fácil para a maioria das pessoas. Mas há um número significativo de pessoas, que embora possuindo um nível de inteligência médio ou superior, manifesta dificuldades na sua aprendizagem”.(Pereira, 2011,p.24).

O mesmo autor no seu livro de neurociência explica o processo de leitura e evidencia, alguns aspectos importantes que acontecem no cérebro dos disléxicos.

¹⁸ Os neurónios têm a incrível habilidade de juntar e transmitir sinais electroquímicos, como se fossem entradas, saídas e fios de computador.(Pereira,2011) atenção à letra usada

¹⁹ Córtex- O cérebro consiste no córtex, grandes tratos fibrosos e algumas estruturas mais profundas; integra informações de todos os órgãos dos sentidos, inicia as funções motoras, controla as emoções e realiza os processos de memória e do pensamento. (Pereira, 2011,p.15)

“ No lóbulo temporal situam-se as unidades sensoriais. A área de Wernicke²⁰ recebe os estímulos auditivos, compreendendo-os significativamente e no caso de lesão, a fala(output) não fica alterada, mas sim a compreensão”; (Pereira, 2011,p.24)

- “A área de Broca²¹, que fica situada no lóbulo frontal, compreende as unidades motoras, que controlam o movimento dos músculos (lábios, maxilar, língua e cordas vocais), produzindo – articulemas - fala. O girus angular faz a conexão entre as regiões auditivas e visuais, é o centro básico da conversão do estímulo visual – optema/fonema, ou seja, o processo básico da leitura”. (Pereira, 2011,p.24)

- “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 subvocalização ajuda à leitura fornecendo um modelo oral das palavras. Esta zona está de uma forma especial ativa nos leitores disléxicos e nos que estão a iniciar a leitura”. (Pereira, 2011,p.24)

- “ A região parietal-temporal é a área onde se faz a análise das palavras, realiza o processamento visual da forma das letras, a correspondência grafo-fonética, a segmentação e a fusão silábica e fonética. Esta leitura analítica processa-se lentamente e é a via utilizada pelos leitores iniciantes e disléxicos”. (Pereira, 2011,p.24)

-“ A região occipital – temporal é a área onde se processa o reconhecimento visual das palavras, onde se realiza a leitura rápida e automática (...). Quanto mais automaticamente for feita a ativação desta área, mais eficiente se torna o processo de leitura.” (Pereira, 2011,p.24)

Podemos dizer que os normo – leitores, conseguem ler ²²as palavras automaticamente, porque activam a região parietal – temporal e a occipital – temporal. Em relação aos

²⁰ Área de Broca é a parte do cérebro humano responsável pelo processamento da linguagem, produção da fala e compreensão (cruz, 2009)

²¹ Área de Wernicke é a zona do cérebro humano responsável pelo conhecimento interpretação e associação das informações (cruz,2009)

²² Ler é um processo activo que envolve a coordenação motivada e fluente do reconhecimento de palavras e da compreensão (cruz 2009)

disléxicos este processo é mais lento, estes, activam o girus inferior frontal, onde vocalizam as palavras, e a zona parietal – temporal, onde dividem as palavras em sílabas e em fonemas, “fazendo desta forma a tradução grafo-fonética, a fusão fonética e as fusões silábicas até aceder ao significado” (Pereira, 2011,p.25).

Rafael refere também que a “ A leitura torna-se um grande esforço para elas, pois todas as palavras que lêem parecem ser novas e desconhecidas” (Pereira,2011,p.25)

No que diz respeito à leitura o autor, Fonseca²³, considera que existem 5 fases:

- 1- Descodificação de letras e palavras pelo processo visual, através de uma categorização (letra-som) que se verifica no córtex visual;
- 2- Identificação visuo – auditva e tátilo- quinesésica, que se opera na área de associação visual;
- 3- Correspondência símbolo-som (grafema - fonema), que traduz o fundamento básico do alfabeto, ou seja, do código. Deste modo, cada letra tem um nome ao qual está associada e, nesta operação de correspondência, está envolvido um sistema cognitivo de conversão.
- 4- Integração visuo – auditiva (visuo – fonética) por análise e síntese, isto é, quando se generaliza letra-som. O girus angular processa esta informação em combinações de letras e sons, como se fossem segmentos, os quais, depois de unidos, geram a palavra portadora de significado.
- 5 – Significação, envolvendo a compreensão através de um léxico, ou melhor, de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras. Cabe à área de Wernicke a função de converter o sistema visuo-fonético num sistema semântico.

Em relação ao acto de escrever²⁴, Rocha (1999)²⁵, afirma que, são envolvidos vários outros sistemas como o visual e auditivo, assim como a motricidade da mão. Jakubovicz & Cupello (1996)²⁶, descrevem que a escrita envolve o pólo receptivo visual, no caso da cópia, e

²³ Fonseca: SNI in Vítor da F.(2004) .*Dificuldades de Aprendizagem*..Âncora Editora. Lisboa.

²⁴ Escrever - fazer a representação gráfica de uma palavra de acordo com as regras de ortografia

²⁵ In http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/103.pdf, acedido a 13 de Fevereiro de 2011

²⁶ In http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/103.pdf, acedido a 13 de Fevereiro de 2011

o pólo auditivo no caso do ditado, sendo em ambos o movimento dos dedos e das mãos, o pólo expressivo.

Segundo o autor, há uma área pré-motora situada à frente da área motora da mão que é responsável de organizar os actos motores para a escrita nos processos de ditado, cópia geração endógena (quando o indivíduo descreve seu pensamento). Esses processos sofrem uma modulação das áreas parietais de integração polissensorial, que para a escrita, é o giro angular, onde há uma convergência dos sistemas visual e auditivo. Essa convergência tem o objectivo de facilitar o planeamento do controlo da mão para a escrita, tanto no caso de ditado e cópia.

Tanto a leitura como a produção dum texto pressupõem duas formas de informação: a linguagem oral e a linguagem escrita. Os processos cognitivos que intervêm na análise, codificação, decodificação e na produção de informação, em cada uma destas formas é diferente.

Toda a língua tem, para além de um conjunto de signos que compõem o código que lhe é próprio, um conjunto de normas linguísticas, estruturadas nos seguintes níveis:

- Fonológico, cuja unidade mínima é o fonema, representado por letras do alfabeto.
- Morfológico, cuja unidade mínima de significação é o monema, que tanto se refere às partes que formam as palavras como às categorias gramaticais (pessoa, número, género, tempo, modo e voz).
- Semântico, que enquadra, para além do significado das palavras e das frases, o significado dos discursos e da língua em geral.
- Pragmático, que, com base na relação entre falantes e língua, estuda a enunciação, ou seja, a forma como se utiliza o idioma para produzir enunciados, textos, discursos ou mensagens.

Todos estes níveis estão organizados mediante um conjunto de normas e regras que tem por objectivo controlar o funcionamento total da linguagem, de modo a que o seu uso seja eficaz.

No que diz respeito à escrita, esta revelou ser um instrumento de comunicação imprescindível para o desenvolvimento da ciência, da literatura ou da própria história.

Assim, para realizarmos uma produção escrita, são necessárias algumas operações cognitivas, das quais Fonseca (1999) refere:

- Intenção;
- Formulação de ideias com recurso à linguagem interna, apelando à rememoração das unidades de significação que se deseja expressar;
- Chamada das palavras à consciência (factor semântico);
- Colocação das palavras segundo regras gramaticais (factor sintáctico);
- Codificação com apelo à sequência das unidades linguísticas (relação entre o todo e as partes);
- Mobilização dos símbolos gráficos equivalentes aos símbolos fonéticos (conversão fonema-grafema);
- Chamada dos padrões motores (conversão visuo- tato- quinestésica);
- Praxia manual e escrita propriamente dita.

Tal como na leitura a escrita também é formada por quatro níveis; a composição, o sintáctico, o léxico e o motor. Cada um apresenta uma função diferente mas interagem em paralelo.

A composição - inclui três determinantes gerais: a memória de longo termo, o contexto de produção do texto e o processamento, que está associado à planificação da mensagem, da escolha de ideias, de hipóteses e na organização e revisão da mensagem produzida.

O sintáctico – corresponde à parte da escrita que tem de seguir um conjunto de regras e estruturas gramaticais, que estão dependentes da língua em que se escreve e do objectivo do texto.

O léxico – refere-se à escrita adequada das palavras, e recorre a duas vias: à via fonológica ou indirecta e à via ortográfica ou visual. Ambas as vias, conectam-se com o sistema semântico ou memória a longo prazo para o significado das palavras.

Podemos fazer uma comparação entre as mesmas, referindo que através da via ortográfica se pode interpretar as palavras que nos são conhecidas ou familiares. E a via

fonológica permite-nos realizar uma interpretação de palavras que desconhecemos e de pseudo-palavras.

Enquanto a via ortográfica supõe a presença prévia da palavra que está armazenada na memória, a via fonológica baseia-se na aplicação de mecanismos de transformação de fonemas em grafemas.

Depois de encontrados os grafemas, é necessário traduzi-los em movimentos, e é a este nível que são utilizados os processos motores, que implicam que os padrões motores das letras e dos seus alógrafos (distintas formas que podem apresentar os grafemas ou as letras), que estão armazenados na memória a longo prazo.

Poderemos afirmar que na leitura temos de considerar o reconhecimento das palavras, ou a decodificação, e a compreensão do que se lê. Sendo que o processo de escrita, é um modo de expressar, por meio de uma sequência de sinais gráficos (codificação escrita) um pensamento (composição escrita).

Deste modo, enquanto na codificação está implicada uma transformação da linguagem em símbolos, na composição ocorre uma transformação do pensamento em linguagem.

Com esta breve descrição do funcionamento do cérebro e dos processo cognitivos em relação à leitura e escrita.

Podemos de seguida ver como funciona um cérebro de um disléxico, para percebermos quais as diferenças encontradas em relação a um normo - leitor.

Cientistas descobriram uma surpreendente anomalia celular no córtex cerebral de indivíduos com dislexia: uma disposição incomum de células nervosas chamadas ectopias, um termo derivado da palavra ectopic, significando posição anormal. Ectopias são grupos de neurónios com feixes irregulares de fibras nervosas.

Estas ectopias caracterizam em especial a área de Broca, a área de Wernicke e a região occipito - temporal.

São as perturbações na conectividade entre as áreas cerebrais, anterior e posterior, que caracterizam os indivíduos disléxicos, uma vez que estas áreas do cérebro estão envolvidas em aspectos fonológicos e ortográficos do processo de leitura, bem como na integração dos fonemas e grafemas.

As células não neuronais do sistema nervoso central que proporcionam suporte e nutrição aos neurónios, denominadas de glia²⁷, estão fora do lugar num cérebro de um disléxico.

A imagem abaixo mostra o caminho neural utilizado pelas pessoas disléxicas revelando uma activação da área de Broca e do lado direito do cérebro. Em algumas pessoas os tálamos dos hemisférios estão ligados por uma parte de substância cinzenta chamada massa intermédia.

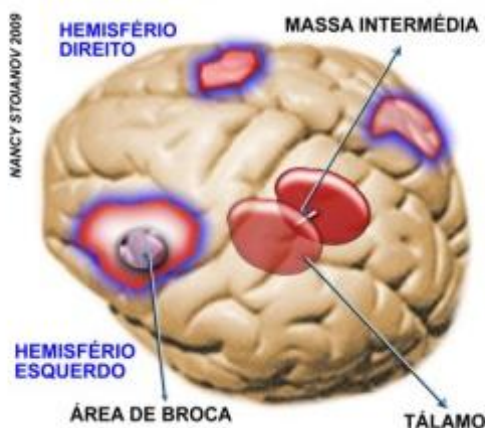


Figura 1: Cérebro de um disléxico. Fonte: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/corpo-humano-sistema-nervoso/cortex-cerebral.php>, acedido a 21 de Janeiro de 2011

Neste capítulo explicámos como funciona o cérebro e os processos cognitivos subjacentes à leitura e à escrita. O que nos pode ajudar a compreender e a entender o tema que se segue «dislexia», porque é nestas áreas, que os disléxicos apresentam dificuldades.

²⁷ Deriva da palavra grega para «cola». No início, são como fios-guia dos neurónios em crescimento(...) Mais tarde, no desenvolvimento, têm uma função de sustentação dos neurónios adultos contribuem para o processo de reparação se o tecido cerebral for lesionado. Outra função é aumentar a velocidade de comunicação de neurónios (Gleitman, Henry et.al, 1981)

CAPÍTULO III

DISLEXIA

3.1. Definição de dislexia

Na sua etimologia, a palavra "dislexia" é constituída pelos radicais "dis", que significa dificuldade ou distúrbio, e "lexia", que significa leitura no latim e linguagem no grego, ou seja, o termo dislexia refere-se a dificuldades na leitura ou a dificuldades na linguagem (Lerner, 2003)²⁸.

Segundo a Federação Mundial de Neurologia(1968)²⁹, dislexia é:”Uma desordem que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar de a instrução ser a convencional, a inteligência normal, e das oportunidades socioculturais. Depende de distúrbios cognitivos fundamentais, que são, frequentemente, de origem constitucional”. (Cruz, 2009.p.151)

Vítor da Fonseca³⁰ descreve a dislexia como: (...)uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem quaisquer perturbação sensorial e psíquica já existente. (in Moura, 2011)

De acordo com Selikowitz(2010),”A dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem, ou seja, é uma condição inesperada e inexplicável que ocorre numa criança de inteligência média ou superior, caracterizada por um atraso significativo em uma ou mais áreas de aprendizagem” (Selikowitz,2010,p.16).

Em suma, a Dislexia é uma dificuldade que se manifesta na aquisição da leitura e escrita, em crianças com um padrão normal de inteligência, com os mesmos estímulos escolares e as mesmas oportunidades a níveis socioculturais. É uma dificuldade duradoura e de origem neurológica, que depende dos distúrbios cognitivos. Estas dificuldades específicas podem surgir em uma ou várias áreas de aprendizagens.

²⁸ In <http://joaopereira05.blogspot.com/2007/09/no-crebro-de-um-dislxico.html>, acedido a 12 de Março de 2012

²⁹ Federação Mundial de Neurologia(1968): SNI in Vítor da F.(2004) .*Dificuldades de Aprendizagem*..Âncora Editora. Lisboa.P.151

³⁰ <http://www.dislexia-pt.com>.Moura, O. (2011). Portal da Dislexia. Acedido 2 de Janeiro de 2011

A Dislexia é frequentemente acompanhada de transtornos na aprendizagem da escrita, ortografia e gramática. No entanto, deve ser distinguida de outras perturbações específicas da aprendizagem, nomeadamente da:

- Disgrafia (problemas graves na escrita);
- Discalculia (problemas graves na matemática);
- Disortografia (problemas graves na leitura e escrita);
- Dispraxia (problemas graves na coordenação motora)

“A palavra dislexia é usada como um termo genérico para abranger toda a categoria de distúrbios de leitura e de escrita, que parecem ter uma causa primária própria e que não podem dizer-se causados por atraso mental, perturbações emocionais, afasia, autismo, etc., tal como são usualmente definidos estes últimos termos”. (Cruz, 2009, p.151)

3.2. Causas da dislexia

Os factores neurobiológicos que originam a dislexia nem sempre foram conhecidos pelos cientistas tendo sido considerados um mistério durante alguns anos.

Actualmente, alguns estudiosos afirmam que a dislexia está relacionada com o desenvolvimento do cérebro. Embora as origens da dislexia ainda continuem desconhecidas, há provas de que é causada por um mau funcionamento do cérebro, ligado à linguagem.

Foi descoberto por Albert Galaburda³¹ que as células cerebrais, dos doentes que sofrem desta patologia, se encontram organizadas de uma forma diferente e com outra estrutura. (Hennigh, 2003)

Após alguns estudos efectuados em cadáveres de indivíduos que sofriam de dislexia, concluiu-se, que apresentavam um número significativamente maior de células nervosas, deslocadas, de uma forma pouco comum e com um padrão diferente nas áreas corticais da linguagem.

Mayo Clinic³² investigou que por vezes uma das causas da dislexia pode ser de herança genética. Embora alguns estudiosos pensem que a dislexia não é uma condição única,

³¹ Galaburda: SNI in Hennigh, K.A. (2003). *Compreender a Dislexia – Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.

pois por vezes, em muitos casos, as causas da dificuldade manifestada ao nível da leitura, poderá ser originada por problemas familiares, tais como: divórcio dos pais, negligência ou abuso. (Hennigh, 2003)

A investigação das neurociências tem avançado bastante, conseguindo mostrar, através da imagiologia, a existência de diferenças estruturais no cérebro das crianças com dislexia face ao cérebro dos normo – leitores, como já foi referido no capítulo anterior.

Mas existem outras causas que podem estar associadas à dislexia:

- Disfunções a nível cerebral, especificamente um mau funcionamento ou atraso na maturação do sistema Nervoso Central e/ou perturbação nos neurónios (os neurónios não estabelecem correctamente o contacto dificultando as funções de coordenação).
- Factores genéticos - provam que a dislexia possui frequentemente um carácter familiar que predispõe a transmissão a nível hereditário.
- Casos familiares puros, ou seja, pais com dislexia provocada por lesões cerebrais transmitem aos filhos sem lesões, a dislexia em 97% dos casos.
- Perturbações instrumentais relacionadas com o esquema corporal: má organização das estruturas espaço -temporais, má lateralidade, linguagem e função simbólica.
- Perturbações durante o parto ou no início da vida.
- Doenças como por exemplo as encefalopatias.
- Perturbações nutricionais e ambientais no início da vida da criança (a desnutrição grave pode afectar o sistema nervoso central, que irá por sua vez afectar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança)

3.3 Sinais de alerta

Uma criança disléxica pode apresentar desde pequena algumas características associadas à dislexia, mas não é aconselhável que seja feito logo o diagnóstico, este só deve

³² Mayo Clinic :SNI in Hennigh, K.A. (2003). *Compreender a Dislexia – Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.

ser feito no final do 2.º ano de escolaridade, pois, neste período as crianças já têm adquirido os mecanismos da leitura e da escrita.

Mas não impede que os familiares e as pessoas que estão envolvidas na educação da criança, estejam atentos.

Como já foi referido, é nos primeiros dois anos de escola, que a criança depara-se com novas aprendizagens/competências tais como: a leitura, a escrita, a soletração e a aritmética. Após este período deverá atingir um nível básico de aptidão para a sua faixa etária.

Mas nem todas as crianças conseguem atingir estas competências, algumas delas começam a apresentar alguns sinais aos quais todos os intervenientes devem estar atentos.

Em contexto de sala de aula, a criança pode apresentar atitudes/comportamentos desadequados, para com os adultos e com os pares. Destas atitudes pode resultar a exclusão do grupo - turma, a negação a tudo o que diz respeito às tarefas escolares, o que se reflecte na sua baixa auto-estima.

No que diz respeito à leitura, está pode ser lenta e hesitante e com erros elementares. Faz associações da imagem que está a visualizar para conseguir ler o texto que lhe é pedido, tenta por vezes, também adivinhar a palavra que está escrita.

A sua escrita é lenta, com alguns erros ortográficos, a sua construção frásica é totalmente imperceptível, tal como, a sua caligrafia.

Na área da aritmética, pode apresentar dificuldades na aplicação/resolução de operações com o algoritmo da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão.

Outros indicadores que a criança pode apresentar, é o desenvolvimento tardio da linguagem, a não compreensão de instruções simples, a dificuldade em distinguir o lado esquerdo do lado direito.

3.3.1. Dos 4 aos 6 anos

No quadro abaixo referida podemos ver algumas características que as crianças disléxicas podem apresentar.

Ao nível da linguagem	✓ Dislalias ✓ Omissões de fonemas, principalmente em sílabas compostas ou inversas e também supressão do último fonema. ✓ Confusão de fonemas, que podem ser acompanhadas por linguagem confusa. ✓ Inversões que podem ser fonemas dentro de uma sílaba, ou de sílabas dentro de uma palavra. ✓ Pobreza de vocabulário e de expressão, ligada a uma compreensão verbal baixa. ✓ Atraso na estruturação e conhecimento do esquema corporal. ✓ Dificuldade na realização de exercícios sensório-perceptivos: ✓ Distinção de cores, formas, tamanhos e posições. ✓ Descoordenação motora, com pouca habilidade para exercícios manuais e de grafia. ✓ Movimentos gráficos de bases invertidos. Em vez de realizar os círculos para a direita, realiza-os para a esquerda. ✓ No final deste período, aparece a escrita em espelho de letras e números. Também por vezes, realizam os exercícios gráficos da direita para a esquerda, ainda que não necessariamente em espelho.
-----------------------	--

Quadro 2 - Características apresentadas por crianças disléxicas (dos 4 aos 6 anos) Baroja (1989)

3.3.2. Dos 7 aos 9 anos

No quadro abaixo referida podemos ver algumas características que as crianças disléxicas podem apresentar.

Ao nível da linguagem	✓ As dislalias e as omissões do período anterior (4-6 anos) encontram-se em fase de superação (menos as inversões e a troca de fonemas). Observa-se, igualmente, uma expressão verbal pobre e dificuldade para aprender vocábulos novos, especialmente se são polissilábicos ou foneticamente complicados. ✓ O seu rendimento nas áreas linguísticas apresenta-se relativamente baixo.
-----------------------	---

Ao nível da leitura	Nas letras: ✓ Confusões – produzem-se especialmente nas letras que têm uma certa semelhança morfológica ou fonética (por exemplo, <i>a</i> e <i>o</i> nas vogais manuscritas, <i>a</i> e <i>e</i> nas de impressão). Dentro destas confusões, há a salientar as das letras cuja forma é semelhante, diferenciando-se na sua posição em relação a um eixo de simetria (d/b; p/q; b/g; u/n; d/p). Em sílabas: ✓ Inversões que podem ser: mudança da ordem das letras dentro de uma sílaba (<i>amam</i> por <i>mamã</i>; <i>ravore</i> por <i>árvore</i>), mudança da ordem das sílabas dentro de uma palavra (<i>drala</i> por <i>ladra</i>). ✓ Repetições (<i>bolalacha</i>). ✓ Omissões de sílabas, ainda que em grau menor que as omissões de letras. Em palavras: ✓ Omissões; Repetições; ✓ Substituição de uma palavra por outra que começa pela mesma sílaba ou com som parecido
Outras situações	✓ Falta de ritmo na leitura. ✓ Respiração sincrónica. ✓ Não respeito pelos sinais de pontuação. ✓ Saltos de linha ou repetição da mesma linha. ✓ Leitura mecânica não compreensiva.

Quadro 3: Características apresentadas por crianças disléxicas (dos 7 aos 9 anos) Baroja (1989)

3.3.3. Acima dos 9 anos

No quadro abaixo referida podemos ver algumas características que as crianças disléxicas podem apresentar.

Ao nível da linguagem	✓ Dificuldades em elaborar e estruturar correctamente frases, expressar-se com termos precisos e no emprego adequado dos tempos verbais. De um modo geral, persiste uma linguagem com pobreza expressiva, assim como uma compreensão verbal desajustada à sua capacidade mental.
-----------------------	---

Ao nível da leitura	✓ É usual que continuem a apresentar uma leitura vacilante e muito mecânica, a qual os faz, por um lado, não encontrar gosto na leitura e, por outro, lhes dificulta as aprendizagens escolares das restantes áreas académicas. ✓ Esta situação é o resultado de todo o esforço que a criança faz ao centrar-se exclusivamente na decifração das palavras, não conseguindo, por isso, abstrair-se do significado dos mesmos. ✓ Dificuldades na utilização do dicionário, pelo facto de lhes custar a aprenderem a ordem alfabética das letras e pela sua dificuldade geral para organização das letras dentro de uma palavra.
---------------------	---

Quadro 4: Características apresentadas por crianças disléxicas (acima dos 9 anos)Baroja (1989)

3.4.Dificuldades associadas à dislexia

- Dominância lateral
- Problemas de motricidade fina e do esquema corporal;
- Problemas na percepção visuo-espacial e orientação temporal;
- Disgrafia;
- Dificuldades coma memória de curto prazo, memorização e com a organização,
- Dificuldades em seguir caminhos e em executar sequências de tarefas complexas;
- Dificuldades em aprender uma segunda língua;
- Discalculia:
- Dificuldades na matemática, principalmente na assimilação de símbolos e decorar a tabuada.

3.5 . Dislexia adquirida e dislexia Evolutiva

3.5.1. Tipos de dislexia

Na tabela abaixo referida, podemos ver que existem dois tipos de dislexia, a dislexia Adquirida e Evolutiva.

Dislexia Adquirida (Alexia)	Dislexia Evolutiva
O indivíduo já teve competências de leitura e devido a uma lesão cerebral perde essa habilidade.	O indivíduo tem problemas graves na aquisição da leitura apesar de não existirem lesões cerebrais.
Fonológica	
Dificuldade no uso do procedimento subléxico por lesão cerebral.	Dificuldade na aquisição do procedimento subléxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.
Em ambos os casos não conseguem ler pseudo-palavras. Por exemplo: lêem “casa” mas não “caso”.	
Superficial	
Dificuldade no uso do procedimento léxico por lesão cerebral.	Dificuldade na aquisição do procedimento léxico por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.
Reconhece as palavras através do som, não reconhece a palavra como um todo e a leitura é realizada por tentativa – erro. Confundem palavras homófonas, adicionam ou substituem letras e dão erros ortográficos.	
Profunda	Mista
Dificuldade no uso de ambos os procedimentos por lesão cerebral.	Dificuldade na aquisição de ambos os procedimentos por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.
Os procedimentos da leitura estão alterados, fazendo uma leitura mediada pelo significado com presença de erros tipo semântico e com paraléxias. Lêem “burro” em vez de “asno”.	Revelam características comuns aos outros tipos de dislexia evolutiva.

Quadro 5: Adaptação do livro Dificuldades de Aprendizagem Específicas de Vitor Cruz, 2009.

3.6- Sub-tipos de dislexia

Diferentes autores defendem que é necessário distinguir a dislexia em sub-tipos pois as causas da dislexia são muito diferenciadas sendo importante aprofundar as características de modo a diferenciar cada criança disléxica.

3.6.1- Dislexia Visual

A dislexia visual é caracterizada através de indivíduos que conseguem ver embora não possam diferenciar, interpretar ou recordar as palavras devido a uma disfunção no sistema nervoso central. No entanto, possuem capacidades auditivas capazes de discriminar sons em palavras conseguindo dividi-las em sílabas sendo esta capacidade essencial para a aquisição da leitura.

Segundo Fonseca (1999)³³ as características comportamentais que a dislexia visual apresenta são:

- Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras;
- Dificuldades na memorização de palavras;
- Confusão na memorização de palavras;
- Frequentes inversões, omissões e substituições;
- Problemas de comunicação não verbal;
- Problemas de grafomotricidade e na visuomotricidade;
- Dificuldades na percepção social;
- Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita

Myklebust³⁴ afirma que a dislexia visual

“ ... a que tem sido mais estudada (Word-blindness), valoriza a função de discriminação visual inerente às características das letras (optemas para a função input, e grafemas para as funções output) tamanho, forma, linhas rectas e curvas, ângulos, orientação vertical ou horizontal, etc. Quando as letras não são reconhecidas como letras, então temos a dislexia visual. (Fonseca, 2004, p.61)

³³ Fonseca (1999): SNI in Vitor C. (2009). *Dificuldades de Aprendizagens Específicas*. Lidel, Lisboa. P 162.

³⁴ Myklebust : SNI in Vítor da F. (2004) . *Dificuldades de Aprendizagem*.. Âncora Editora. Lisboa. P.61

3.6.2- Dislexia Auditiva

A dislexia auditiva manifesta-se ao nível das competências verbais e de ligações de sons. Assim, existem erros de discriminação de auditiva com confusão e alteração de sons. Existem também problemas na análise e síntese das características fonéticas das sílabas e palavras provocando substituições semânticas na leitura. Por exemplo a substituição de “mulher” por “senhora”.

Na leitura são reconhecidas e lidas rapidamente/globalmente palavras familiares mas não consegue identificar os fonemas que a compõem apresentando uma grande dificuldade em ler pseudo-palavras e palavras pouco frequentes.

Segundo Fonseca (1999)³⁵ as características comportamentais que a dislexia auditiva apresenta são:

- Problemas com sons;
- Não associação dos símbolos gráficos com as suas componentes auditivas;
- Não relação dos fonemas com os monemas (partes e todo da palavra);
- Confusão de sílabas iniciais, intermédias e finais;
- Problemas de percepção auditiva;
- Problemas de articulação;
- Dificuldades em seguir orientações e instruções;
- Dificuldades de memorização auditiva;
- Problemas de atenção
- Dificuldades de comunicação verbal.

Para Myklebust³⁶ a dislexia auditiva

“ afecta o processo cognitivo que relaciona os fonemas com os optemas na formação das palavras. Ler é de certa forma «ver» e «ouvir». A «visualização» pressupõe «auditorização» dos optemas, isto é, a capacidades de simbolizar e de codificar a informação. Aqui a função não é idêntica à afasia receptiva, o que está afectado é a auditorização dos fonemas, por isso as funções da silabação, a fonologia e a função auditiva são um indicativo muito forte no êxito da leitura”(Fonseca,2004, p. 61)

³⁵ Fonseca(1999):SNI in Vitor C. (2009).*Dificuldades de Aprendizagens Específicas*. Lidel. Lisboa.P 163.

³⁶Myklebust: SNI in Vítor da F.(2004) .*Dificuldades de Aprendizagem*..Âncora Editora. Lisboa.P.61

Em suma, os disléxicos auditivos apresentam bons resultados na parte da realização e baixos na parte verbal. Já os disléxicos visuais mostram bons resultados na parte verbal e baixos na parte da realização.

3.7 Desenvolvimento das crianças com dislexia

3.7.1 Nível cognitivo

As crianças disléxicas pertencem ao grupo de crianças cujas dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita são muito maiores do que seria esperado a partir do seu nível intelectual. Essas crianças, embora com as mesmas oportunidades que as outras crianças têm para aprender a ler e apesar de receberem motivação, de serem apoiadas pelos pais mostram progresso na alfabetização surpreendentemente mais lento do que os seus colegas da mesma idade e do mesmo nível intelectual.

3.7.2 Nível comportamental

Nas crianças com dislexia são notórios problemas comportamentais caracterizados por comportamentos de oposição e desobediência perante as figuras de autoridade (pais, professores, etc.), hiperactividade, défice de atenção. Em alguns casos, algumas crianças com dislexia podem tornar-se agressivas, face à desmotivação académica e incompreensão dos pares.

3.7.3 Nível sócio-afectivo

A criança disléxica é geralmente triste e deprimida pelo repetido fracasso dos seus esforços para superar as suas dificuldades, outras vezes mostra-se agressiva e angustiada.

A frustração causada pelos anos de esforço sem êxito e a permanente comparação com as outras crianças provocam intensos sentimentos de inferioridade.

Em geral, os problemas emocionais surgem como uma reacção secundária aos problemas de rendimento escolar. As crianças disléxicas denotam um sentimento de tristeza e de auto-culpabilização, podendo apresentar uma atitude depressiva diante das suas dificuldades.

Estas crianças apresentam uma reduzida motivação e empenho pelas actividades, uma reduzida auto-estima, um sentimento de insegurança e de vergonha como resultado do seu sucessivo fracasso, um sentimento de incapacidade, de inferioridade e de frustração por não

conseguir superar as suas dificuldades. Compreender a problemática emocional associada à dislexia é fundamental a qualquer educador, uma vez que, se as questões emocionais não forem devidamente geridas, o insucesso pode resultar numa recusa total de todas as actividades de âmbito escolar. Por esta razão, quer os pais, quer os professores deverão valorizar todos os progressos obtidos pelas crianças, centrando-se mais nas pequenas conquistas que nas falhas. O seu discurso relativamente à escola deve ser assim marcado por observações positivas e por uma atitude de apoio.

Ao longo deste capítulo, referimos e explicamos o conceito de dislexia e as suas características, mas não podemos esquecer que o aluno disléxico, apesar de estar abrangido pelo decreto lei3/2008, de beneficiar das medidas educativas do programa educativo individual (PEI), e de estar integrado numa regular, ele não está sozinho nas suas aprendizagens e vivências, deste modo temos de considerar que além dos docentes e da família os pares também tem um papel importante no sucesso ou no insucesso escolar. Por isso, achamos pertinente estudar as atitudes dos pares em sala de aula.

CAPÍTULO IV

ATTITUDES DO PARES PERANTE UMA CRIANÇA DISLÉXICA

4.1 Definição de atitude

As atitudes são constatações, favoráveis ou desfavoráveis, em relação a objectos, pessoas ou eventos, às vezes confunde-se atitude com comportamento.

As atitudes não são características puramente idiossincráticas ou estáveis, nem nascem num vácuo social: são fruto da interacção social, de processos de comparação, identificação e diferenciação sociais, que nos permitem situar a nossa posição face a outros, num determinado momento.

A enciclopédia da Psicologia refere que as “atitudes são basicamente aprendidas através da experiência: as relações que estabelecemos ao longo das nossas vidas com os pais, os amigos, os professores, etc., e o conjunto de experiências que vivemos ajudam-nos a dar-lhes forma”.(enciclopédia(sd), p. 418)

Para Gleitman (1981) as atitudes são a “disposição relativamente estável, avaliativa que faz uma pessoas pensar, sentir ou comportar-se, positiva ou negativamente em relação a determinada pessoa, grupo ou problema social”(Gleitman,1981,p.1225)

Segundo Eagly e Chaiken(1993)³⁷ “ uma atitude é um conjunto bastante estável de visões mentais e de avaliações relativamente a uma ideia, um objecto, ou uma pessoa”.

Leitão. (sd)designa por “... atitudes as disposições mentais que predis põem o individuo a reagir de forma positiva ou negativa em relação a ideias (justiça e liberdade), situações(desastre, exame) instituições(família, estado), objectos materiais(máquina fotográfica, aparelho de televisão) ou até pessoas(jornalista, revisor de eléctrico) “(Leitão(sd),p.163)

Uma atitude é formada por três componentes: cognitiva, afectiva e comportamental.

- Componente cognitiva -são os nossos pensamentos, crenças e conhecimentos conscientes de determinado facto;
- Componente afectiva - corresponde ao nosso lado sentimental e emocional em relação a determinado facto;
- Componente comportamental - são as nossas tendências para reagir. Esta componente está relacionada com a nossa intenção de nos comportarmos de determinada maneira com relação a alguém, alguma coisa ou evento.

³⁷ Eagly e Chaiken: SNI in Gleitman H.(1981).*Psicologia*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.P.609

As atitudes têm três funções: Motivacional, cognitiva e social

- Função Motivacional - satisfazer as necessidades psicológicas de adaptação (relacionadas com a gratificação), de defesa (protecção do eu) e de expressão de valores (sentido de identidade);
- Funções Cognitiva - fornecem padrões e pontos de referência que permitem ao indivíduo dar sentido ao seu mundo conceptual interior;
- Funções Social - referem-se à influência da posição dos outros na formação das atitudes e a sua respectiva função nos grupos sociais.

Ainda no que diz respeito às atitudes podemos considerar que existem vários tipos:

- Atitude científica – Atitude característica das ciências – englobando principalmente a procura de factos objectivos através de métodos empíricos.
- Atitude de exposição – Tendência para explicar, fazer conferências, relatar factos ou demonstrar.
- Atitude de resposta – Em experimentações de tempo de reacção, a preparação do indivíduo para responder logo que o estímulo lhe é apresentado.
- Atitude em relação ao objecto – É uma atitude em que o observador se preocupa mais com o estímulo ou objecto do que com a experiência.
- Atitude exibicionista – A necessidade de atrair a atenção para si próprio, geralmente esforçando-se por divertir, irritar ou chocar os outros.
- Atitude objectiva - Qualidade ou condição de reagir às propriedades de um objecto, sem tomar em consideração os sentimentos pessoais em relação ao mesmo.
- Atitude perceptiva – Prontidão para perceber de uma certa forma ou de acordo com um determinado quadro de referência.
- Atitude processual - Em todos os estudos de introspecção, atitude em que o observador observa os processos conscientes.
- Atitude social – 1. Predisposição para ter um determinado comportamento para com as outras pessoas. 2. Opinião sustentada pela maioria. 3. Atitude orientada para fins sociais em oposição aos fins particulares.
- Atitude cognitiva – É a atitude de um indivíduo perante uma situação problemática determinando substancialmente o progresso cognitivo encetado para resolução deste problema.

Já apresentamos algumas definições de atitudes, mas surge uma questão, será que podemos medir uma atitude?

A resposta é sim. Podemos utilizar quatro formas;

- As escalas de Likert;
- As medidas psicofísicas;
- O método do distanciamento social;
- Diferencial semântico.

Como já foi referido todos nós nascemos em meios e culturas diferentes, o que leva a criança a ter atitudes, que no seu meio parecem ser adequadas, mas que noutro contexto, são desadequadas.

Deste modo é pertinente analisar se podemos mudar uma atitude. Podemos constatar que surgiram algumas teorias que tentaram explicar de que modo se faz essa mudança. Mas a que mais se destaca é a teoria da dissonância cognitiva. Que segundo vêm descrito na Enciclopédia de Psicologia é “quando justificamos as nossas atitudes com comportamentos e acções adequados, sentimo-nos fortemente motivados” (enciclopédia,(sd),p.419). Mas quando o “nosso comportamento difere notavelmente das nossas atitudes, produz-se um mal estar e desejamos libertar-nos dele” (enciclopédia,(sd),p.419).Em relação à dissonância é “ toda a tensão que sentimos quando dois pensamentos nossos são psicologicamente incoerentes ou carecem de consistência.” (enciclopédia, (sd),p. 419). Em conclusão esta teoria “explica que a nossa necessidade de manter uma auto – imagem coerente e positiva leva-nos a adoptar atitudes que justificam os nossos actos e decisões.” (enciclopédia,(sd),p. 420).

Para Chaplin (1981) “ as origens das atitudes são culturais familiares e pessoais. Isto é, tendemos a assumir as atitudes que prevalecem na cultura em que crescemos. Grande parte dela passa de geração em geração dentro de estrutura familiar”(Chaplin,1981,p. 49)

Como já referirmos anteriormente a família, pode ser considerada como o primeiro contexto que a criança está inserida, desde o seu nascimento que a família lhe incute as suas regras, opiniões e atitudes. Mas quando a criança cresce e começa a frequentar outro contexto e a relacionar-se com outras crianças, poderá sentir-se por vezes deslocada do seu meio, e

aqui que a escola também se torna um dos principais agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família.

A escola contribui para o bom desenvolvimento social adequado de uma criança, através do relacionamento e da participação em actividades de grupo. Desta forma, está a contribuir para que a criança se sinta um ser social. Não podemos esquecer que as crianças além de conviverem com os adultos, também partilham o mesmo espaço com os seus pares, estes também tem um papel muito importante na construção das suas atitudes e maneira de estar em sociedade.

Desde modo, os processos que podem levar à aquisição de atitudes podem ser resumidos:

- Pelos resultados de nossa própria experiência;
- Pelas nossas tendências e preconceitos perceptivos;
- Pelas nossas observações das reacções de uma outra pessoa perante uma determinada situação;
- Pela nossa observação dos resultados das experiências de outra pessoa.

4.2 Atitude dos pares

Quando falamos dos pares referimo-nos aos colegas de turma, que frequentam o mesmo contexto escolar, durante a maior parte do dia. Este trabalho baseou-se numa observação naturalista, em que a população era uma turma.

Faz sentido que se comece por definir o que é uma turma, para que possamos perceber a dinâmica deste grupo.

Segundo Carvalho, (2002), a turma é um espaço de encontros e negociações.

Para, Meirieu(2000)³⁸, o mito de um ensino em simultâneo diante de uma classe homogénea onde a ordem dos corpos e dos olhares alinhados encobre facilmente o caos dos espíritos que divagam”(Carvalho,2002,p.197) .

Pode-se considerar o grupo turma como um conjunto de indivíduos unidos pelos mesmos objectivos e em interacção. Neste mesmo grupo encontram-se indivíduos de diversos estatutos sociais, que à partida tiveram uma educação diferente e que neste momento tem de saber gerir as suas opiniões, comportamentos e atitudes.

³⁸ Meirieu (2000): SNI in Carvalho T(2002).*O aluno na sala de aula*. Porto editora. Porto. P.197

François dubet(1996)³⁹, “ caracteriza a turma, não propriamente como uma comunidade, antes como «um universo de alianças e conflitos»(Carvalho,2002,p.198),assim sendo, nesta perspectiva, as relações entre os alunos fazem-se de uma mistura complicada de atracões e de oposições.

Em que as atracões devem-se à partilha das vivências do dia-a-dia e dos valores, sendo o resultado das duas a construção colectiva de valores comuns, em especial sobre os pares e professores.

Por sua vez, a oposição entre os pares, pode ter origem na étnica e sociocultural do aluno, as «identidades juvenis» a que aderem, o género, a própria história escolar, destes factores resulta a heterogeneidade na composição da turma.

Em contexto de sala de aula, a criança pode apresentar atitudes/comportamentos desadequados, para com os adultos e com os pares. Destas atitudes pode resultar a exclusão do grupo/turma, a negação a tudo o que diz respeito às tarefas escolares, o que se reflecte na sua baixa auto-estima.

Quando falamos dos alunos disléxicos, o relacionamento com os pares, por vezes, é complicado, eles têm medo de falhar e de não terem lugar no grupo.

É aqui que as atitudes dos pares perante um aluno disléxico podem fazer toda a diferença, em relação ao sucesso e ao insucesso escolar do aluno.

O sucesso e o insucesso do aluno disléxico, não estão só centrados, nas atitudes dos docentes nem dos familiares. Os docentes e os familiares podem e devem ajudá-lo, mas se pensarmos bem, os alunos também estabelecem relações com os pares.

A turma pode ser considerada um grupo, mas dentro deste grupo formam-se vários sub grupo e em cada um deles há um líder.

Na escola nós podemos observar estes sub - grupos num contexto informal: no bar, no recreio, na biblioteca, no refeitório e num contexto mais formal em sala de aula.

Os alunos disléxicos, quando estão com os pares num contexto informal, mostram-se mais desinibidos, pois, aqui as suas dificuldades não são notórias.

Mas num contexto mais formal, os disléxicos tende a refugiar-se no seu «canto», para que ninguém lhes diga nada. Isto porque, é aqui que as suas dificuldades são notórias.

³⁹ François dubet(1996): SNI in Carvalho T(2002).*O aluno na sala de aula*. Porto editora. Porto. P.198

Todos sabemos que os pares fazem comentários e têm atitudes uns sobre os outros, e geralmente criticam, gozam e entre outras, por vezes, estas atitudes têm consequências desastrosas.

Os alunos disléxicos quando assistem a este cenário, ainda ficam com mais receio de se expor perante a turma. Mas se em contrapartida, a turma souber respeitar e até mesmo ajudar a ultrapassar as suas dificuldades, poderemos verificar que estas atitudes têm influência no sucesso escolar do disléxico. Este está mais descontraído, pois sabe se alguma vez falhar os pares não vão gozar com ele, pelo contrário vão ajudá-lo.

Segundo Dictrich(sd) “as atitudes não se apenas como consequência a mecanização do comportamento de resolução de problemas em virtude de técnicas cognitivas (esquemas de acção), mas pode ainda guiar numa direcção muito definida, sobretudo a disposição emocional e motivacional do processo cognitivo.”(Dictrich, (sd), p. 44)

Para darmos como terminada a primeira parte do trabalho, relembremos que o percurso dos alunos com NEE, é muito sinuoso e com algumas barreiras. Cabe-nos a nós torná-lo mais fácil e agradável de percorrê-lo.

PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

5.1 Metodologia

Este estudo incide na observação/registo das atitudes dos alunos em sala de aula, perante uma aluna disléxica. Para que este trabalho seja considerado pertinente e interessante, é importante começar por definir o conceito de observação naturalista, e no seguimento definir os objectivos, as suas vantagens e desvantagens.

A observação é considerada a forma mais primitiva de aquisição de conhecimentos, permitindo ao Homem conhecer o mundo que o rodeia. Poderá então dizer-se que a observação desempenha um papel fulcral na metodologia experimental. A iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma intervenção.

O conceito de observação diverge de autor para autor. Esta diversidade de conceito resulta, não só das diferentes orientações científicas dos investigadores, como também da falta de sistematização que se tem verificado no âmbito da investigação pedagógica.

A observação naturalista é uma forma de observação sistematizada, que se realiza em meio natural e é utilizada na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais, é utilizada desde o século XIX.

A observação naturalista segundo Henry ⁴⁰ “... é o estudo de um fenómeno no seu meio natural” e “a finalidade da observação é o estabelecimento de «biografias», construídas a partir do que o observador vê. A técnica em si poderá definir-se segundo quatro grandes linhas.” (Estrela 1990, p. 46)

- 1.^a Não é uma observação selectiva – o observador procede a uma acumulação de dados, pouco selectivas, mas passível de uma análise rigorosa;
- 2.^a Preocupa-se fundamentalmente, com a «precisão da situação», isto é, com a apreensão de um comportamento ou de uma atitude inseridos na situação em que se produziram, a fim de se reduzirem ao mínimo as dúvidas referentes à sua interpretação;
- 3.^a Pretende estabelecer biografias compostas por um grande número de unidades de comportamento, que se fundem umas nas outras;

⁴⁰ Henry : SNI in Estrela (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora. Porto.P. 46

4.^a A continuidade é um dos princípios de base que possibilita uma observação correcta: a selecção dos acontecimentos é algo de arbitrário, que se verifica apenas no laboratório, pois o processo vital é caracterizado pela ininterrupção.

Em 1979, de Landsheere, citando Fraise⁴¹, considera a observação naturalista como uma “... observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana”(Estrela,1994,p. 45).

O Estrela (1994) refere para que uma observação naturalista seja possível, é preciso satisfazer dois critérios:

Primeiro, o observador deve registar e medir apenas os fenómenos e comportamentos que ocorrem num meio ambiente natural, sem efectuar qualquer deslocação dos organismos para locais estranhos ao seu habitat.

Segundo o observador não deve influenciar, intervir ou manipular os acontecimentos e os organismos sob observação. Se, numa situação, os sujeitos souberem que estão a ser observados, o comportamento por eles produzido é, provavelmente, diferente em relação a uma outra situação em que não são observados.

A observação naturalista apresenta três funções importantes no procedimento de investigação:

A primeira, e talvez a mais importante, é obter uma resposta para a pergunta.

A segunda é esclarecer certas relações ou até eventualmente ajudar a descobrir hipóteses que, posteriormente, venham a ser verificadas a partir de uma investigação correlacional ou experimental.

A terceira é permitir investigar questões que não podem ser sujeitas a uma investigação experimental (por razões práticas ou de natureza ética).

⁴¹ Landsheere(1979) SNI in Estrela (1994).*Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora. Porto.P. 46

A definição de objectivos, campo de observação assim como das unidades de observação determinam a estratégia a seguir, o que levou a : optar por determinadas formas e meios de observação, escolher critérios e unidades de registo de dados (grelha de observação), elaborar métodos e técnicas de análises e tratamento dos dados recolhidos.

Existem alguns efeitos que influenciam o comportamento do indivíduo e que devem ser levados em conta durante a reflexão sobre os dados recolhidos durante a observação, são eles:

- Efeito de Halo – avaliar uma pessoa em funções de uma determinada acção.
- Efeito Pigmalião – influências que as expectativas do professor exercem sobre o desenvolvimento do aluno.
- Erro de tendência central – Tendência dos observadores a evitar os extremos nas suas avaliações utilizando, assim, valores médios ou regulares, a não ser que haja uma discrepância dos resultados

5.2 Formulação da questão

Pergunta de partida :De que modo as atitudes dos alunos em contexto de sala de aula, influenciam o sucesso escolar de uma aluna disléxica?

Segundo Quivy a pergunta de partida “... não deve procurar julgar, mas compreender. O seu objectivo deve ser o do conhecimento, não o de demonstração. Devem poder ser encaradas a priori várias respostas diferentes, não havendo a certeza de uma resposta preconcebida”(Quivy, 1992.p.8)

Para este autor, a pergunta deve ser expressa claramente, para isso, deve seguir um conjunto de qualidades: “qualidades de exequibilidade, qualidade de pertinência e qualidades de clareza”. (Quivy, 1992,p.8),

A qualidade de exequibilidade da pergunta implica que quando o investigador está a formular a pergunta, este deverá certificar-se que tanto os seus saberes como os seus recursos, lhes permitirá alcançar dados com vista a obter conclusões vigorosas.

A qualidade de pertinência tem em conta a demarcação da pergunta, ou seja, ao lermos a pergunta, tomamos conhecimento do tema em estudo.

A qualidade de clareza da pergunta implica que esta não levante qualquer tipo de incerteza, ou seja, deve ser precisa e inequívoca. Para isso, a pergunta de partida não deve ser longa nem confusa.

Para a realização deste projecto formulamos a pergunta de partida para o problema que se pretende estudar e depois analisar.

5.3. Objectivo geral e objectivo específico do estudo

Objectivo geral: Identificar atitudes dos alunos;

Objectivo específico: Identificar as atitudes dos alunos que promovem o sucesso escolar, de uma criança disléxica.

5.4 Definição de hipóteses

“Uma hipótese é uma proposição provisória, uma pressuposição que deve ser verificada”(Quivy,1992, p. 16)

Hipótese 1: Os pares/alunos apresentam uma atitude correcta, quando a aluna faz uma leitura em voz alta

Hipótese 2: Os pares/alunos cooperam com a aluna quando esta vai ao quadro.

Hipótese 3: Os pares/alunos trabalham no sentido de incluir a aluna na realização de trabalhos de grupo.

5.5 Definição de variáveis

Variável Dependente: Aluna disléxica

Variáveis Independentes: As atitudes e o sucesso escolar

5.6 Caracterização do contexto e da amostra

Este estudo foi realizado numa escola que está situada no concelho do Montijo. Pertence ao agrupamento de escolas de Montijo que ...”é constituído por seis escolas das quais quatro são Escolas Básicas com Jardim de Infância e uma só com primeiro ciclo e uma escola com segundo e terceiro ciclo, sendo esta a sede”(projecto educativo 2010/2012)⁴². A Escola Básica D.Pedro Varela é a sede do agrupamento, encontra-se situada numa área habitacional no espaço contíguo à Escola Jorge Peixinho e junto a um complexo desportivo.

⁴² http://www.eprep-montijo.rcts.pt/projeto_educativo_20102013.html, acedido em 10 de Janeiro 2012.

Este ano lectivo há catorze turmas de quinto e sexto ano, três de sétimo e oitavo ano, uma de CEF de fotografia e de PIEF.

Para a realização de um estudo, é indispensável uma determinada amostra ou população, pois segundo Quivy, a população é classificada como sendo “o conjunto de elementos constituintes de um todo”. (Quivy, 1992,p.16).

A amostra é uma turma do sexto ano, constituída por vinte alunos, treze do género masculino e sete do género feminino. As idades dos alunos estão compreendidas entre os 11 e os 12 anos, sendo a média de idade de 11,25. A turma é constituída por dezoito alunos que transitaram do quinto ano, e por dois alunos que se encontram a repetir o sexto ano. Três alunos estão abrangidos pelo decreto-lei 3/2008, beneficiam das alíneas a) apoio pedagógico personalizado, b) Adequações Curriculares Individuais e c) Adequações no processo de avaliação.

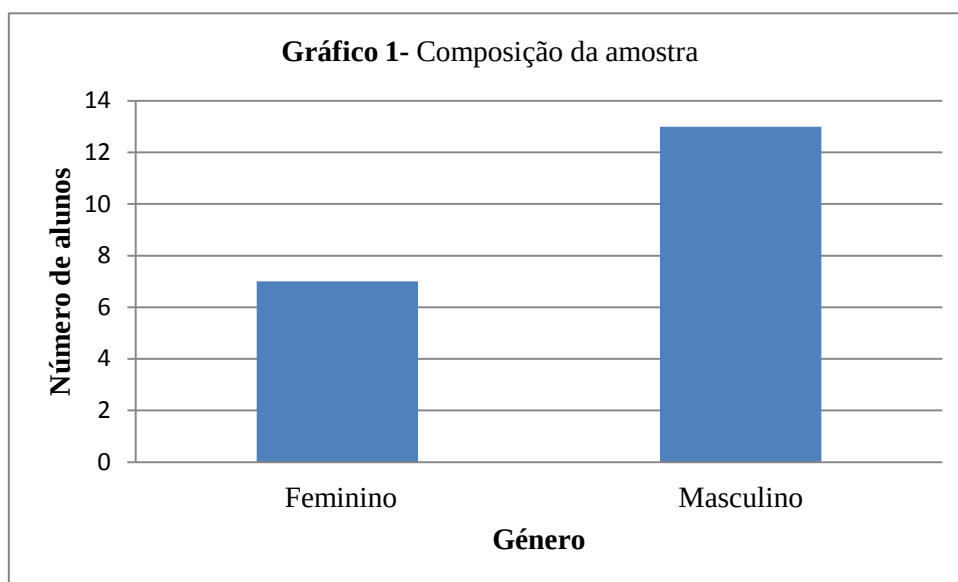


Gráfico 1 – Composição da turma

Género	Número
Feminino	6
Masculino	13
Total	20

Tabela 1 - Composição da amostra

5.7 Instrumentos de análise

O observador deve seleccionar um instrumento que aborde o objecto de estudo e o tema em investigação. É fundamental que o investigador saiba manipular o instrumento que utiliza na sua investigação, para poder retirar as maiores vantagens possíveis da sua utilização. Neste sentido, o instrumento seleccionado deve estar adaptado ao objectivo e ao seu utilizador.

Para a recolha de informação, neste trabalho de investigação, recorreremos a uma tabela de atitudes já pré-definidas pelo observador.

5.7.1. Definição de tabela

Na construção da tabela seleccionámos os momentos em que disléxicos se sentem inseguros e desconfortáveis quando estão perante um grupo de pessoas, que neste caso são os pares. Esses momentos foram: a leitura em voz alta, escrever no quadro e também na realização de trabalhos em grupo.

As atitudes que seleccionamos para observar nos pares foram: o gozo, os comentários, a indiferença, a ajuda/cooperação e outros.

Deste modo, poderemos relacionar as atitudes dos pares com as reacções do disléxico, e verificar se facilitam ou se prejudicam o sucesso escolar do mesmo.

5.8. Vantagens e desvantagens de uma observação naturalista

A observação naturalista por ocorrer em habitat natural do observado apresenta algumas vantagens e desvantagens.

Podemos enumerar algumas das vantagens que este método apresenta:

- O comportamento dos sujeitos observados, é em princípio, mais natural, espontâneo e genuíno (mais variado) do que em contexto laboratorial. Com efeito, ocorrendo em contexto ecológico, o seu comportamento não é afectado pela inibição e ansiedade dos contextos laboratoriais. Uma vez que se trata de observação de comportamentos espontâneos, o ambiente e a situação não são determinados pelo psicólogo, isto é, não há manipulação de variáveis (embora se pretenda controlar as variáveis não relevantes para o que se pretende estudar)

- Possibilita elementos para delimitação de problemas;⁴³
- Favorece a construção de hipóteses;⁴⁴
- Aproxima-se das perspectivas dos sujeitos;⁴⁵
- Útil para descobrir aspectos novos de um problema;⁴⁶
- Obtenção de dados sem interferir no grupo estudado.⁴⁷
- Permite a colecta de dados em situações de comunicação impossíveis;⁴⁸
- Apresenta meio directo e satisfatório para estudar uma ampla variedade de fenómenos;⁴⁹
- Exige menos do observador do que outras técnicas;⁵⁰
- Depende menos da introspecção ou da reflexão;⁵¹
- Permite a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários.⁵²

Para Quivy (2005) as principais vantagens são:

- A apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem.
- A recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo.
- A autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos. É mais fácil mentir com a boca do que com o corpo.

⁴³ In <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag>, acedido a 14 de Março de 2012

⁴⁴ In <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag>, acedido a 14 de Março de 2012

⁴⁴ In <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag>, acedido a 14 de Março de 2012

⁴⁵ In <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag>, acedido a 14 de Março de 2012

⁴⁶ <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag> acedido a 14 de Março de 2012

⁴⁷ <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag> acedido a 14 de Março de 2012

⁴⁸ <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag> acedido a 14 de Março de 2012

⁴⁹ <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag> acedido a 14 de Março de 2012

⁵⁰ <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag> acedido a 14 de Março de 2012

⁵¹ <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag> acedido a 14 de Março de 2012

⁵² <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag> acedido a 14 de Março de 2012

Mas como em todos os métodos, a observação naturalista também apresenta algumas desvantagens:

- Presença do observador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis, por poder provocar alterações no comportamento do grupo observado;⁵³
- O observado tende a criar impressões favoráveis ou desfavoráveis no observador, favorecendo a interpretação pessoal - juízo de valor;⁵⁴
- Uma visão distorcida pode ser gerada pelo envolvimento levando a uma representação parcial da realidade;⁵⁵
- Factores imprevistos podem interferir na tarefa do observador;⁵⁶
- A duração dos acontecimentos é variável dificultando a colecta de dados;⁵⁷
- Vários aspectos da vida quotidiana, particular podem não ser acessíveis ao observador.⁵⁸
- Se não forem bem organizados os registos podem depender apenas da memória do observador para serem resgatados, vindo a gerar grande interpretação subjectiva ou parcial do fenómeno estudado.⁵⁹

Quivy (2005), também aponta algumas desvantagens:

- As dificuldades frequentemente encontradas para ser aceites como observador pelos grupos em questão.
- O problema do registo. O investigador não pode confiar unicamente na sua recordação dos acontecimentos apreendidos «ao vivo», dado que a memória é selectiva e eliminaria uma grande variedade de comportamentos cuja importância não fosse imediatamente aparente. Como nem sempre é possível, nem desejável, tomar notas no próprio momento,

⁵³ <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag> acedido a 14 de Março de 2012

⁵⁴ <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag> acedido a 14 de Março de 2012

⁵⁵ <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag> acedido a 14 de Março de 2012

⁵⁶ <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag> acedido a 14 de Março de 2012

⁵⁷ <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag> acedido a 14 de Março de 2012

⁵⁸ <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag> acedido a 14 de Março de 2012

⁵⁹ <http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag> acedido a 14 de Março de 2012

a única solução consiste em transcrever os comportamentos observados imediatamente após a observação. Na prática trata-se muitas vezes de uma tarefa muito pesada, devido à fadiga e às condições de trabalho por vezes esgotantes.

- O problema da interpretação das observações. A utilização de grelhas de observação muito formalizadas facilita a interpretação, mas, em contrapartida, esta arrisca-se a ser relativamente superficial e mecânica perante a riqueza e a complexidade dos processos estudados. Pelo contrário, a validade da observação de tipo etnológico é fundada num trabalho de grande fôlego e necessita, além disso, de uma sólida formação teórica por parte dos investigadores.

Portanto, é necessário ter consciência de que os resultados deste estudo não podem ser generalizáveis, na medida em que apenas representa uma probabilidade.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

6.1. Análise e discussão de resultados

A análise de dados que a seguir vai ser apresentada e discutida baseou-se no método de observação no domínio naturalista, e na construção e preenchimento de uma tabela já pré-definida pelo observador.

Estas observações em diferentes disciplinas, deste modo os dados apresentados, reflectem no total as atitudes dos alunos e posterior desempenho da aluna. Cada gráfico será analisado e contextualizado, de modo a tornar-se de fácil leitura e compreensão.

6.1.1. - Apresentação dos gráficos referentes às atitudes dos pares com uma criança disléxica em sala de aula.

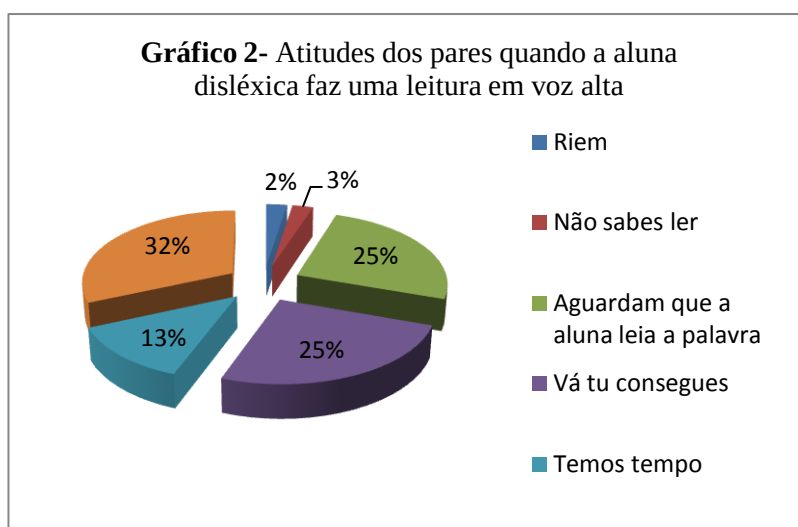


Gráfico 2 - Atitudes dos pares quando a aluna disléxica faz uma leitura em voz alta

Atitudes dos pares	Número de atitudes	Percentagem(%)
Riem	2	2
Não sabes ler	2	3
Aguardam que a aluna leia a palavra	20	25
Vá tu consegues	20	25
Temos tempo	10	13
Murmuram a palavra	25	32

Tabela 2 – Atitudes dos pares quando a aluna disléxica faz uma leitura em voz alta

Ao analisarmos o gráfico 2, podemos ver que as atitudes que registaram maior frequência foram: «Aguardam que a aluna leia a palavra», «Vá tu consegues» e «murmuram a palavra». E as que registaram menor frequência foram: «riem», «não sabes ler» e «temos tempo».

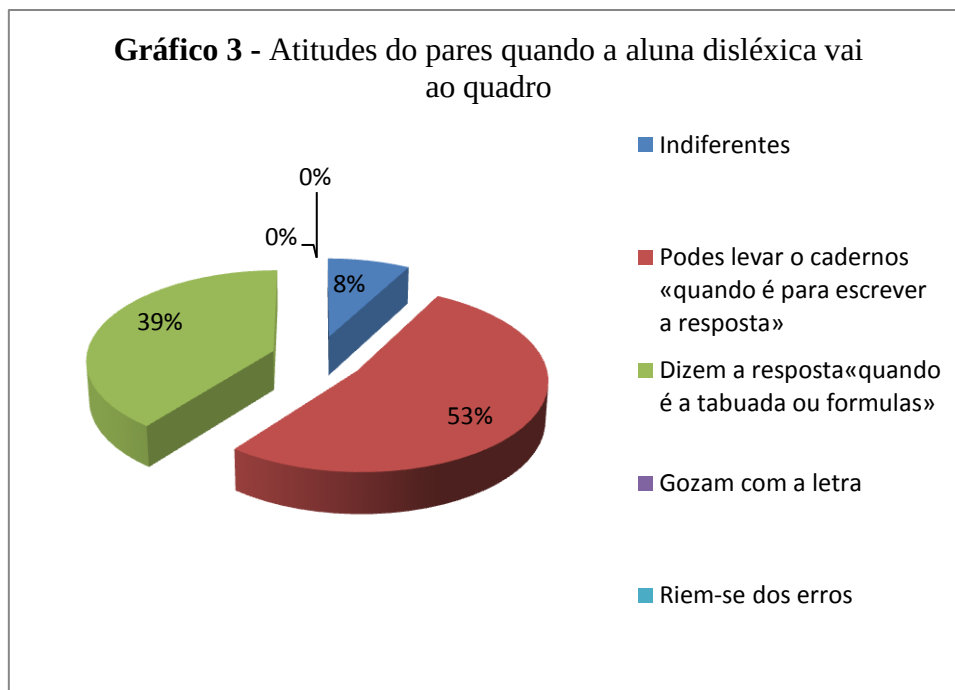


Gráfico 3 - Atitudes dos pares quando a aluna disléxica vai ao quadro

Atitudes dos pares	Número de atitudes	Percentagem (%)
Indiferentes	3	8
Podes levar o livro «quando é para copiar a resposta»	20	53
Dizem a resposta «quando é a tabuada ou fórmulas»	15	39
Gozam com a letra	0	0
Riem-se dos erros	0	0

Tabela 3 - Atitudes dos pares quando a aluna disléxica quando vai ao quadro

Ao analisarmos o gráfico 3, podemos ver que as atitudes que registaram maior frequência foram: «Podes levar o livro (quando é para copiar a resposta)» e «Dizem a resposta (quando é a tabuada ou fórmulas)». A que registou uma frequência mais baixa foi:

«Indiferentes». As que não registaram frequência foram: «Riem-se dos erros» e «Gozam com a letra».

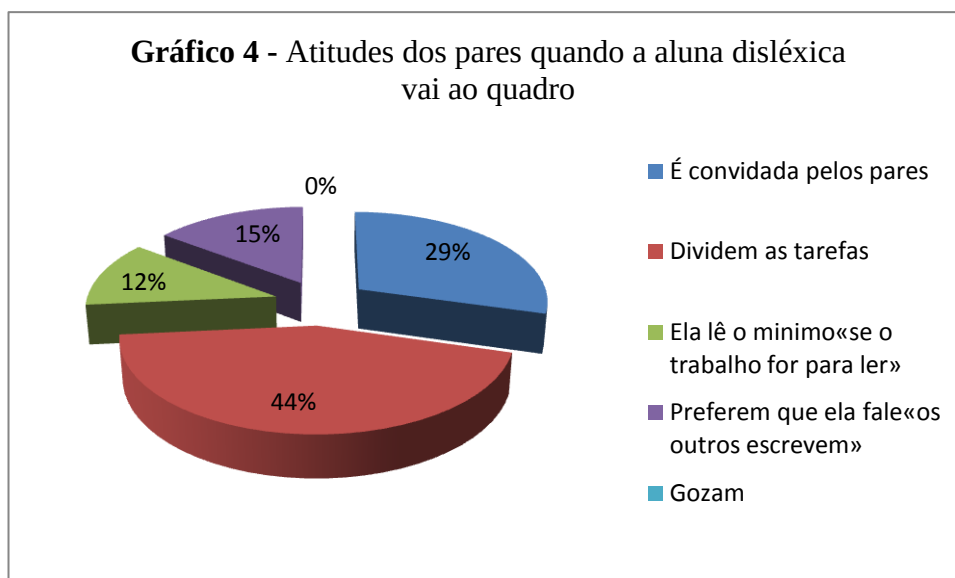


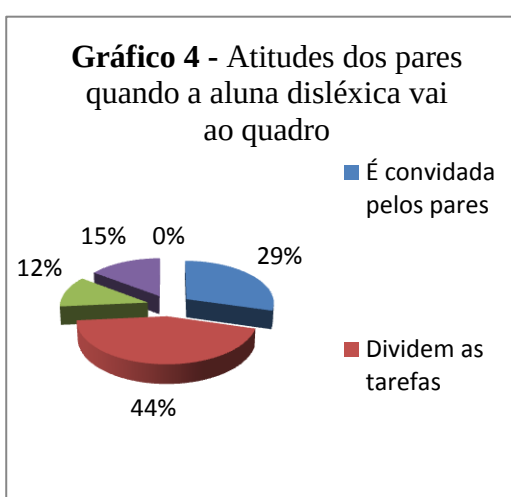
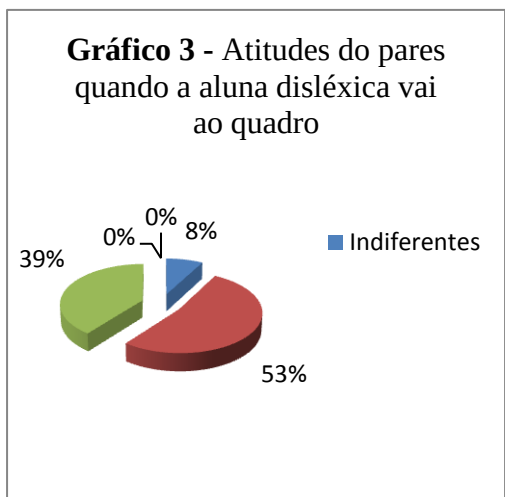
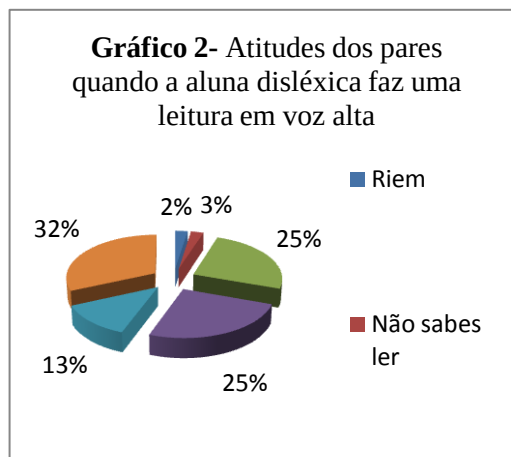
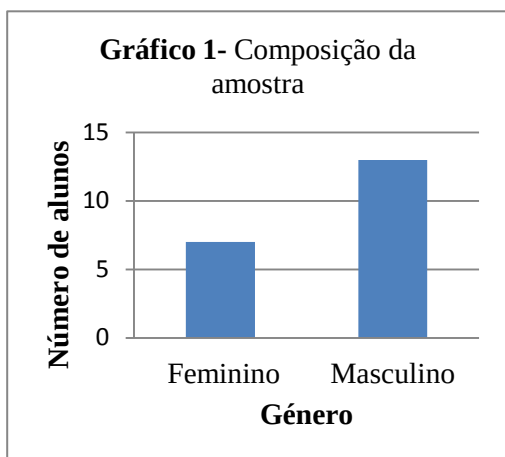
Gráfico 4 - Atitudes dos pares quando a aluna tem de trabalhar em grupo

Atitudes dos pares	Número de atitudes	Percentagem (%)
É convidada pelos pares	10	29
Dividem as tarefas	15	44
Ela lê o mínimo (se o trabalho for para ler)	4	12
Preferem que ela fale (os outros escrevem)	5	15
Gozam	0	0

Tabela 4 - Atitudes dos pares quando a aluna tem de trabalhar em grupo

Ao analisarmos o gráfico 4, podemos ver que as atitudes que registaram maior frequência foram: «Dividem as tarefas» e «É convidada pelos pares». E as que registaram menor frequência foram: «Ela lê o mínimo (se o trabalho for para ler)» e «Preferem que ela fale (os outros escrevem)». E a que não registou frequência foi: «Gozam»

6.1.2. – Análise de resultados



De seguida, iremos analisar os gráficos e relacioná-los com as atitudes, expressões, reacções e comportamentos que a aluna apresentou no momento de observação.

Como podemos ver no gráfico 1 a população é de 20 elementos sendo a maioria dos do género masculino, havendo só 7 do género feminino. É um dado curioso, porque normalmente as populações « turma» costumam ser na maioria do género feminino.

Agora em termos de análise das atitudes, posso referir, que no início da observação quando a aluna ouvia o docente a dizer o seu nome e a pedir-lhe para ler o enunciado ou uma resposta, a aluna dizia baixinho «eu não quero, pode ler outro colega», esta sentia-se muito insegura, mas com o passar do tempo e com o convívio entre os pares e ao perceber que a turma não iria rir da sua forma de ler apenas registamos 2% a 3%, mas as atitudes «vá tu consegues», «temos tempo» tiveram respectivamente 25% cada uma e « murmuram a palavras» teve 32 %, desta análise a atitude que observei na aula é que ela já não reage de

uma forma negativa, quando os docentes lhe pedem para ler. A aluna já tenta ler mais devagar e percebe que os pares esperam que ela leia a palavra, é mais audível para os pares, anteriormente a aluna fazia uma leitura com um tom de voz muito baixo. Os pares ainda a ajudam e às vezes ela olha para o par que a ajuda e ri-se baixinho. A aluna percebe que não estão a gozar com ela e sente-se mais segura. Podemos validar a Hipótese 1: Os pares/alunos apresentam uma atitude correcta, quando a aluna faz uma leitura em voz alta

Em relação ao gráfico 3, os pares aperceberam-se que a aluna não gosta de ir ao quadro. Quando a aluna era chamada para ir ao quadro, levantava-se e caminhava lentamente até ao quadro sempre de cabeça baixa. Pegava no giz com «pouca vontade» e esperava que o docente ou os pares dissessem o que tinha de fazer. A sua letra era muito pequena e as palavras estavam sempre juntas, foi uma estratégia que ela arranjou para os pares não perceberem os erros ortográficos «estava com medo de ser gozada», isto acontecia, porque quando ia outro aluno ao quadro havia sempre alguém que comentava a letra e os erros mas como podemos ver no gráfico não houve registo desta atitude.

A aluna ainda não tem iniciativa para ir ao quadro, mas quando é solicitada, a sua postura já é outra. Desloca-se até ao quadro pega no giz copia a resposta no quadro, ou resolve o exercício, a sua letra já é mais legível e as palavras já são espaçadas, as atitudes que a motivaram esta postura foram, «pode levar o caderno «quando é para copiar a resposta», registou 52% e «dizem a resposta «quando é a tabuada ou a fórmula»», com 39% , deste modo a hipótese 2: Os pares/alunos cooperam com a aluna quando esta vai ao quadro, também está validada.

Em relação ao gráfico 4, Quando havia algum trabalho de grupo, e se o docente não formasse os grupos, os alunos dividiam-se logo, pois, queriam estar com os pares que se identificam mais. A aluna também tinha um grupo, geralmente era o par que estava ao seu lado e os que estavam na mesa de trás. Após ouvirem a explicação da docente, «dividiam as tarefas», esta atitude registou-se 44%, como podemos verificar, os pares como sabiam que a aluna não gostava de escrever, registou-se com 15% a atitude «preferem que ela fale «os outros escrevem»», se o trabalho fosse para apresentar à turma, a aluna ficava sempre com a parte em que tinha de falar menos, esta atitude registou 12% «ela lê o mínimo «se o trabalho for para ler»», a hipótese 3: Os pares/alunos trabalham no sentido de incluir a aluna na realização de trabalhos de grupo, também está validada.

Conclusão

Ao longo deste trabalho falamos sobre diversos conceitos e temas: Educação Especial; Inclusão; Dificuldades Específicas de Aprendizagem; Funcionamento do cérebro, Leitura; Escrita; Dislexia; Atitudes; metodologias de investigação...

Para no fim, descrevermos o percurso de uma aluna que apesar de ter capacidades para aprender a ler e a escrever, apresenta dificuldades nestas áreas.

Os disléxicos estão «incluídos» no grupo designado por Dificuldades Específicas de Aprendizagem, estão também abrangidas pelo decreto-lei 3/2008. Segundo este decreto-lei, as crianças que apresentem DAE, devem ter um Programa Educativo Individual(PEI), um acompanhamento do docente de educação especial e beneficiarem das alíneas a) apoio pedagógico personalizado e d) adequações no processo de avaliação. Para que deste modo atingiam todo o seu potencial. Para que isto se verifique, espera-se que todos os intervenientes no seu processo de ensino aprendizagem adoptem atitudes positivas. Por este motivo, a realização deste trabalho visa perceber se as atitudes dos pares influenciam o sucesso escolar dos disléxicos.

Tenho de referir que a minha presença para eles já era constante e assídua, deste modo eles não alteraram muito o seu comportamento e atitudes. No decorrer da observação pude constatar que de um certo modo, os pares tentaram «proteger», a aluna. Afirmando isto, porque estive presente nestes momentos e pude observar naturalmente as relações entre os pares e estes com a aluna.

De acordo com este objectivo da investigação, foram elaboradas três hipóteses e identificadas duas variáveis:

Hipótese 1: Os pares/alunos apresentam uma atitude correcta, quando a aluna faz uma leitura em voz alta

Hipótese 2: Os pares/alunos cooperam com a aluna quando esta vai ao quadro.

Hipótese 3: Os pares/alunos trabalham no sentido de incluir a aluna na realização de trabalhos de grupo.

Estas duas variáveis – a atitude dos pares e o sucesso escolar dos disléxicos estão intimamente relacionadas.

Em ambas as hipóteses que foram propostas, e as variáveis associadas, os pares conseguiram criar um ambiente propício para o desempenho e sucesso escolar da aluna.

Em relação às atitudes que podemos referir como facilitadoras do sucesso escolar, são: «Vá tu consegues», «murmuram a palavra», «temos tempo», «Podes levar o livro (quando é para copiar a resposta)», «Dizem a resposta (quando é a tabuada ou fórmulas)», «Dividem as tarefas» e «É convidada pelos pares», «Ela lê o mínimo (se o trabalho for para ler)» e Preferem que ela fale (os outros escrevem), apesar das últimas duas se registarem com menor frequência. Podemos concluir que estas atitudes validam as hipóteses, e as variáveis. Porque a aluna neste momento consegue acompanhar o grupo turma e apesar de ainda ser introvertida, as suas reacções e expressões quando houve os docentes a dizer o seu nome, para ler, ir ao quadro ou realizar um trabalho de grupo, já são diferentes das que ela apresentava.

Em conclusão - conseguimos perceber que o ambiente e as relações que os alunos disléxicos têm com os pares são muito importantes. As atitudes têm grande influência e poder entre os pares, principalmente na adolescência, que é o caso desta população, que é um grupo que está em transformação a todos os níveis e nem sempre é fácil gerir os conflitos que acontecem nesta fase de crescimento.

Com este trabalho, espero ter vindo contribuir mais um pouco, para que os alunos com DAE, não se sintam tão sós e que os docentes, familiares e pares percorram junto um caminho que proporcione o sucesso escolar e o bem-estar de todos nós.

Bibliografia

- BAROJA, F. F. et all (1989). La Dislexia – Oríem, Diagnóstico y Recuperacion,Madrid: Ciências de la Educacion Preescolar y Especial.
- CARVALHO, Teresa e LEMOS, M.(2002). O Aluno na Sala de Aula. Porto. Porto Editora
- CITOLER, S. & SANZ, R (1997) “A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na sua aquisição”. In R. Bautista (Ed.), Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: DinaLivro.
- CONDEMAIN, Mabel e BLOMQUIST Marlys (1989). Dislexia – manual de leitura correctiva. Porto Alegre.Artes Médicas.
- CORREIA, L. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares. Porto.Porto Editora.
- CORREIA, L. (2003). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores. Porto. Porto Editora.
- CORREIA,L.(2008). A escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Porto. Porto Editora
- CRUZ, V. (1999). Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Porto. Porto Editora.
- CRUZ, V. (2009). Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Lisboa: Lidel-edições técnicas.
- DIETRICH Georg. et al(sd).Vocabulário Fundamental de Psicologia. Edições 70. Lisboa
- ENCICLOPÉDIA da Psicologia, atitudes.MMII Editorial Oceano.Lisboa
- ESTRELA,A(1994). Teoria e Prática de Observação de Classes.Porto. Porto Editora
- FONSECA, V. (2004). Escala de Identificação de Dificuldades de Aprendizagem. Faculdade de Motricidade Humana.
- FONSECA,V,(2004). Dificuldades de Aprendizagem.Lisboa. Âncora Editora
- FONSECA, V. (1998). Aprender a Aprender: a educabilidade Cognitiva.Porto Alegre.Artmed.
- FONSECA, V. (1984). Uma Introdução às dificuldades de Aprendizagem. Lisboa.Editorial Notícias.
- FONSECA,V.(1980).Reflexões sobre a educação especial em Portugal. Lisboa.Moraes Editores.
- HENNIGH, Kathleen Anne (2003). Compreender a Dislexia. Colecção Educação e Diversidade. Porto. Porto Editora.
- KENDLER,H.(1978). Introdução à Psicologia. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- KIRK, Samuel A. e GALLAGHER, James J. (2002). Educação da Criança Excepcional. São Paulo. Martins Fontes.

- LEITÃO Miguel. et al.(sd), Introdução à Psicologia.. 3.^a Edição, 1.^o Volume. Edição Asa
- LOPES, J. A. et al. (2004). Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura. Coleção Nova Era. Coimbra. Editora Quarteto.
- MARTÍN, Elena; SOLÉ, Isabel.(1996). Intervenção Psicopedagógica e Actividade Docente: Chaves para uma colaboração necessária. In: COLL, César ; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (orgs). Desenvolvimento psicológico e Educação: psicologia da educação.Porto alegre-Artmed.
- PEREIRA, Rafael(2011). Programa de Neurociência- Intervenção em leitura e escrita.Viseu. Psicosoma
- PEREIRA, Rafael (2008). Dislexia e Disortografia - Programa de Intervenção e Reeducação I e II.
- QUIVY, Raymond, VANCAMPENHOUDT,Luc.(2005).Manual de Investigação em Ciências Sociais. Gradiva
- QUIVY, Raymond, VANCAMPENHOUDT,Luc.(1998).Manual de Investigação em Ciências Sociais. *Gradiva*.
- REISBERG, Daniel,e tal. (2003). Psicologia. Fundação Calouste de Gulbenkian. Lisboa
- SERRA, Helena,et al, Cadernos de Reeducação Pedagógica da Dislexia. Porto Editora
- SELIKOWITZ, Mark(2010).Aa Bb Cc Dislexia. 1.^a Edição.Texto Editores.
- SHAYWITZ, M.D. S. (2008). Vencer a Dislexia. Porto.Porto Editora.
- SILVA, F.T.G.T. (2004). Lado a lado – Experiências com a Dislexia. Lisboa.Texto Editores
- SPRINTHALL, Norman e S. Richard (SD). Psicologia Educacional. Lisboa. Mc GrawHill
- TORRES, R. M. R, e Fernández, P. (1994). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa. McGraw-Hill.
- WOLFE, Patricia,(2004)Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem. Lisboa. Porto Editora

Webgrafia

<http://www.casadaleitura.org>. Capovilla, A. G. S. (2006). Avaliação Neuropsicológica na Dislexia. In MACHADO, C.; ALMEIDA, L.; GONÇALVES, M. e RAMALHO, V. (Org.) (Outubro de 2006). *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições. Acedido a 2 de Janeiro de 2011

<http://www.dislexia-pt.com>. Moura, O. (2011). Portal da Dislexia. Acedido 2 de Janeiro de 2011

http://www.unicef.org/brazil/pt/UNICEF_A5_pg01a10.pdf acedido 2 de Janeiro de 2011.

<http://www.profala.com/artdislexia9.htm> acedido a 2 de Janeiro de 2011.

<http://dislexianainfancia.blogs.sapo.pt/1512.html> acedido a 15 de Janeiro de 2011.

<http://www.espacoaprendizagem.info/> acedido a 15 de Janeiro de 2011.

<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/corpo-humano-sistema-nervoso/cortex-cerebral.php> acedido a 20 de Janeiro de 2011.

<http://observacao5.pbworks.com/w/page/6860824/FrontPag> acedido a 14 de Março de 2012

<http://atitudesdecomunicacao.wordpress.com/about/>, acedido 12 de Abril de 2012

<http://joaopereira05.blogspot.com/2007/09/no-crebro-de-um-dislxico.html>, acedido a 12 de Março de 2012

http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf, acedido a 20 de Março de 2012

<http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/dc105de97.htm>, acedido a 20 de Março de 2012

http://www.eprep-montijo.rcts.pt/projeto_educativo_20102013.html, acedido em 10 de Janeiro 2012

Legislação

Ministério da Educação (1991), *Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto*

Lei n.º 26/86 de 14 de Outubro, revogada pela lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto- Lei de Bases do Sistema Educativo

Ministério da Educação (2008), Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro

APÊNDICE

Tabela de atitudes

Atitudes dos pares/alunos <u>Aluna disléxica</u>	Gozam	Comentários (construtivos ou menos construtivos)	Ajudam/cooperam	Indiferentes	outras	Observações
Quando a aluna faz uma leitura em voz alta						
Quando a aluna se desloca ao quadro						
Quando a aluna tem de trabalhar em grupo						