



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Pós-Graduação Educação Especial

Domínio Cognitivo Motor

**Teoria e Prática Educativa – a Promoção do
Conhecimento dos Docentes de 2.º ciclo na área da
Dislexia**

Tânia Isabel da Silva Ferreira

Orientadora: Doutora Helena dos Anjos Serra Diogo Fernandes

Dezembro 2024

AGRADECIMENTOS

Trilhar este caminho só foi possível com apoio, energia e força de várias pessoas, a quem dedico este projeto, em especial à minha orientadora, Professora Helena Serra. Agradeço o seu interesse permanente, a sua visão crítica e o seu exemplo imprescindível na área da Dislexia. Foi um privilégio tê-la ao meu lado neste percurso.

A todos os envolvidos, nomeadamente, os professores no preenchimento do questionário, cujos esforços, auxílios e palavras de apoio, tornaram possível a concretização deste projeto.

Ao meu marido e à minha filha pelo incentivo e compreensão.

RESUMO

A Dislexia é uma Perturbação de Aprendizagem Específica, de origem neurológica que, consiste numa dificuldade na aprendizagem da leitura, caracterizada por dificuldades de reconhecimento de letras, descodificação e soletração de palavras, que compromete a aprendizagem e o desempenho escolar.

Embora a Dislexia esteja relacionada com a aprendizagem da leitura, pode ter consequências noutras áreas escolares e, a nível emocional e comportamental. É frequente a comorbilidade com outras perturbações, nomeadamente: disgrafia, disortografia, discalculia, défice de atenção com ou sem hiperatividade, perturbação da linguagem, perturbação do comportamento, perturbação do humor, perturbação de oposição.

O professor, é um dos principais agentes educativos e é, na maioria das vezes quem dá o alerta. Para tal, deve ter formação contínua para reconhecer os sinais e intervir, atuando nas áreas fracas e emergentes do aluno para poder desenvolvê-las de forma eficaz.

Pretendeu-se, com este estudo, a aplicação de uma metodologia de investigação baseada numa abordagem do tipo quantitativo, através da utilização do inquérito por questionário a docentes do 2.º ciclo.

As conclusões, indicam que, no geral, os participantes da amostra possuem conhecimentos sobre a Dislexia, no entanto, como não são especialistas não têm conhecimento aprofundados sobre esta dificuldade. Contudo, valorizam a formação na área em virtude das dificuldades sentidas no trabalho com alunos disléxicos.

Palavras-chave: Perturbação de Aprendizagem Específica, Dislexia, Formação de professores.

ABSTRACT

Dyslexia is a Specific Learning Disorder of neurological origin, which consists of a difficulty in learning to read, characterized by difficulties in letter recognition, decoding, and spelling of words, which affects learning and academic performance.

Although Dyslexia is related to learning to read, it can have consequences in other academic areas, as well as emotional and behavioural aspects. It is common to have comorbidity with other disorders, including: dysgraphia, dysorthographia, dyscalculia, attention deficit with or without hyperactivity, language disorders, behavioural disorders, mood disorders, and oppositional disorder.

The teacher is one of the main educational agents and is often the one who raises the alert. For this, they should have continuous training to recognize the signs and intervene, working on the student's weak and emerging areas to develop them effectively.

This study aimed to apply a research methodology based on a quantitative approach, using a questionnaire survey for teachers in the 2nd cycle.

The conclusions indicate that, overall, the participants in the sample have knowledge about Dyslexia, however, as they are not specialists, they do not have in-depth knowledge of this difficulty. Nevertheless, they value training in this area due to the difficulties experienced when working with dyslexic students.

Keywords: Specific Learning Disorder, Dyslexia, Teacher Training.

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	3
Capítulo I – Dislexia enquanto Perturbação de Aprendizagem Específica	4
1. Perspetiva Histórica das Dificuldades de Aprendizagem	4
1. Conceito de Perturbação de Aprendizagem Específica	6
2.1. Conceito de Dislexia.....	9
2.1.1. Tipos e Subtipos da Dislexia	11
2.1.2. Causas da Dislexia.....	13
2.1.3. Consequências e Comorbilidades.....	17
Capítulo II – Papel dos Docentes no apoio na Dislexia.....	20
1. Evolução da Educação Especial.....	20
1.1. Primeiro marco educativo na educação especial com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto	20
1.2. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.....	21
1.3. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.....	22
2. A escola face aos alunos com Dislexia.....	24
2.1. Papel dos professores no apoio à Dislexia	25
3. Importância da formação dos professores do 2º ciclo.....	28
Parte II – Enquadramento Metodológico.....	32
Capítulo I – Metodologia e objeto de estudo.....	33
1. Questões orientadoras do estudo.....	33
1.1. Questão de partida	33
1.2. Objetivos de estudo	33
1.2.1. Objetivo geral:.....	33
1.2.2. Objetivos específicos:.....	34
1.3. Identificação das variáveis	34
2. Metodologia de Investigação	35
2.1. Opções metodológicas.....	35
2.2. Instrumento de investigação	35
2.3. Procedimentos metodológicos.....	37
2.4. Caracterização da amostra.....	37
Capítulo II – Apresentação e análise de dados	38

1. Apresentação e análise de resultados	38
1.1. Caracterização da amostra (dados pessoais e profissionais)	38
1.2. Conhecimentos da amostra sobre a Dislexia	42
1.3. Preferências da amostra quanto à organização de formação	45
Capítulo III – Discussão de Resultados	48
Considerações finais	50
Bibliografia	52
Anexos	55
Anexo I – Questionário	56

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Manifestações da Dislexia	42
Gráfico 2-Dificuldades sentidas no trabalho com alunos disléxicos	43
Gráfico 3-Manifestações comportamentais dos alunos disléxicos	45
Gráfico 4-Importância atribuída pela amostra à formação de professores na área da Dislexia	46
Gráfico 5-Modalidades de formação considerada mais adequada pela amostra	46
Gráfico 6-Regime de formação considerado mais interessante pela amostra	47
Gráfico 7-Opções de formação com maior interesse para a amostra	47

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1-Tipologia da PAE	8
Tabela 2-Tipos de Dislexia de desenvolvimento	12
Tabela 3-Subtipos de Dislexia de desenvolvimento	13
Tabela 4-Comorbilidades da Dislexia	17
Tabela 5-Características comportamentais e escolares do disléxico	18
Tabela 6-Distribuição da amostra em relação ao género	39
Tabela 7-Distribuição da amostra em relação à idade	39
Tabela 8-Distribuição da amostra em relação às habilitações	40
Tabela 9-Distribuição da amostra em relação ao tempo de serviço.....	40
Tabela 10-Distribuição da amostra em relação à questão “teve ou tem alunos com Dislexia”	41
Tabela 11-Distribuição da amostra relativamente à formação na área da Dislexia	41
Tabela 12-Distribuição da amostra relativamente ao tipo de formação frequentada	42
Tabela 13-Indicadores mais relevantes para sinalizar um aluno com Dislexia	44

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I-Questionário	56
----------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

DA – Dificuldades de Aprendizagem

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

PAE – Perturbação de Aprendizagem Específica

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

NEE – Necessidades Educativas Especiais

INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação foi realizado no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti no ano letivo 2023/2024.

A Dislexia é uma perturbação do Neurodesenvolvimento e, manifesta-se na dificuldade de aprendizagem da leitura, usualmente em pessoas com inteligência normal ou acima da média.

Nas escolas, existem cada vez mais alunos com Perturbação de Aprendizagem Específica, nomeadamente, Dislexia, o que implica, por parte dos docentes, uma necessidade de formação e aprofundamento dos conhecimentos na área. Esta necessidade impulsionou a realização deste estudo, bem como, o interesse pessoal pela problemática.

Os professores precisam de formação para saber equacionar, em cada situação e, saber intervir diferenciadamente junto dos alunos com Dislexia.

Não basta que os professores sejam capazes de transmitir eficazmente os conteúdos curriculares. Estes devem ser integrados num conjunto de saberes e de práticas sociais abrangentes e em constante evolução. Neste sentido, os docentes têm de estar cada vez mais atentos às necessidades dos seus alunos, sendo este, na atualidade, um desafio constante para a escola, mas sobretudo para os docentes e, por isso, é elementar considerar a necessidade de formação neste domínio.

No ano letivo 2022/2023, nas escolas públicas, foram mobilizadas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão para 88.682 alunos entre o pré-escolar e o ensino secundário, sendo que 96,9% integravam medidas seletivas. Desses alunos, 18.408 (20,8%) estavam matriculados no 2.º ciclo. (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência)

Sabendo que a Dislexia tem enquadramento legal no Decreto-Lei n.º 54/2018 e, que, em termos estatísticos, representam uma prevalência de 10% da população escolar, é urgente repensarmos na necessidade de formar docentes de 2.º ciclo no âmbito da Dislexia.

Tendo como referências as razões acima apresentadas, formulou-se a seguinte questão de partida que orienta a nossa investigação:

Como estruturar um plano de formação sobre Dislexia de modo a responder às necessidades dos professores do 2º ciclo?

O presente estudo, está organizado em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. Assim, a primeira está reservada ao enquadramento teórico e, a segunda ao estudo empírico.

No capítulo I, com base na revisão da literatura, pretende-se definir o conceito de Dislexia, enquanto Perturbação da Aprendizagem Específica. São abordados os diferentes tipos de Dislexia e, explicadas as causas. São ainda abordadas as consequências da Dislexia e referidas as comorbilidades inerentes à mesma.

No capítulo II, denominado como “o papel dos docentes no apoio à Dislexia” onde se aborda o enquadramento legal, o papel da escola e dos professores face aos alunos disléxicos, bem como a importância de formação dos professores.

A parte II, de natureza prática, designada de parte empírica é, subdividida em três capítulos.

No capítulo I, é apresentada a metodologia e o objeto de estudo, contemplando a pergunta de partida, os objetivos e variáveis.

O capítulo II, é feita a apresentação e análise dos dados do inquérito por questionário a docentes do 2.º ciclo.

Por fim, proceder-se à apresentação e discussão dos resultados no capítulo III de acordo com os resultados obtidos e algumas deduções, seguindo-se as limitações do estudo e sugestão para futuras linhas de investigação.

Já no final do trabalho, são apresentadas as referências bibliográficas enquanto suporte à investigação, assim como os anexos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – DISLEXIA ENQUANTO PERTURBAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA

Efetua-se neste primeiro capítulo a revisão, com base em literatura da área, dos conceitos de Dificuldades de Aprendizagem (DA) e Perturbação de Aprendizagem Específica (PAE). Posteriormente, procede-se ao estudo da temática da Dislexia, através de uma abordagem do seu conceito, passando pelos tipos e subtipos, bem como causas e problemas a ela associados.

1. PERSPETIVA HISTÓRICA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Os primeiros estudos realizados sobre esta temática, remontam ao ano de 1800, no entanto, a expressão DA surgiu em 1962, com a definição de Samuel Kirk, que centrava estas dificuldades nos processos com implicação na linguagem e no rendimento académico, apontando como causas uma disfunção cerebral e/ou uma alteração emocional e comportamental.

Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem, ou atraso de desenvolvimento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (handicap) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é resultado de deficiência mental, privação sensorial ou fatores culturais e institucionais. (Kirk, 1962, cit. por Cruz, 2009, p.41).

Muitas outras definições se seguiram e, em 1976 o United States Office of Education (USOE) apresenta a seguinte definição:

desordem num ou mais processos psicológicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar, ou para fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições tais como desvantagens (handicaps) perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental (USOE, 1976, cit. por Cruz, 2009, p.45).

Em 1984 o National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) composta por oito organizações, acreditava que a definição da USOE podia ser melhorada. Desta forma reforça a ideia que as DA podem existir em todas as idades e, propõe uma distinção entre dificuldades de aprendizagem e problemas de aprendizagem. Em 1994 o NJCLD atualizou a sua definição de DA que passou a ser a seguinte:

Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social e interação social podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências. (NJCLD, 1994, cit. por Cruz, 2009, p.47).

Em Portugal, foi Vítor da Fonseca que, em 1984, no seu livro Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem, utilizou pela primeira vez o termo DA. Este livro foi o primeiro marco científico ao que se refere à publicação concernente à PAE em Portugal.

Correia (2008) apresenta uma proposta que resulta da articulação das duas definições supracitadas:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem 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 como o indivíduo interage com o meio envolvente. (Correia, 2008, p. 46).

Independentemente da definição adotada, há um conjunto de características que são comuns: as DA correspondem a um grupo heterogéneo (dificuldades na leitura, escrita e matemática); a natureza da desordem é intrínseca ao indivíduo; as DA não são

resultado de deficiência sensorial, motora, mental e, podem estar associadas a problemas comportamentais. A estas características, Correia (2008) acrescenta ainda dois pontos fundamentais: a existência de uma discrepância académica, entre o potencial de inteligência e a realização escolar e, o facto das DA terem origem neurológica pelo que não desaparecem com a idade, embora a intervenção possa atenuar as dificuldades.

1. CONCEITO DE PERTURBAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA

Muitos têm sido os termos para designar os alunos que, devido a circunstâncias diversas, não atingem as metas esperadas para a sua faixa etária ou ano de escolaridade em que se encontram. Nos últimos anos, têm-se explorado os conceitos DA e, mais recentemente, o conceito PAE.

Com a atualização do DSM-IV, a terminologia foi alterada e passou a designar-se Perturbação de Aprendizagem Específica (PAE) em vez de Dificuldade de Aprendizagem Específica (DAE).

Segundo o DSM-5, Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), a PAE é:

Perturbações do Neurodesenvolvimento com uma origem biológica, que é a base das anomalias a nível cognitivo, que estão associadas aos sinais comportamentais da perturbação. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais os quais afetam a capacidade do cérebro de perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência ou exatidão. (APA, 2014, p. 68).

Ainda de acordo o manual, esta perturbação manifesta-se durante o período de escolaridade e caracteriza-se por dificuldades persistentes e incapacitantes na aprendizagem de competências básicas na leitura, escrita e/ou matemática. Podem ocorrer em indivíduos intelectualmente mais dotados e manifestar-se apenas quando as exigências de aprendizagem ou de avaliação colocam barreiras que não podem ser ultrapassadas pela sua inteligência inata e estratégias compensatórias.

São tidos como referência quatro critérios de diagnóstico que se baseiam na história clínica do indivíduo - ao nível do desenvolvimento, médico, familiar e escolar, e numa avaliação psicoeducacional. Os critérios de diagnóstico baseiam-se:

A. Dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas a seguir que tenha persistido por pelo menos 6 meses (...).

B. As habilidades acadêmicas afetadas são substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas (...).

C. As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (...).

D. As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos (...). (APA, 2014, pp.66-67).

Para um melhor despiste e conseqüentemente melhor intervenção na área específica, dever-se ter em conta as seguintes dificuldades:

- Leitura de palavras e pseudopalavras de uma forma lenta, esforçada e imprecisa (leitura soletrada, incorreta/lenta/hesitante, erros frequentes de leitura, dificuldades na audição de novas palavras);

- Dificuldade em perceber o significado do que está a ler (lê, mas não compreende);

- Dificuldades ortográficas (omite/adiciona letras, substitui vogais e consoantes);

- Dificuldades na expressão escrita (erros gramaticais, erros de pontuação nas frases, pobre organização de parágrafos, ideias pouco claras);

- Dificuldades nas sequências numéricas e no cálculo;

- Dificuldades no raciocínio matemático (dificuldades em aplicar conceitos matemáticos e resolução de problemas). (APA, 2014).

Para Cruz (2009) a PAE é diagnosticada em presença de défices específicos nas capacidades de perceção ou processamento da informação em indivíduos que, apesar de apresentarem uma inteligência “normal” e uma capacidade física, mental, sensorial, emocional e condições pedagógicas adequadas, obtêm resultados substancialmente abaixo do esperado para a sua idade cronológica, em áreas concretas da aprendizagem.

Correia (2008), com o propósito de distinguir DA de PAE, propôs adicionar o termo Específicas às DA, para que não houvesse confusões, visto as DA serem consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem, o que se aproxima de uma definição de risco educacional.

Refere que o conceito de PAE deve ser utilizado para englobar os problemas de aprendizagem considerados primários ou específicos, inerentes a quem se encontra em processo de ensino e de aprendizagem e, para os quais, há dificuldade em encontrar uma origem ou explicação, na medida em que não estão relacionados com nenhuma deficiência em particular. O mesmo autor considera que é vital encontrar uma definição que seja consensual entre professores, pais, médicos, políticos, técnicos, entre outros, no sentido de, através de uma intervenção adequada, permitir aos alunos usufruir de um processo de ensino e aprendizagem apropriado ao seu perfil de funcionalidade, nomeadamente adequações curriculares individuais que respondam às suas especificidades e necessidades, medidas que permitiriam ao aluno alcançar o sucesso educativo e, assim sendo, preparar-se para a vida ativa, tornar-se mais forte do ponto de vista socioemocional e, como tal, alcançar uma cidadania autónoma a ativa.

A PAE manifesta-se na área da leitura, da expressão escrita e da matemática e apresenta a seguinte tipologia:

Tabela 1

Tipologia da PAE

Perturbação de Aprendizagem Específica	
Dislexia	Perturbação de aprendizagem caracterizada por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. A Dislexia pode ser: auditiva – dificuldades na discriminação de sons de letras e palavras compostas por certos sons; visual – dificuldades em seguir e reter sequencias visuais e na análise e integração visual de palavras; e mista – auditiva e visual.
Disortografia	Perturbação de aprendizagem caracterizada pelo excesso de erros ortográficos que afeta a qualidade da escrita.
Disgrafia	Perturbação de aprendizagem caracterizada pelas dificuldades no ato motor da escrita ao nível da preensão da caneta.
Discalculia	Perturbação de aprendizagem caracterizada por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes.

Fonte: DSM-5

Uma das PAE mais frequentes centra-se na leitura, onde ocorrem problemas na precisão, no ritmo ou fluência de leitura e/ou na compreensão.

Neste seguimento, procederemos a uma análise mais específica no âmbito da Dislexia.

2.1. Conceito de Dislexia

No ponto anterior, percebemos que a Dislexia é uma PAE, sendo, como tal, um conceito cuja compreensão se encontra ainda, em evolução, existindo na literatura inúmeras definições que foram surgindo ao longo dos anos, de acordo com a perspetiva de cada autor.

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

A Dislexia é um dos termos usados para descrever dificuldades de aprendizagem que envolvem a linguagem escrita e falada. É caracterizada pela dificuldade em aprender a escrever, recordar letras, pronunciar palavras e discriminar sons específicos de letras. As crianças disléxicas têm também uma caligrafia por vezes ilegível e tendência para trocar letras.

A International Dyslexia Association (IDA, 2002), adotou a seguinte definição considerada a mais consensual entre a comunidade científica internacional:

Dislexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.

Segundo o DSM-5 (2014), as primeiras manifestações ocorrem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, quando a criança lê com imprecisão ou lentidão, esforçando-se para entender os códigos escritos, sejam estes alfabéticos ou numéricos. No entanto, podem não se manifestar completamente nos anos escolares, sendo ainda

vivenciadas na idade adulta perante situações cuja exigência intelectual exceda as capacidades do indivíduo.

Para a Associação Portuguesa de Dislexia é uma “disfunção neurológica, que se manifesta ao nível da dificuldade de aprendizagem da leitura, em pessoas com inteligência normal ou acima da média”.

Fonseca (2009) acrescenta que é uma “desordem da leitura e da linguagem, envolvendo, igualmente, dificuldades no ditado e na redação”. Refere ainda que “trata-se de uma inesperada dificuldade de aprendizagem, e não incapacidade, e muito menos doença”.

Torres e Fernández (2001) definem a Dislexia como uma:

perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, em consequência de atrasos de maturação que afetam o estabelecimento das relações espaço-temporais, a área motora, a capacidade de discriminação percetivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a competência social e pessoal. Os sujeitos apresentam um desenvolvimento adequado para a idade, aptidões intelectuais associadas a um funcionamento linguístico (vocabulário, raciocínio verbal e compreensão verbal) normal/elevado. (p.7).

Para as autoras, as dificuldades de aprendizagem da leitura manifestam-se em “dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras e problemas de ordenação, de ritmo e de estruturação das frases, afetando tanto a leitura como a escrita.” (Torres & Fernández, 2001, p.4)

Fonseca (1999), comparativamente com Torres e Fernández, que defendem que as características da Dislexia podem agrupar-se em dois grandes blocos, comportamentais e escolares, vai mais longe e, defende, a existência de um outro tipo de características globais de comportamento, mais relacionadas com aspetos de maturação e de desenvolvimento global. O autor indica, problemas na lateralização e orientação direita – esquerda; noção do corpo; orientação no espaço e no tempo; representação espacial; coordenação de movimentos; memória; grafismo e expressão oral.

Particularizando ainda mais, indica, também, dificuldades no plano auditivo e no plano visual. Estas características estão relacionadas, respetivamente com a Dislexia Auditiva (ou disfonética), e com a Dislexia Visual (ou diseidética), dois dos tipos mais mencionados de Dislexia. Acrescenta que uma criança pode “revelar dificuldades num

plano, ou visual ou auditivo, como pode apresentar problemas em ambas as áreas de processamento de informação” (Fonseca, 1999, p.473).

Shaywitz (2008) explica pormenorizadamente o que é a Dislexia como não refletindo “um défice generalizado no processamento linguístico mas antes uma fragilidade que se manifesta num componente específico do sistema linguístico: o módulo fonológico”. Prossegue, escrevendo que:

nas crianças disléxicas, uma falha no sistema que processa a linguagem - ao nível do módulo fonológico - debilita a consciência fonémica da criança e, conseqüentemente, a sua capacidade de segmentar a palavra falada nos sons subjacentes. Os fonemas são definidos de forma menos clara. Como resultado desta fragilidade, as crianças têm dificuldade em descodificar o código da leitura (Shaywitz, 2008, p. 63).

Completa, ainda, afirmando que “todo o equipamento cognitivo, as aptidões intelectuais de ordem superior necessárias à compreensão – vocabulário, sintaxe, discurso (compreender textos em situação de uso) e raciocínio -, permanece intacto” (Shaywitz, 2008, p. 64).

Em suma, é possível afirmar que a Dislexia é um problema específico da leitura em crianças sem alterações físicas e psicológicas e com um coeficiente de inteligência normal.

2.1.1. Tipos e Subtipos da Dislexia

A Dislexia revela-se num grupo heterogéneo de crianças, pois se algumas são incapazes de ler, soletrando todas as letras de uma palavra, outras, podem revelar problemas de expressão e compreensão oral. Devido a este facto, são várias as classificações que têm sido propostas para classificar os disléxicos.

Deparadas com esta diversidade, Torres e Fernández (2001) distinguiram dois tipos de Dislexia, a *adquirida* e, a de *desenvolvimento*. Na primeira, o indivíduo que aprendeu a ler e a escrever, deixou de o conseguir fazer devido a uma lesão ou trauma; na Dislexia de desenvolvimento o sujeito tem dificuldades de leitura e escrita quando inicia o seu percurso escolar.

Esta última, a Dislexia evolutiva ou de desenvolvimento, manifesta-se na sequência de um problema específico de maturação que pode ser diminuído e corrigido

com programação e ajuda adequada desde que fornecidas a partir dos momentos iniciais da aprendizagem. Estes atrasos de maturação verificam-se a nível neurológico ou das funções psicológicas e podem ocasionar dificuldades concretas na aprendizagem da leitura e da escrita. Os atrasos evolutivo-funcionais do hemisfério esquerdo, produzem alterações perceptivas nos processos simbólicos e podem ter origem em anomalias neuroanatômicas, como as malformações do tecido neuronal. No que se refere ao atraso da maturação das funções psicológicas, e que interferem também na aprendizagem da leitura e escrita, manifesta-se ao nível do atraso do desenvolvimento perceptivo-visual; atraso na aquisição do esquema corporal; atraso no desenvolvimento da coordenação dinâmica e atraso no desenvolvimento dos processos psicolinguísticos básicos (Torres & Fernández, 2001)

Ainda em relação à Dislexia de desenvolvimento ou evolutiva, as autoras Torres e Fernández (2001) classificam-na em três tipo:

Tabela 2

Tipos de Dislexia de desenvolvimento

Dislexia disfonética ou auditiva	“dificuldades integração letra-som” (p.17), isto é, a soletração é diferente da palavra, substituindo a palavra por uma de sentido semelhante (ex. pasta por mala)
Dislexia diseidética ou visual	“deficiência primária na percepção de palavras completas” (p.17), ou seja, é realizada a substituição de uma palavra ou fonema por outra de sonoridade idêntica (ex. apertar por apartar)
Dislexia aléxica ou visuoauditiva	“provoca uma quase total incapacidade para a leitura” (p.17) Os indivíduos apresentam dificuldades quer na análise fonética das palavras quer na percepção de letras e palavras completas.

Fonte: Torres e Fernández, 2001

Por outro lado, para as autoras, existem dois subtipos de Dislexia de desenvolvimento:

Tabela 3

Subtipos de Dislexia de desenvolvimento

Audiolingüística	Os indivíduos apresentam atraso na linguagem, dislalias, ou seja, perturbações articulatórias, anomia, isto é, dificuldades em nomear objetos e, erros na leitura e na escrita, por problemas nas correspondências grafemas-fonemas.
Visuoespacial	Os indivíduos apresentam dificuldades de orientação direita/esquerda, agnosia digital, ou seja, de dificuldades de reconhecimento de objetos familiares pelo tato, disgrafia, isto é, fraca qualidade da letra, erros de leitura e escrita que indicam falhas na codificação da informação visual, por exemplo, escrita em espelho.

Fonte: Torres e Fernández, 2001

2.1.2. Causas da Dislexia

Estabelecidos os tipos de Dislexia, importa questionar sobre as suas causas e, se à semelhança do que verificámos, muitas têm sido as designações atribuídas à Dislexia, mais teorias ainda encontramos para a justificação da problemática.

São cada vez maiores os esforços em investigar os fatores subjacentes ou relacionados às dificuldades na aprendizagem da leitura e, parece não existir uma causa exclusiva para a Dislexia, existindo autores que afirmam que se trata de uma perturbação de causas múltiplas. Assim, são várias as teorias propostas e, atualmente considera-se que a Dislexia tem origem biológica, com interação entre fatores genéticos e ambientais. (APA, 2014).

Fonseca (1999) refere duas hipóteses a que ele designa de causas para a origem da Dislexia, sendo estas: as *causas exógenas* - são as causas exteriores à criança onde o envolvimento predomina; e as *causas endógenas* - causas interiores (da criança), que se refletem em termos de desenvolvimento desarmónico, de dificuldades de processar a informação.

De acordo com os vários trabalhos de investigação, o autor, diferencia de forma mais explícita os diferentes tipos de causas da seguinte forma:

Dentro das causas exógenas, podemos realçar:

- Má frequência escolar;
- Deficiente orientação pedagógica;
- Inexistência de ensino pré-primário;
- Recursa do ambiente escolar (oposição);
- Problemas de motivação cultural;
- Falta de hábitos de trabalho;
- Falta de aprendizagem mediatizada;
- etc.

Dentro das causas endógenas, podemos destacar:

- Carências instrumentais;
- Dificuldades de processamento da informação visual e auditiva;
- Imaturidade psicomotora com problemas de imagem do corpo, de lateralidade e de orientação no espaço e no tempo;
- Deficiente desenvolvimento da linguagem ou imaturidade psicolinguística (expressão limitada, vocabulário diminuto, construção sintática pobre, problemas de comunicação verbal), etc.
- Problemas orgânicos e genéticos que se podem refletir na dificuldade de aprendizagem, como sejam, por exemplo: problemas do SNC, disfunções cerebrais, diabetes, anomalias enzimáticas, afeções congénitas dos elementos constituintes do sangue, etc.;
- Hipersensibilidade, superestimulação e hiperatividade com problemas globais de atenção. (Fonseca,1999, p.461)

Fonseca defende ainda, que estas duas causas não aparecem isoladas uma da outra, pois estas não se opõem como se opõe a hereditariedade e o meio. As duas estão interligadas, existindo, entre elas, uma dinâmica dialética, umas são condições das outras. A Dislexia existe, e é muito mais do que uma dificuldade de leitura, pois esta aparece inserida em vários problemas que dificultam a aprendizagem.

São apontados como causas ou fatores de risco e de prognóstico, assim mencionados no DSM-5 (2014) os seguintes:

- *Ambientais*: a prematuridade, o baixo peso à nascença e a exposição pré-natal à nicotina;

- *Genéticos e fisiológicos*: a hereditariedade, ou seja:

O risco relativo de transtorno específico da aprendizagem da leitura ou da matemática é substancialmente maior (p. ex., 4 a 8 vezes e 5 a 10 vezes mais alto, respectivamente) em parentes de primeiro grau de indivíduos com essas

dificuldades de aprendizagem na comparação com aqueles que não as apresentam. (p.72);

- *Modificadores do curso*: a desatenção, o atraso ou perturbações na fala/linguagem nos anos pré-escolares associado à falta de intervenções adequadas e a comorbilidade com PHDA.

Torres e Fernández (2001) apontam *fatores neurológicos e fatores cognitivos* como as principais causas deste transtorno. Em relação aos fatores neurológicos, defendem que a dominância cerebral, a lateralidade e os erros dos sujeitos estabelecem relações entre si, uma vez que os indivíduos com esta perturbação produzem inversões e imagens em espelho que estão ligadas a um domínio intelectual incompleto. Defendem ainda que os disléxicos apresentam um funcionamento deficiente no hemisfério esquerdo, onde se encontram as funções linguísticas, o que representa uma dificuldade na leitura. E essas dificuldades de leitura “têm origem em problemas perceptivo-motores que posteriormente se associam a dificuldades auditivo-linguísticas” (Torres & Fernández, 2001, p. 9).

Os fatores cognitivos, segundo as autoras, dividem-se em défices perceptivos e de memória e, défices no processamento verbal. Os défices perceptivos e de memória são associados aos disléxicos quando os estímulos apresentados são de caráter verbal, “os sujeitos que evidenciam problemas na leitura, não apresentam problemas de percepção visual, mas já os manifestam quando se requer a atribuição de um nome - uma “etiquetagem” verbal - a uma configuração visual”. (Torres & Fernández, 2001, p.11). No processamento verbal, os disléxicos têm dificuldades em associar “as palavras letra-a-letra” ao significado dos seus termos. Estes também apresentam um vocabulário fraco e dificuldades na formação de frases. No entanto, explicam que os disléxicos não apresentam dificuldades no processamento verbal, mas sim na codificação fonológica. “O problema emerge pois no momento em que têm quando têm de transformar letras ou palavras num código verbal” ((Torres & Fernández, 2001, p.12).

Teles (2004) salienta que os estudos sobre as causas das dificuldades leitoras têm sido convergentes quer em relação à origem genética e neurobiológica, quer em relação aos processos cognitivos e, aponta três teorias em relação a este último:

1. Teoria do déficit fonológico

Para a autora, a Dislexia é causada por um déficit no sistema de processamento fonológico e, explica que as crianças com Dislexia apresentam uma “disrupção” no sistema neurológico que dificulta o acesso ao sistema de análise das palavras e ao sistema de leitura automática e que, para compensar essa dificuldade, utilizam mais intensamente a área da linguagem oral (região inferior frontal) e as áreas do hemisfério direito, que fornecem pistas.

2. Teoria do déficit de automatização

A teoria do déficit de automatização relaciona-se com o facto de “os disléxicos manifestam evidentes dificuldades em automatizar a descodificação das palavras, em realizar uma leitura fluente, correta e compreensiva” (Teles, 2004, p. 716). Defende, ainda, que há uma série de tarefas que permitem a “automatizar a descodificação das palavras: treino da correspondência grafo-fonémica, da fusão fonémica, da fusão silábica, leitura repetida de colunas de palavras, de frases, de textos, exercícios de leitura de palavras apresentadas durante breves instantes” (Teles, 2004, p.717).

3. Teoria magnocelular

Teles (2004) aborda esta teoria, afirmando que esta “atribui a dislexia a um déficit específico na transferência das informações sensoriais dos olhos para as áreas primárias do córtex” (p.717). Acrescenta que, de acordo com a teoria magnocelular, as pessoas com Dislexia apresentam pouca sensibilidade relativamente a estímulos com pouco contraste, baixas frequências espaciais ou altas frequências temporais. Como tal, a descodificação poderia ser facilitada através do contraste entre as letras e a folha. A autora conclui que, uma vez que os resultados não são passíveis de reprodução, a teoria tem sido bastante contestada.

Diferentes autores afirmam que a Dislexia é tratável, mas não curável, que a perturbação de aprendizagem de leitura e escrita agrava-se com o tempo e a discrepância entre as competências dos bons e dos maus leitores acentua-se ao longo dos anos de escolaridade.

Contudo, Fonseca (2009), evocando a imensurável flexibilidade do cérebro e com base no conceito neurofuncional de Luria (que sugere, para além de sistemas funcionais, a capacidade de estruturação de sistemas funcionais alternativos no cérebro), quando identificamos sinais de Dislexia não devemos tomá-los como indicadores fixos do

potencial de aprendizagem. Em muitos casos clínicos, “uma prescrição psicoeducacional bem desenhada e implementada em tempo útil pode superar e compensar os subcomponentes que participam na cadeia funcional da leitura e da escrita” (Fonseca,2009, p. 344).

2.1.3. Consequências e Comorbilidades

São vários os estudos que documentam, de forma consistente, a associação desta perturbação a outras comorbilidades.

Como temos vindo a verificar nos pontos anteriores, a Dislexia tem fortes repercussões ao nível da leitura, pelo que, podemos afirmar que é ao nível escolar que se verificam as consequências mais prementes perante um cenário de Dislexia, como o caso do insucesso escolar. Associado a este aspeto temos, muitas vezes, problemas comportamentais, nem sempre devidamente compreendidos, que, a médio/longo prazo poderão acarretar consequências a nível social.

De acordo com o DSM-5, “costuma ser comórbido com perturbações do Neurodesenvolvimento (por exemplo, PHDA, perturbações da comunicação, perturbação do desenvolvimento da coordenação, perturbação do espectro do autismo) ou outras perturbações mentais (por exemplo, perturbações de ansiedade, perturbações depressivas e bipolares)”. (APA, 2014, p. 74)

Assim, à PAE – Dislexia, várias são as perturbações/problemáticas que podem estar presentes. Entre elas podemos salientar as seguintes:

Tabela 4

Comorbilidades da Dislexia

Perturbações do Neurodesenvolvimento	- Disgrafia; - Discalculia; - Disortografia; - PHDA; - Perturbação da Comunicação; - Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação;
---	--

	- Perturbação do Espectro do Autismo.
	- Perturbação da Ansiedade;
Perturbações Mentais	- Perturbação Depressiva;
	- Perturbação Bipolar.

Fonte: DSM-5

Teles (2004) refere que é frequente a comorbidade com perturbação da atenção e hiperatividade (PHDA), perturbações da linguagem, perturbação da coordenação motora, perturbação do comportamento, perturbação do humor, perturbação de oposição, sendo a PHDA a mais frequente.

São apresentadas múltiplas características comuns, pelos alunos disléxicos, no que se refere à sua maneira de ser e, também à realização de tarefas escolares. É através do reconhecimento destas características que as crianças são diagnosticadas como disléxicas, motivo pelo qual se devem ter em consideração. As características podem ser apresentadas em dois grupos:

Tabela 5

Características comportamentais e escolares do disléxico

	- Ansiedade;
	- Insegurança;
	- Perturbações psicossomáticas:
Características	- Problemas de sono
Comportamentais	- Problemas digestivos
	- Alergias
	- Entre outros;
	- Falta de atenção;
	- Desinteresse pelo estudo.
	- Dificuldades na leitura, escrita e matemática;
Características	- Dificuldades em captar sequências temporais;
Escolares	- Dificuldades nas relações espaciais;

-
- Leitura lenta e sem ritmo;
 - Confusões, inversões ou omissões de letras ou palavras;
 - Caligrafia deficiente com letras pouco diferenciadas ou mal elaboradas;
 - Dificuldades em diferenciar direita e esquerda.

Fonte: Torres e Fernández (2001)

É de salientar que as características da Dislexia podem ser observadas no dia a dia das crianças em tarefas simples. Por esse motivo, Torres e Fernández (2001) afirmam que:

Uma intervenção correta permite seguramente diminuir o impacto das manifestações mais tardias da dislexia, como a dificuldade em elaborar frases corretamente, a utilização inadequada de tempos verbais, a leitura vacilante e mecânica, ou as dificuldades de compreensão, principalmente quando a leitura é silenciosa. (p.15)

CAPÍTULO II – PAPEL DOS DOCENTES NO APOIO NA DISLEXIA

É na escola que surgem as situações problemáticas quando se consideram os alunos com PAE, nomeadamente os disléxicos. Espera-se que o professor seja competente nos saberes específicos, mas também que o seu desempenho profissional se traduza na qualidade das aprendizagens realizadas pelos seus alunos. Como tal, consideramos essencial focar o enquadramento legal da Dislexia, o papel da escola face a alunos disléxicos, bem como, o papel que o professor desempenha no apoio a esses alunos e, a importância da formação junto dos docentes.

1. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em Portugal, o ano de 1986 constitui um marco histórico importante no sistema educativo e de ensino português com a aprovação e publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/89 de 14 de outubro. A LBSE refere-se à Educação Especial como uma modalidade Especial de Educação Escolar, visando a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades específicas devido a deficiências físicas e mentais. (artigo 17.º). A partir da LBSE são criadas as Equipas Educação Especial.

Com a LBSE, o ensino básico passa a ser considerado universal, obrigatório e gratuito, devendo assegurar às crianças com necessidades educativas condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

A LBSE integra definitivamente a educação especial no sistema educativo.

1.1. Primeiro marco educativo na educação especial com o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

O Decreto-Lei n.º 319/91 veio colmatar uma lacuna legislativa no que respeita às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), defendendo o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para estes alunos, com a individualização de intervenções educativas, de programas educativos individualizados (PEI) e de planos educativos (PE), no sentido de responder às necessidades desses alunos.

A proclamação da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) foi o verdadeiro impulso para a mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva. Toda a Declaração aponta para um novo entendimento do papel da escola na educação de alunos com NEE.

Em Portugal, o modelo de escola inclusiva aparece em 1991 com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91 que consagra os princípios da inclusão, substituindo o modelo médico de avaliação e intervenção por um modelo assente em critérios pedagógicos e, cujas adaptações podem traduzir-se nas seguintes medidas (Artigo 2.º, ponto 2):

- a) *Equipamentos especiais de compensação;*
- b) *Adaptações materiais;*
- c) *Adaptações curriculares;*
- d) *Condições especiais de matrícula;*
- e) *Condições especiais de frequência;*
- f) *Condições especiais de avaliação;*
- g) *Adequações na organização de classes ou turmas;*
- h) *Apoio pedagógico acrescido;*
- i) *Ensino especial.*

1.2. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

O Decreto-lei n.º 319/91 foi revogado e, a lei é alterada com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, que introduz a Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF), onde se passa a categorizar os alunos.

Este decreto assentava em pressupostos do modelo de educação inclusiva e da escola para todos, definindo como objetivos:

inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais. (Artigo 1.º, ponto 2).

O Decreto-Lei n.º 3/2008, permitiu, por um lado, a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE dos alunos com limitações significativas e, por outro, a inclusão educativa e social e, a promoção da igualdade de oportunidades.

1.3. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, abandonam-se os sistemas de categorização de alunos que tinham como instrumento principal a CIF, incluindo a “categoria” NEE, abandonando o modelo de legislação especial para alunos especiais, tendo como eixo central a necessidade de a escola responder à diversidade dos alunos, procurando mobilizar os meios que dispõe para que todos aprendam e participem.

Assim, enquanto que a legislação anterior, Decreto-Lei n.º 3/2008, se destinava apenas aos alunos com NEE de carácter permanente, para quem eram mobilizados os serviços e apoios especializados, a atual é aplicável a todos os alunos.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 assenta no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática de eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com pais e encarregados de educação e, na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades.

O funcionamento das estruturas de apoio passa a ser constituída pelo Centro de Apoio à Aprendizagem que são um espaço dinâmico e agregador dos recursos e materiais.

Ao contrário do antigo decreto, com esta nova legislação afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir.

O decreto enfatiza a importância de criar ambientes escolares que atendam à diversidade, assegurando que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. As diretrizes do decreto incluem: valorização da diversidade; adaptações curriculares; formação de professores; colaboração entre professores, famílias e comunidade e, apoio multidisciplinar.

No Artigo 1º, institui os “princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”.

As linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos.

Medidas universais (Decreto-Lei 54/2018, artigo 8º):

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O enriquecimento curricular;
- d) A promoção do comportamento pró-social;
- e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

As medidas universais são mobilizadas para todos os alunos.

Medidas seletivas (Decreto-Lei 54/2018, artigo 9º):

- a) Os percursos curriculares diferenciados;
- b) As adaptações curriculares não significativas;
- c) O apoio psicopedagógico;
- d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- e) O apoio tutorial.

As medidas seletivas visam colmatar as necessidades dos alunos não suprimidas pelas medidas universais.

Medidas adicionais (Decreto-Lei 54/2018, artigo 10º):

- a) A frequência do ano de escolaridade por disciplina;
- b) As adaptações curriculares significativas;
- c) O plano individual de transição;
- d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes dos alunos na comunicação, interação, cognição ou aprendizagem.

2. A ESCOLA FACE AOS ALUNOS COM DISLEXIA

Um dos desafios que se coloca na escola, é a capacidade de se conseguir que a maioria dos alunos consiga ter sucesso na aprendizagem, independentemente das suas características e dificuldades. Na verdade, as escolas não têm recursos humanos necessários para fazer face a este problema. Por outro lado, os professores não têm formação específica para trabalhar com estes alunos.

Uma vez que a Dislexia dificulta o processo de aprendizagem, há necessidade de acomodações curriculares no percurso escolar dos alunos e, a Dislexia, como qualquer condição que exija algum tipo de diferenciação na escola, têm enquadramento legal, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 54/2018. (DISLEX, 2019).

Na atual legislação, prevêem-se medidas capazes de proporcionar um envolvimento adequado aos alunos com Dislexia, quer em sala de aula, quer em apoios individualizados. A intervenção educativa terá de ser sistemática, estruturada, focalizada, individualizada, com moldes e abordagens multissensoriais. No entanto, a maioria dos alunos fica sem apoio,

De acordo com a alínea a) do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, entende-se por acomodações curriculares:

as medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo.

Para além das acomodações curriculares, o aluno disléxico pode beneficiar de adaptações no processo de avaliação (Artigo 28.º), nomeadamente:

- O tempo suplementar para a realização de provas;
- Transcrição de respostas;
- Leitura de enunciados;
- A utilização de sala separada;
- Pausas vigiadas.

A par das acomodações curriculares e adaptações no processo de avaliação, o Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho, estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e, refere que as turmas são constituídas (desde o pré-escolar até ao ensino secundário) por 20 alunos, sempre que, em relatório técnico-pedagógico seja identificada como medida de acesso à aprendizagem e à inclusão a necessidade de integração do aluno em grupo reduzido, não podendo este incluir mais de dois alunos nestas mesmas condições. Acrescenta que esta redução fica dependente do acompanhamento e permanência destes alunos na turma em pelo menos 60 % do tempo curricular. (Artigo 4.º).

2.1. Papel dos professores no apoio à Dislexia

A escola é onde a criança passa a maior parte do dia e, por isso, é o local privilegiado de aprendizagens, de interação e de integração social. Deve estar em constante comunicação e partilha com as famílias, com a comunidade e na sociedade onde está inserida.

Fazendo referência a Sim-Sim (2005), nos dias que correm, temos, em sala de aula, uma população com ritmos de aprendizagem diferentes, com capacidades a níveis de funcionamento diversos e com características pessoais e sociais muito distintas devido à universalização da educação. Esta diversidade veio levantar questões cruciais e de grandes dificuldades aos professores na gestão de sala de aula, assim como na forma de ensinar crianças com características particulares.

Ter a perceção da problemática emocional que é intrínseca à Dislexia, é de extrema importância para qualquer professor, pois se as questões emocionais não forem devidamente geridas, o insucesso pode resultar numa repulsa a todas as atividades ligadas à escola. Sendo assim, todos os adultos intervenientes no processo de ensino, isto é, pais e professores, deverão incidir e valorizar todos os progressos obtidos pelos alunos. No que diz respeito aos professores, é necessário, que estes contenham conhecimento do processo de ensino/aprendizagem da leitura, da escrita e da Dislexia de forma a utilizar as estratégias mais adequadas a cada aluno.

Sendo o professor um dos principais agentes educativos, é ele, que na maior parte das vezes, dá o primeiro alerta. Em 2002 Cogan, refere que todos os alunos, mesmo os

alunos disléxicos, podem alcançar o sucesso, necessitando apenas de um ensino/aprendizagem diferenciado. Para que assim seja, um professor deve:

- ter em conta que poderá ter em sala de aula alunos disléxicos, mas que ainda não foram diagnosticados;

- reconhecer que provavelmente, existe um desfasamento entre desempenho escolar (resultados) e as capacidades reais do aluno;

- reconhecer que uma criança com PAE – Dislexia, pode demorar mais tempo a aprender e cansa-se com alguma facilidade;

- garantir que os direitos do aluno são respeitados, no que se refere às provas de avaliação, tempo suplementar, entre outros;

- demonstrar segurança e ser criativo;

- nunca aplicar um “rótulo” ao aluno mas sim ao seu comportamento;

- assegurar-se que o ambiente educativo é estruturado, previsível e ordenado;

- avaliar o aluno disléxico relativamente aos seus esforços e progressos e nunca compará-lo com os colegas;

- fornecer instruções claras, a ritmo mais lento e/ou repetido;

- favorecer, sempre que possível, a avaliação oral dos conhecimentos;

- fornecer ao aluno disléxico informações claras sobre a estrutura das aulas, para que desta forma seja mais fácil assimilar os conteúdos;

- valorizar as capacidades da criança;

- atribuir mais tempo para a realização dos trabalhos;

- avaliar os trabalhos escritos e os testes pelo conteúdo e não descontar os erros ortográficos;

- aceitar que o aluno disléxico se distraia e canse com mais facilidade do que os outros, uma vez que a leitura para ele é um esforço maior;

- ter em consideração que para estes alunos, ouvir e escrever em simultâneo pode tornar-se difícil;

- sentá-lo nas primeiras filas e prestar-lhe atenção individualizada, sempre que possível;

- evitar, sempre que possível que o aluno tenha de copiar muita informação do quadro;

- reconhecer a frustração sentida pelo aluno disléxico e que o seu desempenho pode estar aquém do seu potencial;

- fazer com que os outros alunos compreendam a natureza da Dislexia de forma a que não tenham comportamentos menos próprios para com os alunos disléxicos.

Segundo Hennigh (2003, p.35), o professor deve seguir cinco princípios de aprendizagem para ajudar crianças com disléxica:

- o primeiro princípio diz respeito aos métodos de ensino-aprendizagem, o professor deve utilizar os diversos estímulos sensoriais, uma vez que, segundo a autora, as crianças aprendem melhor através deles;

- o segundo princípio, refere que o professor deve promover uma “visão positiva da leitura” pois, alunos com dislexia demonstram pouca motivação para a leitura;

- o terceiro princípio assenta no facto que o professor deve valorizar e motivar o aluno de maneira a que, este não seja visto como o aluno disléxico, mas sim um aluno da turma;

- o quarto princípio, defende que o professor e a turma devem estar em constante entre-ajuda em relação ao aluno com dislexia;

- o quinto e último princípio, afirma que o professor deve elaborar diversas atividades que vão ao encontro das dificuldades específicas de um aluno disléxico, tais como reforçar as competências da leitura, reconhecendo a palavra através do som e das letras.

O professor deve ser visto como um orientador e facilitador das aprendizagens, adaptando o currículo e os recursos materiais ao aluno com Dislexia, de forma a que este consiga acompanhar o decorrer das aulas e dos conteúdos dados, criando um ambiente favorável à aprendizagem. Para isso, deve também ter em conta os interesses do aluno, de forma a que as aprendizagens se tornem mais significativas e motivadoras. Deste modo, o método de ensino mais benéfico para crianças com estas dificuldades deverá ser centrado no próprio aluno.

Hennigh (2003) defende ainda, que a criação de objetivos além de promover a motivação do aluno, ajuda a que a criança tenha a responsabilidade e autonomia de os cumprir. Para isso, a autora dá um exemplo de que se deve colocar três objetivos por período, um objetivo pessoal, um académico e um objetivo para casa. Este sistema por

objetivos faz com que os alunos tenham “a consciência do seu próprio processo de aprendizagem.”

Cabe ao professor desenvolver estratégias que ajudem o aluno com Dislexia a elevar os níveis de leitura e escrita, bem como a motivar e a promover o bem-estar do mesmo. De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 – a nova lei sobre a Educação Inclusiva - o professor do ensino regular deve gerir o currículo, flexibilizando-o e adaptando-o sempre que necessário de forma a ir ao encontro das necessidades do aluno e ao previsto em termos das medidas universais.

Nos alunos com Dislexia, o professor deve adaptar as condições que tenham mais probabilidades de facilitar a aprendizagem. Deve saber abrandar o ritmo de instrução, repetir, acelerar ou alterar o ritmo, encontrar uma alternativa e parar. Deve, ainda, interagir frequentemente com o aluno, de forma a detetar alterações e adaptar o seu método de ensino. (Shaywitz, 2008).

A mesma autora afirma que:

a criança com dislexia precisa de uma pessoa persistentemente encorajadora, alguém que lhe dê apoio e a defenda inflexivelmente; que atue como um incentivador quando as coisas não estão indo bem; que seja seu amigo e confidente quando lhe façam chacota e o deixem envergonhado; um defensor que, por ações e comentários, expresse otimismo para o futuro. Talvez o mais importante de tudo seja o fato de o leitor precisar de alguém que não apenas acredite nele, mas que traduza tal sentimento em ações positivas, compreendendo a natureza do problema de leitura e que, depois, trabalhe de maneira incansável para garantir que o leitor receba o auxílio e o apoio que precisa. A experiência me tem demonstrado que se uma criança receber esse auxílio, terá sucesso. (Shaywitz, 2006, p. 139).

3. IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO 2º CICLO

Segundo Cogan (2002), os professores têm um papel primordial na deteção das PAE, principalmente na Dislexia, pois são eles que trabalham com as crianças. Acrescenta, que é importante que os professores consigam reconhecer sintomas, e que saibam lidar com o problema necessitando, para isso, de formação nessa área. O professor deve investir no desenvolvimento das suas competências pessoais ao longo da sua carreira através da formação contínua e investigação.

Atualmente, alunos com PAE, nomeadamente Dislexia, têm apoios educativos, no entanto, os docentes nem sempre tem formação para efetuar uma intervenção específica, que, de acordo com Serra (2008) é:

urgente facultar a tais professores formação específica acrescida, enriquecida com conteúdos teóricos e teórico-práticos, sobre aquelas temáticas, com vista à aprendizagem de “como avaliar” áreas fortes, fracas ou emergentes e do “como intervir especificamente”, atendendo às variáveis com influência dos contextos educativos. (p.139).

A mesma autora, acrescenta que:

Os profissionais necessitam de obter formação para saber equacionar, em cada situação, os factores causais e intervir diferenciadamente: promover intervenção precoce, criar e utilizar estratégias de avaliação e intervenção diversificadas, conhecer equipamentos e materiais específicos, adaptar currículos e condições de avaliação, organizar o tempo e o espaço em função de características e necessidades dos alunos, apoiar e orientar a intervenção das famílias, promover as interações com a comunidade. Tais domínios de atuação implicam formação específica. (p.139).

Assim, à medida que os professores adquirem mais competências que lhes permitem responder de forma mais eficaz, podem, desenvolver um plano de intervenção estruturado e diferenciado de acordo com as necessidades do aluno e, incidindo nas áreas que constituem a génese dos erros da leitura e da escrita, nomeadamente: consciência fonológica; perceção e memória visual; perceção e memória auditiva; linguagem; esquema corporal; lateralidade; orientação espacial e temporal, entre outros, no sentido de promoção ao nível da melhoria dos resultados dos alunos.

Para a Associação Portuguesa de Dislexia – Dislex, com a formação específica, os professores ficariam mais aptos a intervir e usar técnicas que lhes permitem melhorar competências nos alunos disléxicos, considerando desse modo necessária, a implementação de um projeto de intervenção nacional de formação de docentes.

Ainda de acordo com a Dislex, a maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem ficam sem apoios especializados porque se entende que os docentes podem fazer diferenciação pedagógica e apoio específico. Contudo, este apoio, é um apoio mais individualizado dado por docentes do ensino regular, sem formação na área da Dislexia, acabando por se traduzir no reforço de conteúdo das disciplinas. No entanto, estes alunos necessitam de respostas específicas adequadas às suas necessidades.

Atendendo à importância que os professores desempenham na intervenção educativa de alunos com Dislexia, há estudos que referem a existência de desconhecimento dos docentes acerca do tema, sobretudo ao nível da etiologia e da intervenção.

Neste seguimento, assinalamos o estudo efetuado por Cook, Cameron e Tankersley (2007) no qual constataram que apesar dos professores revelarem atitudes positivas em relação ao conceito de Dislexia, no entanto, quando necessitam de adaptar a sua prática pedagógica aos alunos disléxicos, revelam uma maior resistência. Acrescentam de que, o professor “revela falta de experiência, de conhecimento, desresponsabilizando-se da educação destes alunos”. (Piedade, et al, 2020, p. 21).

No mesmo sentido, Washburn, Joshi e Bink-Cantrel (2011), desenvolveram um estudo de investigação com vista a aferir os conhecimentos dos professores com e sem experiência, no que diz respeito aos conceitos básicos da Dislexia. Os resultados obtidos nesse estudo, indicaram que “os professores inqueridos revelam défices de conhecimento explícito sobre vários conceitos importantes necessários para ensinar leitores com dificuldades”. (Piedade, et al, 2020, p. 21).

Um outro estudo, realizado por Faria, Moreira, Júnior e Gomes em 2019, indica, dificuldades dos professores na identificação de características da Dislexia e, dificuldade na utilização de estratégias de intervenção. (Piedade, et al, 2020, p. 21).

Tendo em contas estes estudos e resultados obtidos bem como, o trabalho desenvolvido pela Dislex, considera-se de extrema importância a formação de professores na área da Dislexia, para que estes possam orientar da melhor forma os alunos, utilizando estratégias mais adequadas junto dos mesmos.

Não obstante, atualmente, a formação contínua de professores, pretende, melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens e dos resultados do sistema educativa.

O regime jurídico da formação contínua de professores, nomeadamente, o artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, define os seus objetivos fundamentais da formação contínua de professores que são:

- a) Satisfação das prioridades formativas dos docentes;
- b) Melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;
- c) O desenvolvimento profissional dos docentes;

- d) A difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares;
- e) A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Para concretizar estes objetivos, o mesmo decreto, no artigo 6.º, ponto 1, indica as modalidades de ações de formação contínua, que o professor deve frequentar, a saber:

- a) Cursos de formação;
- b) Oficinas de formação;
- c) Círculos de estudo;
- d) Ações de curta duração.

Resumindo, a formação contínua é uma ferramenta que permite aos docentes adquirirem técnicas e conhecimentos necessários para que possam responder às necessidades dos seus alunos, podendo ainda fomentar a inclusão.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO I – METODOLOGIA E OBJETO DE ESTUDO

Após a revisão da literatura, que serviu de base teórica à nossa pesquisa, iremos agora descrever a metodologia utilizada, bem como, os procedimentos da investigação.

1. QUESTÕES ORIENTADORAS DO ESTUDO

1.1. Questão de partida

A melhor forma de começar um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida. (...) A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação. (...) deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência. (Campenhoudt, et al., 2019, p. 58/59)

Assim, de forma a dar início à elaboração de um trabalho de investigação, é formulada a pergunta de partida, considerando-se a fase mais importante do trabalho a desenvolver.

Tendo em conta o tema escolhido, formulou-se a seguinte pergunta de partida:

- **Como estruturar um plano de formação sobre Dislexia de modo a responder às necessidades dos professores do 2º ciclo?**

1.2. Objetivos de estudo

Com base na problemática em estudo, foram definidos e contextualizados objetivos de pesquisa, pois, tal como menciona Fortin (2003) estes, refletem a intenção do investigador ao realizar o estudo.

Nesta perspetiva e, para dar resposta à questão formulada, definimos o seguinte objetivo geral:

1.2.1. Objetivo geral:

- Quais as necessidades de formação dos professores de 2.º ciclo para trabalhar com alunos com Dislexia.

Sendo o objetivo geral um ponto de partida genérico, traçamos ainda, os seguintes objetivos específicos:

1.2.2. Objetivos específicos:

- Perceber quais os conhecimentos que os docentes têm acerca da Dislexia (o que sabem);
- Aferir as necessidades de formação dos docentes de 2.º ciclo na área da Dislexia (o que precisam);
- Identificar estratégias de intervenção na área da Dislexia para a elaboração de um plano de formação de acordo com as suas preferências (como).

1.3. Identificação das variáveis

Variável é “todo o atributo, dimensão ou conceito susceptível de assumir várias modalidades” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 217). A variável pode ter um único atributo ou indicador (por exemplo, a idade) ou pode ser composta por várias dimensões ou atributos. As variáveis usadas no nosso estudo são a variável independente e a variável dependente, assim definidas por Coutinho (2014, p.77):

- *Variável independente*: “é a variável que investigador manipula, ou seja, é aquela em que os grupos em estudo diferem e cujo efeito o investigador vai determinar” (p. 77). A variável independente serve para conhecer o impacto que produz na variável dependente.

- *Variável dependente*: é a “característica que aparece ou muda quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente. É a variável que o investigador vai medir para avaliar diferenças nos sujeitos derivadas da exposição (ou não) ao tratamento (variável independente)”. (p.77).

Constituem variáveis independentes deste estudo as características sociodemográficas como: o género, a idade, habilitações, o tempo de serviço dos docentes e a formação na área da Dislexia. As variáveis dependentes correspondem aos itens do questionário acerca do conhecimento dos docentes sobre a Dislexia.

Importa, porém, considerar que o nosso projeto não é experimental, não podendo assim implicar uma relação de causalidade entre variáveis. Apenas se irão questionar as opiniões dos docentes de 2.º ciclo, quanto aos conhecimentos acerca da temática e as

preferências em relação à formação. É um estudo transversal, onde não se pode afirmar uma relação causa-efeito, mas apenas verificar se os resultados correspondem às variáveis.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Opções metodológicas

Quando se efetua qualquer estudo, é indispensável recorrermos a métodos, técnicas de pesquisa e, análise apropriados à concretização dos objetivos definidos.

Tendo em conta a problemática escolhida e os objetivos, a opção metodológica considerada mais adequada recai sobre o método quantitativo e descritivo, tendo em conta os conhecimentos dos docentes do 2.º ciclo acerca da Dislexia e, dos interesses quanto à organização da formação.

A metodologia quantitativa é utilizada para descobrir quantos indivíduos partilham de uma determinada opinião. Segundo Fortin (2003), “o método de investigação quantitativo é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador.” (p.22). Esta metodologia é adequada para contabilizar opiniões, atitudes, preferências, sendo analisada estatisticamente.

Desse modo, o método quantitativo neste estudo, permite-nos verificar e quantificar a relação entre a necessidade da formação na área da Dislexia e o tipo de formação e preferências individuais dos professores, nomeadamente ao nível da modalidade de formação; da duração, das estratégias a utilizar bem como dos temas a abordar.

2.2. Instrumento de investigação

Todo o processo de investigação, prevê uma fase de recolha de dados. Neste contexto, Fortin (2003) menciona que, antes de iniciar esta etapa, o investigador, deve questionar-se se a informação que quer recolher, através de um instrumento em particular,

é a que tem necessidade para responder aos objetivos definidos no seu estudo de investigação.

Assim, optamos pelo inquérito por questionário e, análise estatística para o tratamento de dados.

A elaboração do questionário regeu-se por uma determinada estrutura, garantindo que a participação no estudo seria voluntária. Primeiro, foi colocada uma nota introdutória onde se explica o objetivo do estudo e o contexto onde está inserido, depois o consentimento informado e, por fim, colocadas questões e, apresentadas as instruções do seu preenchimento, de forma a facilitar as respostas.

O questionário é constituído por itens de resposta fechada, uma vez que possibilitam uma maior rapidez e facilidade de resposta e análise, bem como, uma maior uniformidade nas respostas.

Na primeira parte, as questões são de resposta única. Na segunda e terceira parte, as questões não são de resposta única, podendo nas questões 8 e 15 os inquiridos seleccionar várias opções de acordo com o seu grau de concordância sem limite específico de respostas às afirmações; nas questões 9 e 11 seleccionar várias opções com número específico de resposta (seleccionar 3), na questão 10, podem assinalar 5 das opções que consideram mais relevantes.

É composto por 15 questões, subdivididas em questões dicotómicas (de sim ou não) e, múltiplas (diversas escolhas) e, estruturado em três partes:

Parte I – Dados pessoais e profissionais;

Parte II – Conhecimentos sobre Dislexia;

Parte III – Preferências quanto à organização de formação.

A construção do questionário decorreu em etapas, sendo a primeira a construção do mesmo, a segunda a realização de pré-teste e, a última, o envio do questionário para o seu preenchimento.

Os contactos com os docentes foram feitos pessoalmente ou através de e-mail e, o questionário foi disponibilizado online para facilitar o seu preenchimento.

De salientar que a privacidade dos participantes foi assegurada, respeitando o anonimato, não recolhendo dados identificadores pessoais ou referentes ao estabelecimento de ensino onde lecionam, ficando assegurada a ética dos procedimentos desta investigação.

No que se refere ao processo de análise dos dados recolhidos, recorreremos à utilização do Microsoft Excel.

2.3. Procedimentos metodológicos

Na presente investigação, os procedimentos utilizados formam os seguintes: pesquisa bibliográfica sobre PAE, Dislexia, Educação Especial e o papel dos docentes no apoio à Dislexia, para o Enquadramento Teórico.

Posteriormente, chegou o momento da escolha do método a utilizar, optando-se pelo método quantitativo, tendo como instrumento o questionário, procedendo-se assim, à sua construção.

Após a construção do instrumento, passou-se à realização do pré-teste para validação do questionário, tendo sido efetuado por dois docentes. Depois de corrigidos os defeitos, procedeu-se ao seu envio para preenchimento. A aplicação do questionário decorreu em novembro de 2024 durante um período de quinze dias.

Os dados recolhidos foram tratados estatisticamente e, feita a análise e discussão dos mesmos.

De referir, que foi ressalvado o anonimato de todos os inquiridos, o que possibilitou uma maior fiabilidade das respostas dadas e, de uma maior exatidão nas conclusões.

Desse modo, podemos dizer que a pesquisa decorreu em 7 etapas: (1) pesquisa bibliográfica; (2) construção do instrumento de investigação; (3) pré-teste; (4) consentimento informado; (5) aplicação do questionário; (6) recolha e tratamento de dados; (7) análise e discussão de dados.

2.4. Caracterização da amostra

A amostra foi escolhida em função dos objetivos de estudo, tendo sido utilizado o método de amostragem do tipo não probabilístico e intencional constituído por sujeitos facilmente acessíveis ao investigador e, presentes num determinado local. (Fortin, 2003).

A população do nosso estudo é constituída por 34 docentes do 2.º ciclo, 6 docentes do sexo masculino e 28 do sexo feminino, cuja média de idade é de 52 anos e, de tempo de serviço 23 anos.

CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados recolhidos através do inquérito por questionário, que constituiu o instrumento da investigação.

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Um estudo de investigação termina com a apresentação, análise e discussão de resultados, complementados com as conclusões. Assim, após o preenchimento dos questionários, realizou-se a respetiva análise estatística dos dados recolhidos com a elaboração de gráficos e tabelas para uma análise mais rápida dos resultados, onde o texto descritivo elucida a sua interpretação.

A apresentação dos resultados está dividida em partes: a primeira relativa à caracterização da amostra ao nível de dados sociodemográficos, incluindo a experiência dos docentes com alunos com Dislexia e, formação na área. A segunda parte, refere-se ao conhecimento acerca da problemática, segundo a perspetiva dos participantes. Por fim, apresentam-se os resultados em relação às preferências relativamente à organização de formação, de forma a responder às necessidades dos professores no âmbito da Dislexia.

1.1. Caracterização da amostra (dados pessoais e profissionais)

As tabelas abaixo, apresentam as variáveis que caracterizam a amostra do nosso estudo, constituída por 34 docentes de 2.º ciclo, com as respetivas frequências e percentagens. De forma a facilitar a sua identificação, o valor mais elevado de cada umas das variáveis, encontram-se destacado.

A tabela 6 apresenta a distribuição da amostra em relação ao género, sendo que, 28 são do sexo feminino (82,4%) e 6 do sexo masculino (17,6%).

Tabela 6*Distribuição da amostra em relação ao gênero*

Gênero	Frequência	Porcentagem
Feminino	28	82,4%
Masculino	6	17,6%
Total	34	100%

No que diz respeito à idade dos participantes, pode confirmar-se na Tabela 7, que existe um maior número de professores com idade superior a 61 anos, apresentando esta faixa etária uma frequência de 10 participantes (29,4%), seguida de 9 professores entre os 52 e os 61 anos (26,5%) e, 9 entre os 42 e os 51 (26,5%), ou seja, 82,4% da amostra situasse acima dos 42 anos de idade. Apenas 6 dos participantes encontram-se numa faixa etária abaixo, sendo que 4 (11,8%) têm entre os 32 e os 41 anos e, 2 (5,9%) têm entre os 21 e os 31 anos de idade.

Tabela 7*Distribuição da amostra em relação à idade*

Idade	Frequência	Porcentagem
Dos 21 aos 31	2	5,9%
Dos 32 aos 41	4	11,8%
Dos 42 aos 51	9	26,5%
Dos 52 aos 61	9	26,5%
Mais de 61	10	29,4%
Total	34	100%

Em relação às habilitações literárias, como podemos constatar na Tabela 8, a amostra, apresenta uma maior predominância na Licenciatura, com uma frequência de 28 (82,4%). Verifica-se ainda que 4 dos participantes (11,8%) são detentores de Mestrado, 1 dos docentes (2,9%) Bacharelato e, 1 (2,9%) Pós-Graduação / Especialização. Nenhum dos inquiridos possui Doutorado.

Tabela 8*Distribuição da amostra em relação às habilitações*

Habilitações	Frequência	Percentagem
Bacharelato	1	2,9%
Licenciatura	28	82,4%
Pós-	1	2,9%
Graduação/Especialização	4	11,8%
Mestrado	0	0%
Doutoramento		
Total	34	100%

Quanto ao tempo de serviço dos sujeitos da nossa amostra, 16 dos docentes (47,1%) têm mais de 25 anos de serviço, 9 (26,5%) encontram-se entre os 11 e os 20 anos de serviço, seguidos de 7 (20,6%) entre os 21 e os 25 anos. Entre os 5 e os 10 anos encontram-se apenas 1 docente (2,9%) e, 1 (2,9%) com menos de 5 anos de serviço como podemos verificar na Tabela 9.

Tabela 9*Distribuição da amostra em relação ao tempo de serviço*

Tempo de Serviço	Frequência	Percentagem
Menos de 5 anos	1	2,9%
5 a 10 anos	1	2,9%
11 a 20 anos	9	26,5%
21 a 25 anos	7	20,6%
Mais de 25 anos	16	47,1%
Total	34	100%

Em relação à questão se os inquiridos têm ou tiveram alunos com Dislexia, percebemos que a maioria dos participantes, 33 dos docentes (97,1%), ao longo da sua carreira, já contactou com alunos disléxicos, sendo que apenas 1 dos sujeitos (2,9%) refere não saber. Nenhum dos participantes indica nunca ter tido ou não ter alunos com a problemática, como podemos verificar na Tabela 10.

Tabela 10*Distribuição da amostra em relação à questão “teve ou tem alunos com Dislexia”*

Tem ou teve alunos disléxicos	Frequência	Porcentagem
Sim	33	97,1%
Não	0	0%
Não Sei	1	2,9%
Total	34	100%

Uma das questões desta investigação prendesse com o facto de existirem cada vez mais alunos com Dislexia nas salas de aula, havendo desse modo uma necessidade de formação por parte dos professores, no sentido de aprofundar conhecimentos sobre a temática bem como, aquisição de estratégias de reeducação. Na Tabela 11, podemos verificar que 32 docentes (94,1%) referem não ter qualquer tipo de formação para trabalhar com alunos disléxicos e, apenas 2 (5,9%) têm formação na área da Dislexia.

Tabela 11*Distribuição da amostra relativamente à formação na área da Dislexia*

Possui formação na área da Dislexia	Frequência	Porcentagem
Sim	2	5,9%
Não	32	94,1%
Total	34	100%

Relativamente ao tipo de formação que os 2 (5,9%) inquiridos realizaram, podemos verificar na Tabela 12, que 1 (50%) dos docentes realizou uma Ação de curta duração (mínimo de 3h e máximo de 6h) e, outro dos docentes, realizou um Curso de formação com a duração de 25h.

Tabela 12

Distribuição da amostra relativamente ao tipo de formação frequentada

Indique o tipo de formação	Frequência	Percentagem
Ação de curta duração – 3 a 6h	1	50%
Curso de formação – 12h	0	0%
Curso de formação – 25h	1	50%
Curso de formação – 50h	0	0%
Curso especialização / Pós-Graduação	0	0%
Total	2	100%

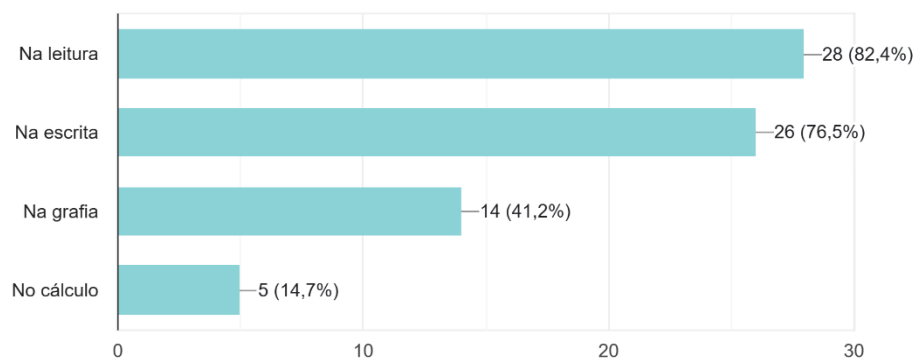
1.2. Conhecimentos da amostra sobre a Dislexia

Passando às questões sobre a Dislexia, nomeadamente: “Na sua opinião, a Dislexia é uma dificuldade que se manifesta?”, podendo os inquiridos selecionar as opções de acordo com o seu grau de concordância sem limite de número de respostas.

Através da análise do Gráfico 1, podemos verificar que 28 (82,4%) dos participantes têm noção que esta problemática se manifesta na leitura, bem como na escrita com uma frequência de 26 (76,5%). Apenas 14 dos inquiridos (41,2%) referem que a Dislexia se manifesta na grafia e, 5 (14,7) no cálculo.

Gráfico 1

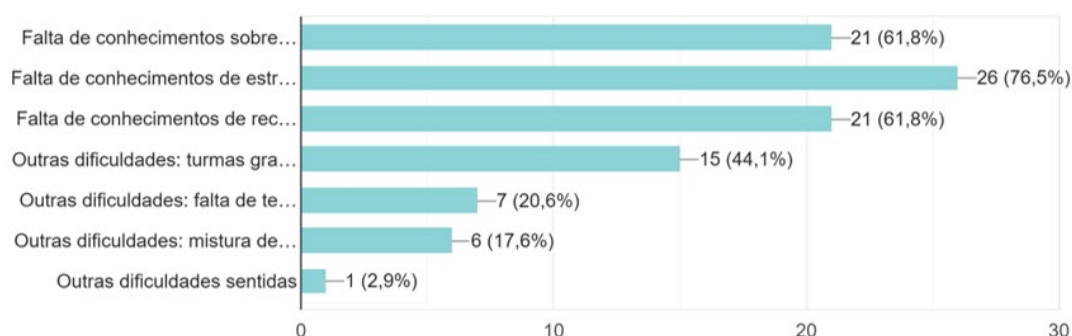
Manifestações da Dislexia



Quanto às dificuldades sentidas pelos professores no trabalho com alunos disléxicos, os inquiridos selecionaram 3 das dificuldades mais frequentes, divididas em falta de conhecimentos e outras dificuldades sentidas. No Gráfico 2, podemos constatar que as maiores dificuldades sentidas pelos professores é a falta de conhecimentos, sendo que 26 (76,5%) indicam a falta de conhecimento ao nível de estratégias específicas, seguida de 21 (61,8%) de falta de conhecimentos sobre a problemática no âmbito conceptual e, 21 (61,8%) de recursos específicos. Relativamente a outras dificuldades sentidas, 15 (44,1%) docentes indicam como dificuldade o número elevado de alunos por turma, ou seja, turmas grandes; 7 (20,6%) referem a falta de tempo; 6 (17,6%) indicam a mistura de culturas, a diversidade de alunos em sala de aula e, por fim 1 dos docentes refere sentir outra dificuldade no trabalho com alunos disléxicos que não se encontra nas opções de resposta.

Gráfico 2

Dificuldades sentidas no trabalho com alunos disléxicos



No que respeita aos indicadores considerados mais relevantes para sinalizar um aluno com Dislexia, foram propostos vários indicadores, de modo a que os inquiridos selecionassem apenas 5 considerados os mais relevantes.

Na Tabela 13, podemos verificar que 28 docentes (82,4%) indicam a omissão / adição de letras e sílabas na escrita como sendo o indicador mais relevante, seguido de 26 (76,5%) a omissão / adição de letras na leitura. Ou seja, situam os indicadores com maior relevância na área da leitura e da escrita, tal como na questão “a Dislexia é uma dificuldade que se manifesta”, em que as repostas tiveram igualmente maior incidência na leitura e na escrita.

A dificuldade na identificação de rimas, a dificuldade em lembra-se do dia da semana e/ou meses do ano, ora usa uma mão ora usa outra, são indicadores que não foram assinalados.

A área da linguagem e a área da psicomotricidade são os indicadores menos enumerados.

Tabela 13

Indicadores mais relevantes para sinalizar um aluno com Dislexia

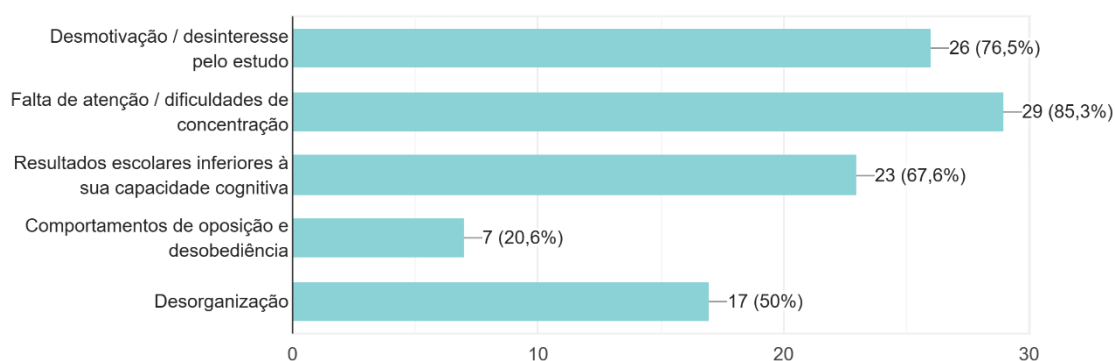
Indicadores relevantes para sinalizar alunos disléxicos	Frequência	Percentagem
Vocabulário pobre	1	2,9%
Dificuldades em compreender o que é pedido	16	47,1%
Dificuldades em seguir instruções	11	32,4%
Dificuldades em identificar rimas	0	0%
Não respeita margens da folha nem os espaços entre as letras	5	14,7%
Dificuldades em aprender as horas	1	2,9%
Dificuldades em lembrar-se do dia da semana e/ou meses do ano	0	0%
Confunde direita/esquerda	5	14,7%
Ora usa uma mão, ora usa outra	0	0%
Lê silabando, sem ritmo, sem velocidade	19	55,9%
Omite/adiciona letras e sílabas quando lê	26	76,5%
Dificuldades em compreender textos/frases	22	64,7%
Perde a linha quando lê	7	20,6%
Dá erros ortográficos	19	55,9%
Desrespeita sinais de pontuação	4	11,8%
Omite/adiciona letras e sílabas quando escreve	28	82,4%
Letra desarmónica	6	17,6%

No que concerne às características comportamentais comuns à maioria dos alunos com Dislexia, foi solicitado aos participantes que indicassem 3 das opções que consideram mais frequentes.

Constatamos, como podemos observar no Gráfico 3, que as características comportamentais mais apontadas são a falta de atenção / dificuldades de concentração com uma frequência de 29 (85,3%), seguida da desmotivação / desinteresse pelo estudo com 26 (76,5%) das respostas e, os resultados escolares inferiores à sua capacidade cognitiva com um total de 23 (67,6%). As manifestações comportamentais menos indicadas pelos docentes foram os comportamentos de oposição e desobediência com uma frequência de 7 (20,6%) e, a desorganização indicada apenas por 7 (20,6%) dos inquiridos.

Gráfico 3

Manifestações comportamentais dos alunos disléxicos

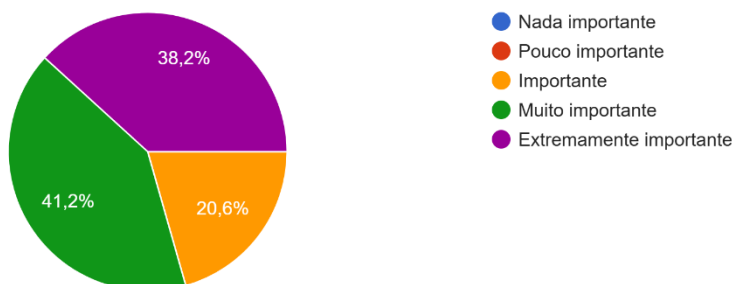


1.3. Preferências da amostra quanto à organização de formação

O Gráfico 4, apresenta as respostas quanto à importância atribuída pelos participantes à formação de professores na área da Dislexia, na qual teriam de identificar uma das opções de acordo com o seu grau de importância apresentado numa escala de nada importante a extremamente importante. As opiniões, mostram-nos a valorização da formação na área uma vez que, 14 (41,2%) dos inquiridos consideram a formação muito importante e, 13 (38,2%) extremamente importante. Os restantes 7 professores (20,6%) indicam-na como importante.

Gráfico 4

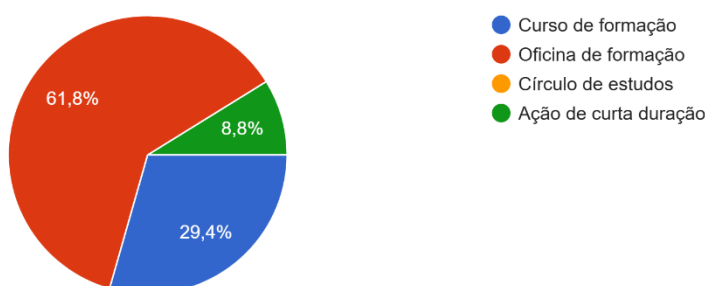
Importância atribuída pela amostra à formação de professores na área da Dislexia



Quanto à modalidade de formação considerada mais adequada às necessidades dos inquiridos, podemos observar no Gráfico 5, que a oficina de formação é a mais assinalada como sendo a mais adequada por 21 dos docentes (61,8%) e, o curso de formação é indicado por 10 dos inquiridos (29,4%), ou seja, os resultados indicam que há uma maior valorização da formação com um teor mais prático no trabalho ao nível de intervenção com alunos com Dislexia, do que, uma formação com uma base mais teórica sobre a Dislexia.

Gráfico 5

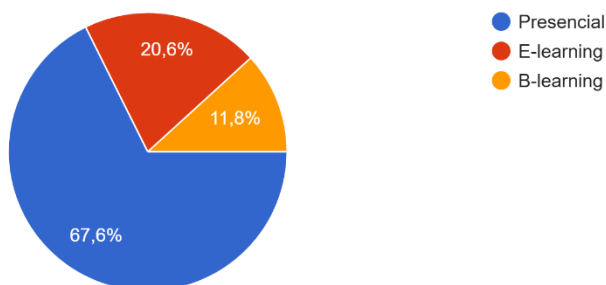
Modalidade de formação considerada mais adequada pela amostra



Quanto ao regime de formação considerado mais interessante para os inquiridos, podemos verificar no Gráfico 6, que o regime presencial é apontado por 23 (67,6%) dos docentes como sendo o mais interessante, seguido do regime e-learning, que é um modelo de ensino não presencial, com 7 respostas (20,6%). A modalidade menos indicada é b-learning em que se combina o ensino à distância com o ensino presencial, sendo esta apontada como a mais adequada por 4 (11,8%) professores.

Gráfico 6

Regime de formação considerado mais interessante pela amostra

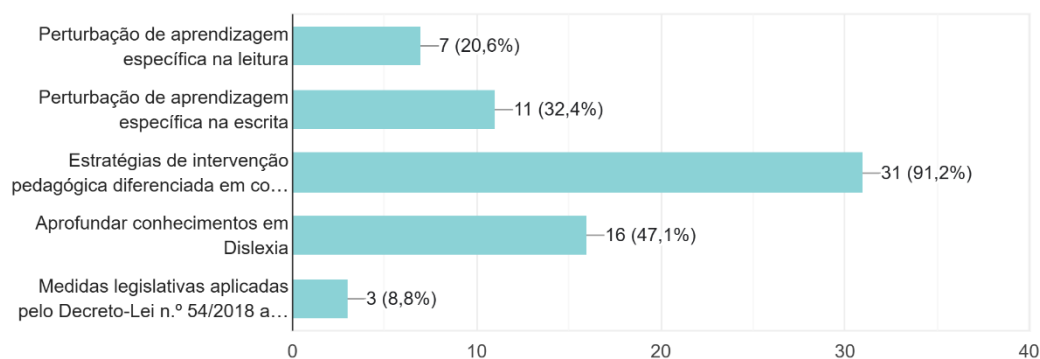


Por fim, o Gráfico 7, mostra-nos os resultados relativamente às opções de formação consideradas de maior interesse para os inquiridos, podendo indicar uma ou mais opções de interesse para o exercício da sua função com alunos com Dislexia, sem número limite máximo de respostas.

Como podemos verificar, 31 (91,2%) dos docentes indicam a opção “Estratégias de intervenção pedagógica diferenciada em contexto escolar” como sendo a opção de formação de maior interesse. A segunda mais indicada com 16 respostas (47,1%) é “Aprofundar conhecimentos em Dislexia”. As restantes opções têm menos respostas assinaladas, sendo consideradas de menor interesse pela amostra.

Gráfico 7

Opções de formação com maior interesse para a amostra



CAPÍTULO III – DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após a apresentação dos resultados finais deste projeto de investigação, iremos neste segundo capítulo, comentar algumas questões mais salientes ligadas ao tema em estudo. Importa, porém, não esquecer que as conclusões do inquérito, referem-se à amostra constituída por 34 docentes de 2º ciclo. Não obstante, há sempre algumas ideias gerais pertinentes de serem analisadas mais pormenorizadamente.

Um dado importante refere-se ao facto de 33 dos participantes, ou seja, 97,1% da amostra, ter ou já ter tido alunos com Dislexia. No entanto, apenas 2 docentes (5,9%) frequentaram ações de formação na área. Para além deste dado, salienta-se que mais de metade dos docentes (61,8%) refere, que na sua prática pedagógica junto de alunos disléxicos, sente dificuldades por falta de conhecimentos de âmbito conceptual e 76,5% sente dificuldades ao nível da identificação de estratégias de intervenção com esses mesmos alunos.

Desse modo e, tendo em conta que grande parte dos docentes inquiridos refere não ter formação na área da Dislexia, tendo isso implicações no trabalho com esses alunos, é, oportuno enfatizar a necessidade de capacitar os professores para que possam compreender melhor a Dislexia e, para que possam intervir nos fatores causais no sentido de melhorar as competências leitoras e, conseqüentemente o desempenho escolar destes alunos.

Os resultados obtidos nesta investigação, confirmam o que salienta Serra (2008) acerca dos docentes, ou seja, que não têm formação para realizar uma intervenção específica adequada às necessidades dos alunos. Assim, é “urgente facultar a tais professores formação específica acrescida, enriquecida com conteúdos teóricos e teórico-práticos, sobre aquelas temáticas, com vista à aprendizagem de “como avaliar” áreas fortes, fracas ou emergentes e do “como intervir especificamente”, atendendo às variáveis com influência dos contextos educativos.” (Serra, 2008, p.138).

Na área dos conhecimentos sobre a Dislexia, podemos ainda referir que, da análise de dados efetuada, apesar de podermos verificar que os docentes revelam noções acerca da Dislexia e das suas manifestações, uma vez que, grande maioria reconhece que esta problemática se manifesta na leitura e na escrita, no entanto, não têm um conhecimento aprofundado dos seus indicadores, focalizando-os igualmente na leitura e na escrita, dado

que não são especialistas. Os dados coletados no questionário, evidenciaram a existência de lacunas ao nível dos conhecimentos mais aprofundados da Dislexia, podendo relacionar-se esta fragilidade com a falta de formação dos professores nesta área.

Ainda, no que diz respeito aos conhecimentos acerca da Dislexia em função das variáveis sociodemográficas, profissionais e de formação, podemos concluir mediante os dados obtidos, que as variáveis em questão não influenciam o conhecimento mais específico sobre estratégias educativas diferenciadas no trabalho com alunos disléxicos.

Não obstante, importa referir que todos os participantes revelam disponibilidade para aprender e aprofundar conhecimentos sobre esta perturbação de aprendizagem específica, valorizando a formação na área da Dislexia e consideram-na importante.

No que se refere às preferências quanto à modalidade de formação é importante referir que a oficina de formação é a modalidade mais indicada como adequada às necessidades dos docentes dado que permite a operacionalização quer de metodologias e técnicas, quer de instrumentos e recursos com vista à resolução de problemas concretos que os professores encontram diariamente em sala de aula. Nesta modalidade de formação há uma ligação entre o conhecimento teórico e a aplicação das técnicas/instrumentos abordados na formação que são aplicados em trabalho autónomo. Por outro lado, a segunda modalidade indicada como a mais adequada foi o Curso de formação que permite a aquisição e aprofundamento de conhecimentos, indo igualmente ao encontro das dificuldades sentidas no trabalho com alunos disléxicos.

Relativamente à modalidade de formação, podemos concluir que as opções de formação de maior interesse, corroboram, mais uma vez, a necessidade de formação ao nível da intervenção junto de alunos disléxicos e de estratégias de reeducação em contexto escolar.

Frente a isto, em linhas gerais, o professor é o primeiro profissional a identificar as dificuldades de aprendizagem, entretanto, é necessário que este esteja preparado e com formação adequada para lidar com esta problemática, de modo a poder intervir de maneira eficiente, através de estratégias específicas para um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na parte final da investigação, apresentam-se algumas considerações finais que se tornaram possíveis a partir dos resultados anteriormente apresentados, tendo em conta os objetivos definidos, reflete-se sobre as limitações do estudo e ainda, sobre recomendações que se poderão realizar a partir destes resultados.

Relativamente ao primeiro objetivo do estudo (quais os conhecimentos que os docentes têm acerca da Dislexia), é possível inferir que, a análise dos resultados obtidos, indicam a existência de conhecimento geral dos docentes sobre a Dislexia, no entanto, os professores expressam dificuldades no trabalho junto de alunos com a problemática em virtude da falta de conhecimento do âmbito conceptual e de estratégias específicas de intervenção.

Para tal, é essencial um aprofundar de conhecimentos sobre os tipos de dislexia, as causas, as características para que possam conhecer e adaptar o ensino às características individuais do aluno.

Relativamente ao segundo objetivo (quais as necessidades de formação dos docentes na área da Dislexia) constatamos que há uma valorização por parte da importância atribuída à formação na área bem como, interesse em aprender. Quanto à necessidade de formação, verificamos que a necessidade expressa pelos menos recai numa formação com uma modalidade mais prática.

Quanto ao último objetivo (estratégias de intervenção para a elaboração de um plano de formação), se tivermos em conta, as respostas dadas pelos docentes no que diz respeito às dificuldades sentidas no trabalho com alunos disléxicos, às necessidades de formação, à modalidade e ao regime de formação, é possível concluir que o plano de formação adequado passa pelas competências ao nível de estratégias de intervenção pedagógica diferenciada em contexto escolar, devendo incluir metodologias a adotar, estratégias a implementar e, recursos a mobilizar.

O que nos leva a concluir que a estruturação de um plano de formação adequado às necessidades dos docentes é determinante para um melhor acompanhamento do aluno na superação das dificuldades inerentes à Dislexia.

Assim, podemos dizer que, atingiram-se os objetivos do estudo, em função dos resultados obtidos, pela revisão da literatura e pelo estudo empírico realizado.

No entanto, o presente estudo possui algumas limitações, tais como, a limitação de tempo para a investigação, a quantidade de inquiridos que se desejaria superior, mais abrangente e mais significativa, uma vez que a amostra não é representativa em termos estatísticos do meio escolar em geral das escolas Portuguesas. Para além das limitações referidas, não foram realizados quaisquer testes de estatística inferencial, pelo que, na globalidade, não é possível inferir nenhuma relação causal. Assim, apesar destas limitações, que condicionam uma generalização dos resultados do estudo, são, no entanto, um exemplo do que passa no meio escolar.

Quanto a recomendações para investigação futura, considera-se que poderá ser realizada uma investigação numa escala nacional para aferir os conhecimentos e as necessidades dos docentes na área da Dislexia.

Para concluir, importa salientar que, em termos estatísticos, relativamente a alunos com Dislexia, está definido a prevalência de 10% da população escolar. Portanto, são milhares de alunos abrangidos pelo Sistema Educativo e, presentes nas nossas salas de aula. Estes números, obrigam-nos a repensar a necessidade de formação para uma intervenção mais adequada e um apoio mais especializado que trará repercussões no percurso escolar desses alunos.

Assim, face aos resultados obtidos neste estudo, considera-se necessário o reconhecimento desta problemática como prioritária, pelo que, deveria haver uma recomendação pelo Conselho Nacional de Educação sobre a formação obrigatória na área da Dislexia. Consideramos que deveria ser disponibilizado pelo Ministério da Educação um Curso de formação creditado dirigido a todos os docentes na área da Dislexia e, promovido pelos Centros de Formação de Associação de Escolas de todo o país.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association. (APA). (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (5ª ed.). Porto Alegre: Artemed Editores.
- Campenhoudt, L. V., Marquet J. & Quivy, R. (2019). Manual de investigação em ciências sociais. (1.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Cogan, P. (2002). O que os professores podem fazer: a dislexia nas várias culturas. Bruxelas: DITT.
- Correia, L.M. (2008). Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. (2.ª Ed.). Edições Almedina.
- Fonseca, V. d. (1999). Insucesso Escolar abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Âncora Editora
- Fonseca, V. d. (2009). Dislexia, Cognição e Aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. Revista Psicopedagogia, 81, 339-356.
- Fortin, M. F. (2003). O processo de investigação: da concepção à realização. Loures: Lusociência.
- Hennigh, K. A. (2003). Compreender a Dislexia: um guia para pais e professores. Porto Editora.
- Piedade, C., Marcelo, B., Porto, S. & Martins, M.H. (2020). A Perturbação da Aprendizagem Específica. OMNIA 10(2). pp.13-28.

- Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Saber e Educar*, 13, 137-147.
- Shaywitz, S. (2006). Entendendo a dislexia: Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed.
- Shaywitz, S. (2008). Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2005). Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?. Lisboa: Texto Editores.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como Identificar? Como Intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, 713-30.
- Torres, R. & Fernández, P. (2001). Dislexia, disortografia e disgrafia. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Legislação

- Ministério da Educação (1991). Decreto-lei n.º 319/1991, Diário da República n.º 193, I Série A, de 23 de janeiro.
- Ministério da Educação (2008). Decreto-lei n.º 3/2008, Diário da República n.º 4, I Série A, de 7 de janeiro.
- Ministério da Educação (2018). Decreto-lei n.º 54/2018, Diário da República n.º 129, I Série A, de 6 de julho.
- Educação- Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário da Educação (2018). Despacho Normativo n.º 10-A/2018, Diário da República n.º 116, II Série, de 19 de junho.
- Assembleia da República (1986). Lei de bases do sistema educativo, lei n.º 46, Diário da República n.º 237, I Série de 14 de outubro.
- Ministério da Educação e Ciência (2014). Decreto-Lei n.º 22/2014, Diário da República n.º 116, I Série de 11 de fevereiro.

Webgrafia

Dislex – Associação Portuguesa de Dislexia

<https://www.dislex.co.pt/o-que-%C3%A9-a-dislexia.html#o-que-%C3%A9-a-dislexia>

International Dyslexia Association

<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia>

Ministério da Educação – Direção Geral de Estatística da Educação e da Ciência. Síntese de resultados suporte à aprendizagem e à inclusão, 2022/2023. Escolas da Rede Pública do Ministério da Educação

<https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66014e760c7bc4791457592f>

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A DOCENTES DO 2.º CICLO

CONSENTIMENTO INFORMADO

Este questionário destina-se a recolher informações para um estudo sobre necessidades de formação de professores de 2.º ciclo para trabalhar com alunos com Dislexia, no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

O objetivo é perceber quais os conhecimentos sobre a Dislexia, aferir as necessidades de formação na área da Dislexia e, identificar estratégias de reeducação para a elaboração de um plano de formação.

Não há respostas certas ou erradas, o importante é que responda a todas as questões com o máximo de sinceridade.

O questionário é anónimo e confidencial e, os dados nele recolhidos, não serão usados para outros fins se não os deste trabalho.

A sua colaboração, através deste questionário, é imprescindível para o êxito deste trabalho de investigação.

Declaro ter compreendido os objetivos deste estudo e, autorizo a recolha e o tratamento de dados que forneço de forma voluntária.

Aceito participar no estudo

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Assinale no quadrado a opção correta:

1 – Género	
Feminino	<input type="checkbox"/>
Masculino	<input type="checkbox"/>

2- Idade	
Dos 21 aos 31	<input type="checkbox"/>
Dos 32 aos 41	<input type="checkbox"/>
Dos 42 aos 51	<input type="checkbox"/>
Dos 52 aos 61	<input type="checkbox"/>
>61	<input type="checkbox"/>

3- Habilitações	
Bacharelato	
Licenciatura	
Pós-Graduação / Especialização	
Mestrado	
Doutoramento	

4- Tempo de Serviço	
< 5 anos	
5 a 10 anos	
11 a 20 anos	
21 a 25 anos	
> 25 anos	

5- Teve ou tem alunos com Dislexia	
Sim	
Não	
Não sei	

6- Possui formação na área da Dislexia	
Sim	
Não	

7- Se respondeu sim à questão 6, indique o tipo de formação	
Ação de curta duração – mínimo de 3 h e máximo de 6h	
Curso de formação contínua – duração 12 h	
Curso de formação contínua – duração 25 h	
Curso de formação contínua – duração 50 h	
Curso de especialização / Pós-Graduação	

II – CONHECIMENTO SOBRE DISLEXIA

Assinale as opções de acordo com o seu grau de concordância em relação à afirmação apresentada.

8 – Na sua opinião, a Dislexia é uma dificuldade que se manifesta	
Na leitura	
Na escrita	
Na grafia	
No cálculo	

Assinale **três das opções** mais frequentes.

9- Na sua prática pedagógica, quais as dificuldades sentidas no trabalho com alunos disléxicos	
A. Falta de conhecimentos:	
a) sobre a problemática (âmbito conceptual)	
b) de estratégias específicas	
c) de recursos específicos	
B. Outras dificuldades sentidas:	
d) turmas grandes	
e) falta de tempo	
f) mistura de culturas / diversidade	
g) outras dificuldades	

Assinale **apenas cinco das opções** que considera mais relevantes.

10- Quais são os indicadores que considera mais relevantes para sinalizar um aluno com Dislexia	
Na Linguagem	
Tem um vocabulário pobre	
Tem dificuldades em compreender o que lhe pedido	
Tem dificuldades em seguir instruções dadas pelos professores	
Tem dificuldades em identificar rimas	
Na Psicomotricidade	
Não respeita as margens da folha nem espaços entre as letras	
Tem dificuldades em aprender as horas	
Tem dificuldades em lembrar-se do dia da semana e/ou dos meses do ano	
Confunde direita e esquerda	
Ora usa uma mão, ora usa a outra	
Na Leitura	
Lê silabando, sem ritmo, sem velocidade	
Omite/adiciona letras e sílabas quando lê	
Tem dificuldades em compreender e interpretar textos/frases	
Perda a linha quando lê	
Na Escrita	
Dá erros ortográficos	
Desrespeita sinais de pontuação	
Omite/adiciona letras e sílabas quando escreve	
Tem uma letra desarmónica	

Assinale **três das opções** mais frequentes.

11- Das manifestações comportamentais indique as que considera mais frequentes nos alunos disléxicos	
Desmotivação / desinteresse pelo estudo	
Falta de atenção /dificuldades de concentração	
Resultados escolares inferiores à sua capacidade cognitiva	
Comportamentos de oposição e desobediência	
Desorganização	

III – PREFERÊNCIAS QUANTO À ORGANIZAÇÃO DE FORMAÇÃO

Assinale a opção de acordo com o seu grau de concordância em relação à afirmação apresentada.

12- Qual a importância que atribui à formação de professores na área da Dislexia	
Nada importante	
Pouco importante	
Importante	
Muito importante	
Extremamente importante	

13- Qual a modalidade de formação que considera mais adequada às suas necessidades	
Curso de formação	
Oficina de formação	
Círculo de estudos	
Ação de curta duração	

14- Qual o regime de formação que considera mais interessante	
Presencial	
E-learning	
B-learning	

Indique as opções de interesse.

15- Que opções de formação têm maior interesse para o exercício das suas funções com alunos com Dislexia	
Perturbação de aprendizagem específica na leitura	
Perturbação de aprendizagem específica na escrita	
Estratégias de intervenção pedagógica diferenciada em contexto escolar	
Aprofundar conhecimentos em Dislexia	
Medidas legislativas aplicadas pelo Decreto-lei n.º 54/2018 a alunos disléxicos	

Obrigada pela colaboração.

Tânia Ferreira