



Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor

**OS INSTRUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO DAS
PERTURBAÇÕES DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS EM
CONTEXTO DE 1.º CICLO.**

Elsa Margarida da Silva Gonçalves Francisco

Leiria, julho de 2020



Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor

**OS INSTRUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO DAS
PERTURBAÇÕES DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS EM
CONTEXTO DE 1.º CICLO.**

Elsa Margarida da Silva Gonçalves Francisco

Dissertação de Mestrado

Orientadora: Doutora Maria Antónia Belchior Barreto

Coorientadora: Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, julho de 2020

Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem.

O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. (Rubem Alves)

Agradecimentos

A realização desta dissertação de mestrado contou com importantes apoios e incentivos, sem os quais não se teria concretizado e aos quais estou profundamente agradecida.

À professora Doutora Maria Antónia Belchior pela sua incansável orientação, apoio, trabalho, confiança e disponibilidade.

À professora Doutora Clarinda Barata pela disponibilidade à coorientação.

Ao professor Mário Moreira, membro da Consulta de Desenvolvimento no Hospital Distrital de Santo André, pela sua amabilidade, receção, acolhimento e interesse no estudo.

Aos professores de 1.º ciclo que aceitaram fazer parte do estudo e mostraram interesse pela temática em particular e pela importância da investigação em educação, de forma geral.

Aos professores que aceitaram fazer parte do pré-teste da entrevista, pela sua disponibilidade e prontidão.

E finalmente à minha família pelo suporte, oxigénio e entusiasmo propiciados.

Resumo

Este estudo tem como principal objetivo conhecer os instrumentos de avaliação, no âmbito da avaliação compreensiva, disponíveis aos professores de 1.º ciclo, conhecidos e utilizados por estes, para a identificação de dificuldades específicas de aprendizagem, bem como a importância que atribuem à identificação das PAE e ao seu papel enquanto parte de uma equipa multidisciplinar e para uma intervenção o mais eficaz possível, como é promulgada na legislação vigente de acordo com o DEC. Lei – 54/2018 onde é evidenciada a importância do Desenho Universal das Aprendizagens.

Participaram no estudo, através de uma entrevista semiestruturada, professores a exercer funções no 1.º ciclo com a função de professores titulares ou de professores de apoio.

Para uma análise fundamentada são descritos alguns testes de identificação de Dificuldades de Aprendizagem, é exposto o que tem vindo a ser legislado para a Educação Inclusiva bem como o que têm vindo a ser problematizado teoricamente sobre o assunto: O professor de 1.º ciclo como parte de uma equipa multidisciplinar e Desenho Universal da Aprendizagem.

Este estudo permite caracterizar a perceção dos professores em relação aos Instrumentos de Identificação das Dificuldades dos alunos, como auxílio para uma intervenção precoce, precisa e eficaz.

Os resultados relevam que os instrumentos de identificação de Dificuldades de Aprendizagem são, na sua grande maioria, desconhecidos pelos professores. Mesmo quando os conhecem, não são utilizados com frequência, reconhecendo, no entanto, que se se tivessem formação acerca da sua aplicação seriam uma grande ajuda para identificar necessidades, definir estratégias e alcançar o sucesso.

Palavras-chave

Educação Inclusiva; Avaliação Compreensiva; Instrumentos de Avaliação; Dificuldades Específicas de Aprendizagem.

Abstract

The main objective of this study is to know the assessment tools, within the scope of comprehensive assessment, available to 1st Cycle of Basic Education Teachers, known and used by them, for the identification of specific learning difficulties, as well as the importance they attach to the identification of SpLDs and their role as part of a multidisciplinary team and for the most effective intervention possible, as promulgated in the current legislation, according to Decree-Law 54/2018 where the importance of the Universal Design for Learning is highlighted.

The applicants in the study, which was carried out through a semi-structured interview, were teachers in the field, working as 1st Cycle of Basic Education or Support Teachers.

For a reasonable analysis, some Learning Difficulties identification tests are described, it is exposed what has been legislated for Inclusive Education as well as what has been theoretically problematized on the subject: The 1st Cycle of Basic Education teacher as part of a multidisciplinary team and Universal Design for Learning.

This study allows to characterize the teachers' perception related to the Tools for Students' Difficulties Identification as a support for an early, accurate and effective intervention.

The results suggest that the Tools for Learning Difficulties Identification are mostly unknown by teachers. Even when teachers are aware of them, tools are rarely used, recognizing, though, that if they had training about their application, they would be of great help for identifying needs, defining strategies and achieving success.

Keywords

Inclusive Education; Comprehensive assessment; Assessment Tools; Specific Learning Difficulties.

Índice

Agradecimentos.....	4
Resumo.....	5
Introdução.....	3
PARTE I - Fundamentação teórica	5
Capítulo 1 - O decreto de lei 54/2018 e as funções do professor de 1º ciclo em relação à flexibilidade/diferenciação curricular	5
1.1. O professor de 1.º ciclo como parte de uma equipa multidisciplinar	8
1.2. Perfil do Aluno à saída da escolaridade Obrigatória	10
Capítulo 2 – A problemática da definição identificação e intervenção das Dificuldades/Perturbações da Aprendizagem Específicas	13
2.1 – Tipos de Perturbações da Aprendizagem Específicas – PAE.....	19
2.2.1. Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na Leitura	20
2.2.2. Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na Escrita.....	24
2.2.3. Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na Matemática.....	26
Capítulo 3 – Possíveis instrumentos de identificação e diagnóstico das PAE, para utilização em contexto de sala de aula no 1.º ciclo.....	27
3.1. TIL – Teste de idade de Leitura - TIL	28
3.1.2. Escala para a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem – EIDA	29
3.1.3. Indicadores do Método Distema.....	30

3.1.4. Prova Exploratória de Dislexia Específica - PEDE.....	31
3.1.5. Teste de avaliação da fluência e precisão da leitura - O REI	31
3.1.6. Teste de Identificação de Competências Linguísticas - TICL.....	32
3.1.7. Avaliação Compreensiva para Alunos com Dificuldades Específicas	32
3.1.8. Bateria Aferição de Competências de Matemática - BACMAT	33
3.1.9. Bateria de Avaliação de Competências iniciais para a leitura e Escrita - BACLE	34
3.1.10. Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura - DECIFRAR.....	34
3.1.11. Bateria de Sentido do Número - BSN	35
3.1.12 Prova de Análise e Despiste da Dislexia - PADD	36
Parte II – Estudo empírico.....	37
Capítulo 4 – Metodologia de Investigação.....	37
4.1. Problemática de investigação	37
4.2. Pergunta de Partida.....	39
4.3. Objetivos de investigação.....	39
4.4. Tipo de estudo	39
4.4.1. Investigação qualitativa/interpretativa	39
4.4.2. Estudo de caso	41
4.5. Instrumentos de recolha de dados	42

4.5.1. Entrevista semiestruturada	43
4.5.2. Pré-teste	45
4.6. A amostra: Constituição e caracterização.....	46
4.6.1. Procedimento para tratamento e análise de dados.....	46
Capítulo 5. Apresentação, Interpretação e Discussão dos Resultados	48
5.1. Caracterização da amostra	48
5.1. Identificação das PAE presentes nas turmas das entrevistadas no ano letivo 2019/2020	50
5.2. Grelha de análise de conteúdo.....	51
5.3. Identificação das PAE	51
5.3.1 Tempo de identificação	51
5.3.2. Avaliação para a identificação.....	53
5.3.3. Recursos para a identificação	54
5.4. Aplicação de orientações legais na identificação.....	62
5.4.1. Papel do docente.....	62
5.4.2. Perceção da funcionalidade da legislação	65
5.5. Comunicação e Formação	68
5.6. Reflexões globais	70
Conclusões	71

Limitações do estudo.....	76
Bibliografia.....	77
Anexos	81
-	

Índice de Tabelas

Tabela 1 Subtipos de dislexia	22
Tabela 2 Indicadores Primários/Sinais de alerta de Dislexia	23

Índice de Gráficos

Gráfico I - Género	48
Gráfico II - Idade	48
Gráfico III - Tempo de Serviço	48
Gráfico IV - Habilitações	48
Gráfico V - Formação em Educação Especial	49
Gráfico VI - Local de trabalho	49
Gráfico VIII - Ano de escolaridade lecionado	49
Gráfico VII - Função dos Professores	49
Gráfico IX - Situação profissional	50
Gráfico X - Professores a trabalhar com alunos com PAE	50
Gráfico XI - PAE identificadas nas turmas 2019/2020	50
Gráfico XII - Auto-avaliação para a identificação das PAE	53
Gráfico XIII - Recursos para a identificação das PAE	57
Gráfico XIV - Utilização de instrumentos para a identificação das PAE	59
Gráfico XV - Importância dada aos instrumentos de identificação das PAE	59
Gráfico XVI - Conhecimento dos instrumentos de identificação das PAE mencionados na entrevista	61
Gráfico XVII - Utilização dos instrumentos de identificação das PAE mencionados	61
Gráfico XVIII - Perceção de pertença à EMAEI	64

Índice de Anexos

Anexo I – Guião da entrevista semiestruturada

Anexo II – Guião e transcrição da entrevista da E1

Anexo III – Guião e transcrição da entrevista da E2

Anexo IV – Guião e transcrição da entrevista da E3

Anexo V – Guião e transcrição da entrevista da E4

Anexo VI – Guião e transcrição da entrevista da E5

Anexo VII – Guião e transcrição da entrevista da E6

Anexo VIII – Guião e transcrição da entrevista da E7

Anexo XIX – Grelha de análise de Conteúdo

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

AE CO – Agrupamento de Escolas Conde de Ourém

CCMI – Colégio Conciliar Maria Imaculada

CEB – Centro Escolar da Benedita

CEP – Centro escolar de Porto Mós

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DEA – Dificuldades Específicas de Aprendizagem

DUA – Desenho Universal de Aprendizagem

DL – Decreto-Lei

EB – Ensino Básico

EIDA – Escala para a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EU – União Europeia

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LGP – Língua Gestual Portuguesa

PAE – Perturbação da Aprendizagem Específica

SE – Sistema Educativo

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
EE – Encarregados de Educação

Introdução

Atualmente, a orientação política educativa é explícita apontando a inclusão como o paradigma das práticas. Este é um caminho que tem vindo a ser traçado já há algumas décadas.

Em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para todos, onde participaram 155 países, foram delineadas medidas para a igualdade de acesso à educação a pessoas com deficiência. Em 1994, na Conferência de Salamanca intensificou-se o discurso sobre a educação inclusiva, tendo-se concluído que os governos deveriam atribuir prioridade política e financeira ao aperfeiçoamento dos seus sistemas educativos para que se tornassem aptos a incluir todas as crianças independentemente das suas dificuldades ou diferenças. Neste sentido, de inclusão, desde então, foram definidas várias diretrizes junto das organizações responsáveis para a implementação de adaptações e apoio às dificuldades.

No sentido de uma escola mais inclusiva, a legislação foi sendo alterada e atualmente vigoram os Decretos-lei 54 e 55, publicados a 6 de julho de 2018.

Neste contexto, aliado à crescente diversidade cultural e oscilações migratórias, a escola vê-se perante o desafio de ter de dar respostas rápidas e diversificadas para corresponder às características únicas de cada aluno, propiciando e potenciando as suas aprendizagens. Para tal é necessário contar com profissionais preparados.

Como professora de 1.º ciclo senti e reconheci nos meus pares a dificuldade de identificar algumas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente as referidas pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) como Perturbação da Aprendizagem Específica (PAE). As perguntas subjacentes a esta dificuldade são: Quais são as características das PAE que se conhecem? Há instrumentos uniformizados que permitam uma identificação atempada às necessidades de intervenção do professor no ano letivo que decorra? Quais são esses instrumentos? Quem são os intervenientes da equipa

multidisciplinar que se envolvem no processo? Qual é a perceção dos professores de 1.º ciclo acerca do seu papel nesta identificação e intervenção?

- Os instrumentos de identificação das PAE em contexto de 1.º Ciclo -
Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor

Para dar resposta a estas questões, formulou-se a seguinte pergunta de partida: *Que instrumentos de identificação de dificuldades de aprendizagem, nomeadamente as PAE, os professores de 1.º ciclo do E.B. conhecem, utilizam e o que pensam deles?*

Estruturou-se o trabalho da seguinte forma:

Na primeira Parte, a I, faz-se o enquadramento teórico em 3 capítulos. Um dedicado à legislação em vigor, o DEC. Lei 54/2018, referindo o papel do professor de 1.º ciclo e abordando a temática do Desenho Universal da Aprendizagem na relação com o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória. No capítulo 2 Aborda-se a definição das Perturbações da Aprendizagem Específicas, tendo em conta também a problemática à sua identificação e intervenção. No 3.º capítulo desta primeira parte descrevem-se testes de identificação de dificuldades de aprendizagem, sendo alguns específicos das PAE.

Com o 4 capítulo entramos na Parte II, a do estudo empírico, e começa-se por apresentar a problemática seguindo-se os objetivos de investigação, o tipo de estudo, definindo-se as características deste estudo de caso, os instrumentos de recolha de dados, abordando as características da entrevista semiestruturada. Faz-se a apresentação da constituição e caracterização da amostra e explanam-se os procedimentos para tratamento e análise de dados.

No capítulo 5, o segundo da Parte II, apresentam-se, interpretam-se e discutem-se os resultados. A exposição dos resultados faz-se em forma de gráfico ou tabela de análise de conteúdo conforme a pertinência em cada situação.

Termina-se a descrição do estudo com a Conclusão, bem como a apresentação das suas limitações.

PARTE I - Fundamentação teórica

Capítulo 1 - O decreto de lei 54/2018 e as funções do professor de 1º ciclo em relação à flexibilidade/diferenciação curricular

O Decreto-Lei 54/2018 foi publicado a 6 de julho e veio substituir o decreto lei 3/2008 que regulamentou a Educação Especial nos últimos 10 anos. (Moura, O., 2020, sp.). Este aplicase aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos de educação Pré-escolar, do Ensino básico e secundário das redes privadas, cooperativas e solidárias.

O Decreto-Lei 54/2018 tem como objetivo criar

“uma escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.”

(DL 54/2018)

Este decreto pretende reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios disponíveis para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

A escola tem como um dos objetivos preparar os futuros cidadãos valorizando as suas áreas fortes e trabalhando as áreas fracas. Todos temos responsabilidade neste processo.

Decreto-Lei 54/2018 foca o seu objetivo na resposta às potencialidades, expectativas e necessidades. Ou seja, em termos de linguagem coloca as necessidades educativas dos alunos, que eram o foco do Decreto-Lei 3/2008, em último lugar. Tal pode parecer um pormenor, contudo é de relevar o enfoque que dá às potencialidades de todos e cada um dos alunos (expressão frequentemente utilizada no Decreto-Lei 54/2018) bem como as expectativas que se tem sobre os alunos.

O Decreto-Lei 54/2018 afasta a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura garantir que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. (Moura, O., 2020, sp) O presente DecretoLei preconiza uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno de forma a garantir sucesso e uma educação de qualidade em todo o percurso escolar do aluno. Cabe à escola, ter a autonomia necessária para avaliar e definir, em conjunto, as melhores respostas.

O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, corrobora esta ideia:

“Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.”

(DL 55/2018)

Com a implementação deste novo Decreto foram criadas equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva e Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) com o objetivo de apoiar e auxiliar os professores e os alunos. Assim, é realizada uma intervenção multinível

no acesso ao currículo, onde, em harmonia com a monitorização do trabalho e da eficácia das medidas implementadas, os docentes, em diálogo com os encarregados de educação, optam por medidas organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, e não apenas no seu diagnóstico

O Decreto-Lei 54/2018 apresenta um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente as Medidas Universais, que podem ser utilizadas para todo e qualquer aluno, sempre que se justifique. As Medidas Seletivas e Medidas Adicionais são acionadas quando as Medidas Universais não surtem efeito. As Universais são: a diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos. As seletivas são: percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e o reforço das aprendizagens e o apoio tutorial. As adicionais são: frequência do ano de escolaridade por disciplinas, adaptações curriculares significativas, plano individual de transição, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Este Decreto-Lei consagra ainda adaptações ao Processo de Avaliação que se materializam na diversidade dos instrumentos de recolha de informação [inquéritos, entrevistas, registo vídeo ou áudio], enunciados em formatos acessíveis [braille, tabelas e mapas em relevo, daisy, digital], interpretação em Língua Gestual Portuguesa - LGP, utilização de produtos de apoio, tempo suplementar para realização de prova, transcrição das respostas, leitura de enunciados, utilização de sala separada, pausas vigiadas e código de identificação de cores nos enunciados.

Neste Decreto o professor titular assume, agora, uma maior responsabilidade sobre o processo de intervenção e avaliação das medidas aplicadas para a promoção do sucesso do aluno, sendo o professor de Educação Especial um importante consultor e elemento da Equipa Multidisciplinar e estando na escola para ajudar todos os alunos, dando particular atenção aos que revelam dificuldades mais severas.

1.1. O professor de 1.º ciclo como parte de uma equipa multidisciplinar

O professor de 1.º ciclo pode assumir várias funções numa escola. Neste trabalho debruçamo-nos sobre a sua função como professor titular de turma e dentro desta função sobre o seu papel na identificação de dificuldades nos alunos.

Nesta sua função, atualmente, o professor faz parte de uma equipa multidisciplinar, isto é, trabalha com professor/professores de apoio à sua turma ou a alguns dos seus alunos; com professores de educação especial, com os pais numa relação que deve ser próxima, com a direção, com os coordenadores de departamento e com os colegas de ano, de ciclo e até em articulações de nível. Muitas vezes trabalham também com os técnicos dos centros de apoio à família, que com frequência trabalham nas mesmas instalações e até com terapeutas.

De acordo com o ponto 4 do artigo 12.º “São elementos variáveis da equipa multidisciplinar o docente titular do grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recursos para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno.”

Tendo em conta o tempo que o professor de 1.º ciclo passa com os alunos e a relação que precisa de estabelecer com os encarregados de educação e por vezes os seus contextos, o professor assume um papel charneira na relação pedagógica com o aluno com a equipa multidisciplinar, no caso de alunos com dificuldades de aprendizagem.

No Decreto-Lei 241/2001 de 4 de agosto é apresentado o perfil específico de desempenho profissional do professor de 1.º ciclo e importa destacar:

“o professor do 1º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”

(DL 241/2001)

Tendo em conta o já referido contexto plural das salas de aula mencionado, por mais difícil e exigente que seja, como por certo é, a prática profissional do professor deve conseguir implementar e planificar estratégias que sejam adequadas ao grupo e a cada um, de forma a e que lhes permita alcançar os objetivos e metas traçados pelo professor. Este trabalho deve ser sempre adequado aos ritmos e características dos alunos e numa dinâmica de observação-ação-reflexão.

Perrenoud (2001, p.32) definiu um quadro referência para os professores com dez competências. São elas: 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; 5. Trabalhar em equipa; 6. Participar na administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar a sua própria formação contínua.

Para desempenhar todas as suas funções o professor tem naturalmente de se posicionar como um elemento de uma equipa, uma vez que precisa de interagir com vários profissionais e elementos intervenientes no processo educativo de cada aluno. Tendo esta consciência, tem de assumir competências de observação, comunicação, registo e adaptação. Características estas fundamentais aquando a sua necessária participação na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva-EMAEI para definição de estratégias de intervenção educativa e de apoio e suporte à aprendizagem, no caso de identificadas PAE.

Atualmente, os professores são interpelados a agir criativamente e com o desafio de se centrarem na dimensão da relação com o aluno para que a aprendizagem aconteça de uma forma significativa. Mais do que nunca, é necessário um trabalho colaborativo, entre todos os especialistas educativos, para o qual não se pode descurar o fator tempo, ou a rentabilização do mesmo e uma atitude proativa.

O professor de 1.º ciclo tem um papel privilegiado na identificação de características específicas de cada aluno devido à proximidade inerente das suas funções. São os professores os primeiros a contactar e por vezes a confrontarem-se com as dificuldades dos

alunos perante as propostas de atividades, tarefas, dinâmicas de grupo, exercícios que lhes fazem. Assim são os primeiros a poder suspeitar e a redefinir estratégias de modo a promover o ambiente e metodologia propícia à aprendizagem daquele aluno e/ou a identificar a necessidade de pedir ajuda.

Ao haver menor diretividade nas medidas e tendo em conta a dispensabilidade de diagnósticos do Decreto-Lei 54/2018, é subjacente a liberdade que as escolas têm para o exercício da sua autonomia, procurando as respostas mais adequadas tendo em conta a singularidade dos seus contextos.

Neste âmbito, existe a esperança que com este Decreto-Lei possa haver uma reformulação no conceito de avaliação considerando-a parte constante, diversificada e sistemática do processo de ensino/aprendizagem, para que possa ser efetivamente um processo de apoio ao ensino e aprendizagem.

Assumindo uma perspetiva claramente inclusiva, este documento pretende promover na escola um ambiente mais Humanista, afastando a conceção que categorizava para intervir e tornando a escola mais próxima da sociedade atual. Tal faz com o professor de 1.º ciclo beneficie de estar empoderado de conhecimento, técnicas e instrumentos que o auxiliem na tarefa de identificar dificuldades de forma precisa de modo a que se possa efetivamente contribuir para “Educação inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Sobretudo “nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (Preâmbulo do decreto-lei nº 54/2018).

1.2. Perfil do Aluno à saída da escolaridade Obrigatória

“As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam 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 da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, (...) para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses... Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo.”

(DL54/2018)

Como está explícito nestes excertos, o Decreto-Lei 54/2018 veio dar resposta ao que o Perfil do Aluno de 2017 indica, no que diz respeito a uma educação para todos e com a participação de todos, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades. Ambos os documentos têm inspiração no modelo prático Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA. De acordo com Rodrigo, M. (2017, sp.), o DUA é um ponto convergente que sustenta os dois documentos. Sobre o DUA importa referir que surgiu do conceito de Desenho Universal, que foi um conceito criado por um grupo de arquitetos, em 1970, cujo principal objetivo era criar uma abordagem que se baseia na ideia que o design de ambientes e produtos pode ser previamente pensado para permitir o uso por parte do maior número possível de pessoas, sem que haja necessidade de adaptações posteriores. Este conceito influenciou professores, provocados pelo desafio de lecionar em turmas cada vez mais heterogéneas em ambientes pautados por altas expectativas de aprendizagem. Assim, surgiu o Desenho Universal para a Aprendizagem, ou seja, o DUA que é um modelo prático que visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante através de planificação e intervenção contínua.

Assim, ambos os documentos, o Decreto-Lei 54/2018 e o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória, baseiam-se nos princípios de uma Escola Inclusiva que por sua

vez também assenta nos princípios do Humanismo. O Decreto-Lei 54/2018 sustenta-se no Humanismo, ou seja, na conceção de como se aprende, ensina e avalia, que é centrada no aluno, tendo a sua origem na Declaração de Salamanca de 1994.

Neste Decreto dá-se ênfase às potencialidades, expectativas e necessidades dos alunos, o que se relaciona com o facto do Perfil do Aluno sugerir que o desenvolvimento deste deve ser considerado na sua forma holística e não apenas na sua vertente de dificuldade ou problema de aprendizagem.

Falar de Educação Inclusiva, conceito presente nos dois documentos, é falar de uma escola que abre as portas de entrada e garante que à saída, todos alcançam um perfil de base Humanista ancorado no desenvolvimento de valores e competências.

Assim, nos dois documentos, é reforçada a participação dos pais e comunidade em geral nas escolas, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento no processo educativo dos alunos. Reforça-se a autonomia e flexibilidade das escolas, incorporando a ética relativa aos valores e princípios, visando o combate às atitudes discriminatórias e implementando medidas de política educativa que recorram a uma abordagem integral de todo o sistema educativo.

Nos dois documentos reforça-se a ideia de que os diferentes elementos da comunidade educativa devem estar envolvidos em tudo o que diz respeito à educação dos alunos. No Decreto-Lei 54/2018 é reforçado o estatuto dos pais, estabelecendo um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo. Deve ser responsabilidade da escola incentivar a participação dos pais, melhorando as suas práticas ao nível da comunicação e no envolvimento das famílias na educação dos seus filhos.

Neste conceito, DUA, os momentos de convívio nas escolas, em diferentes espaços e ambientes, também são importantes, bem como a utilização de instrumentos e disponibilização de meios, para que os pais possam participar no processo de avaliação contínuo e formativo.

O Decreto-Lei 54/2018, finaliza destacando a necessidade de adequar estratégias para todos os alunos aprenderem e se apropriarem de forma efetiva dos conhecimentos. Ideia que vai ao encontro dos princípios basilares do Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória, incentivando a utilização de Pedagogias Diferenciadas e profissionalmente adequadas ao Perfil Específico de cada aluno e da relação do professor com o mesmo.

Desta forma, é possível que algumas das barreiras de aprendizagem se resolvam num contexto de prática pedagógica bem estruturada e a intervenção específica de profissionais aconteça apenas em casos delimitados e de forma incisiva. Para que seja possível ao professor fazer esta diversificação de práticas, contextos e dedicar tempo de qualidade ao estabelecimento de uma relação de aprendizagem, próxima e sincera é necessário que aconteçam nas escolas mudanças de ordem reflexiva interna: ao nível do desenvolvimento profissional, onde cada professor toma consciência do seu papel, tendo em conta o paradigma atual da legislação; na reestruturação de mobiliário e ambientes; e de regras de avaliação organizacionais e das definidas superiormente.

Interpela-se destacar, que os documentos referidos deixam de colocar a tónica na categorização e referenciação de problemas de aprendizagem, o que permite uma maior autonomia e rapidez na implementação de estratégias adequadas à superação das dificuldades de aprendizagem, sobretudo se forem ligeiras ou moderadas. É assim, que se vai pondo em prática o conceito de Escola Inclusiva.

Estes dois documentos vêm contribuir ativamente para o contínuo aperfeiçoamento da definição de problemas de aprendizagem, tendo em conta o contexto onde ocorrem o que permite uma intervenção mais adequada e eficaz.

Capítulo 2 – A problemática da definição identificação e intervenção das Dificuldades/Perturbações da Aprendizagem Específicas

“Como é sabido, a atividade da escola assenta, conforme a terminologia anglo-saxónica, nos três r's tradicionais (Reading, wRitinge aRithmetic), ou seja, leitura, escrita e aritmética.”

(Almeida, 1996, citado por Cruz, V., 2011, p.10)

De acordo com Cruz, V. (2011, p.10) apesar de existirem Dificuldades de Aprendizagem Específicas - DAE - que podem surgir noutras atividades que não as claramente escolares, é natural que as dificuldades que surgem nas crianças em idade escolar, e que representam preocupação para pais e educadores, se relacionem com estes três tipos de atividades e é a estas que mais à frente veremos que o DSM-5 (2014, p.66) se refere como as PAE.

Segundo Selikowitz (1999) uma DAE “é uma condição inesperada e inexplicável que ocorre numa criança de inteligência média ou superior, caracterizada por um atraso significativo em uma ou mais áreas de aprendizagem” (Serra, 2008, p.4).

“Ao analisarmos a literatura existente, verificamos que foi proposto um sem-número de termos, como, por exemplo, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, hiperatividade, dificuldades perceptivas, dificuldades de linguagem, dislexia, distúrbios de aprendizagem psiconeurológicos, e muito mais, para designar uma problemática hoje conhecida entre nós, por dificuldades de aprendizagem específicas.” (Correia, 2008, p.24)

De acordo com Correia (2008, p.24) o termo DAE começou a ser usado frequentemente no início dos anos 60 do século XX para descrever as *discapacidades* relacionadas com o insucesso escolar que não podiam ou não deviam ser associadas a outros tipos de problemas de aprendizagem. Segundo Correia (1990, citado por Correia, 2008, p. 24), o termo em questão foi bem aceite por investigadores, educadores, pais ou encarregados de educação, por dar relevância à componente educacional em detrimento da clínica. Na sua obra, Correia (2008, pp24-27) destaca os fatores presentes em duas definições, uma de Kirk (1962) e outra de Bateman (1965), de Dificuldades de Aprendizagem (DA) que surgiram nos anos 60 e mais tarde vieram a inspirar outros investigadores a aperfeiçoarem-nas e a procurar colmatar as dúvidas que deixavam quanto à identificação, elegibilidade e intervenção para as crianças. Os fatores fundamentais presentes nas definições são: 1) discrepância: a criança é considerada como possuindo um potencial intelectual acima da sua realização escolar; 2) exclusão: as dificuldades da criança não são devidas a deficiência mental, perturbação emocional, deficiência visual ou auditiva ou a privação educacional ou cultural.

A partir daqui outros autores e especificamente o Federal Register, 1977, p.65 083 (citado por Correia, 2008, p29) estabeleceram uma série de critérios para identificar um aluno elegível para apoio nas suas DAE. Os critérios seriam: 1) O aluno não está a alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade, tendo em conta experiências de aprendizagem adequadas; 2) O aluno apresenta uma discrepância entre a realização e a capacidade intelectual; 3) A discrepância existente entre a realização e a capacidade intelectual não é o resultado de: um problema visual, auditivo ou motor; uma deficiência mental; uma perturbação emocional ou uma desvantagem ambiental, cultural ou económica.

De acordo com Correia (2011, p.7) há pelo menos dois grupos de DA: um de carácter desenvolvimental e outro de carácter adquirido. Correia refere ainda na mesma obra que apesar de haver uma certa homogeneidade entre todas as crianças com DA, as características que apresentam são as mais diversas sabendo-se, no entanto, atualmente, que as características apresentadas têm origem em fatores neurobiológicos (Shaywitz, 2003, 2005; Correia, 2008, cit. por Correia, 2017, p. 7) que geralmente interferem com a receção, integração, memória, ou expressão de informação, provocando-lhes uma *discapacidade*, ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou da matemática, ou para a aquisição de padrões sociais.

Correia (2017, pp.7-8) salienta ainda que as dificuldades de aprendizagem advêm de diferenças nas estruturas e funções do cérebro, afetando a capacidade de um aluno para processar informação (receber, armazenar, rechamar e comunicar), sendo os seus tipos mais comuns a dislexia, a discalculia e a disgrafia, resultando essencialmente, de problemas graves nas áreas da leitura, da matemática e da expressão escrita, embora possam ocorrer em concomitância com outro tipo de desordens (do processamento auditivo, do processamento visual, das funções executivas e, também do défice de atenção/hiperatividade).

Tendo em conta o suprarreferido, as DA são vitalícias, reais e permanentes e por isso, os alunos que as apresentem devem obrigatoriamente ter direito a apoios de educação especial quando deles necessitarem. (Correia, 2014, cit. por Correia, 2017, p.8)

Desde 1977 tanto as definições de DAE, como os critérios para elegibilidade foram sofrendo alguns ajustes e Correia destaca que “tendo por base a heterogeneidade de características que descrevem as DAE, é importante que se sublinhe que será a forma como observamos e avaliamos os alunos com DAE que determinará o seu tipo de dificuldade de aprendizagem...”(Correia, 2017, p.8), isto é, quanto mais precocemente a dificuldade for identificada e mais incisiva for a intervenção, maior é possibilidade de superação e sucesso dos alunos.

De acordo com o DSM-5 (2014, p. 66) existem 4 critérios para diagnosticar PAE.

O **primeiro critério** refere que as PAE são diagnosticadas se, pelo menos um dos sintomas apresentados seguidamente, persistir pelo menos durante 6 meses, apesar de intervenções pedagógicas realizadas no sentido de ajudar o aluno a superar as dificuldades: leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço; dificuldade de compreender o sentido do que é lido; dificuldade ortográfica; dificuldades com a expressão escrita, cometendo erros de gramática e pontuação; dificuldades com o sentido do número e conceitos matemáticos; e dificuldades de raciocínio matemático.

O **segundo critério** refere que as habilidades académicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do aluno, causando interferência significativa no desempenho académico confirmado através de medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente.

O **terceiro critério** indica que as dificuldades de aprendizagem se iniciam durante os anos escolares, contudo podem manifestar-se apenas quando a exigência académica exceda a capacidade da habilidade do aluno.

Por último, o **quarto critério** explicita que as dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais ou visuais e auditivas não corrigidas, bem como por outros transtornos mentais ou neurológicos ou por adversidades psicossociais, falta de proficiência na língua académica ou instrução educacional adequada.

Acerca da intervenção realizada com os alunos com DAE, Correia (2008, pp.43-47) releva a confusão que existe entre estas e as DA e chama a atenção para a interpretação incorreta que se faz dos dois conceitos, “fazendo com que muitos dos alunos que se enquadram nesta problemática não sejam abrangidos por serviços e apoios de educação especial e, por conseguinte, levando-os a sentirem um prolongado insucesso escolar, e até social, que os convida, na maioria dos casos ao abandono escolar”. (Correia, 2008, p.45).

Tendo em conta esta dificuldade de intervenção, Correia, na sua obra supracitada, destaca, apresentando uma definição própria, a importância de adicionar “específicas” às DA, para as singularizar e distanciá-las daquelas que poderão ser dificuldades provenientes da aplicação de más pedagogias. Vai assim a reflexão de Correia no que diz respeito a esta distinção e dos autores supracitados, ao encontro do que é agora vigente no DSM-5, como apresentado.

Ainda sobre a problemática do conceito de DAE, Vítor Cruz (2011, p.2) refere que, o termo DAE está generalizado e é utilizado tanto por entidades oficiais (Ministério de Educação e Conselho Nacional de Educação), como não-oficiais (comunicação social, técnicos e pais). No entanto, como nos sugere Martins (2006, citado por Cruz, 2011, p.11), o conceito subjacente ao termo DAE não é entendido de modo igual por todos os que o utilizam. Ou seja, Martins (2006, citado por Cruz, 2011, p.11) sugere que o termo DAE é, por um lado, sinónimo e, por outro, polissémico. O que quer dizer que para além de poder ser inadequadamente utilizado para designar diferentes populações, também se verifica que existem diferentes terminologias para denominar um mesmo grupo de pessoas.

Tal deve ser um alerta à reflexão constante para os profissionais educativos acerca da semântica dos conceitos que envolvem os diagnósticos que vão sendo desenhados. Tendo em conta a evolução e enquadramento teórico atual acerca das DAE, é importante o profissional, para além de ter em conta a diversidade de argumentos na definição dos conceitos, ter, também em conta a necessidade de se enquadrar teoricamente para esboçar o seu trajeto de intervenção.

Segundo Correia (2017, p. 22) as DA que afetam as áreas da leitura, da escrita e da matemática, embora possam ocorrer concomitantemente com desordens associadas à atenção, linguagem e comportamento, são a Dislexia, a Disgrafia e Discalculia.

Para além destes três tipos de DA, existem outros tipos de défices ou desordens cujo impacto de informação as inscreve no âmbito das DA, que são: Défice no Processamento Auditivo, Défice no Processamento Visual, Défice nas funções executivas, Problemas de memória (de trabalho, de curto e longo prazo) e Dispraxia que é uma dificuldade na planificação motora, cujo impacto se reflete na capacidade de um indivíduo coordenar adequadamente os movimentos corporais. (NCLD, 1997 cit. por Correia, 2017, p. 23). Embora não sejam estas o objeto deste estudo, importa ter consciência da sua existência para auxílio na delimitação do campo de estudo.

Segundo Fonseca (2004, cit. por Correia, 2017, p. 25), uma criança com dificuldades de aprendizagem é caracterizada por : 1) manifestar uma discrepância entre o seu potencial intelectual e o nível de realização escolar; 2) apresentar desordens básicas no processo de aprendizagem; 3) apresentar ou não uma disfunção do sistema nervoso central; 4) não apresentar sinais de: debilidade mental, privação cultural ou sensorial e perturbações emocionais; 5) evidenciar dificuldades perceptivas, disparidades em vários aspetos de comportamento e problemas de processamento de informação, quer a nível recetivo, quer integrativo e expressivo.

Merecer (1991, cit. por Correia, 2017, p.26) agrupa estas características em três grandes grupos: A) Problemas académicos e linguísticos; B) Problemas Cognitivos; C) Problemas socio emocionais.

Correia (2017, p. 28) destaca ainda que apesar das características dos alunos com DA serem muito heterogéneas, há pelo menos, algumas características comuns a quase todas elas: 1) problemas no processamento de informação, observados através de atividades baseadas na linguagem (recepção, integração, memória e expressão); 2) funcionamento intelectual na média ou acima da média; 3) problemas significativos na aprendizagem da leitura, da escrita ou da matemática.

Como já referido, os alunos, caso não sejam identificados a tempo, podem vir a sofrer um prolongado insucesso académico e, até, social que os levará, em grande parte dos casos, ao insucesso e/ou abandono escolar. (Correia, 2017, p.8)

Correia (2017, p.8) acrescenta ainda que devido ao elevado número de crianças com DA que frequentam as nossas escolas e devido à identificação das mesmas ter vindo a ser um problema grave que preocupa todos aqueles que têm de lidar com elas, como diretores de escola, professores do ensino regular e de educação especial, psicólogos, terapeutas e pais, a identificação dos alunos com DA é um dos pontos fundamentais a ter em conta pois será a partir dela que se poderão elaborar programas eficazes baseados nas capacidades e necessidades desses alunos.

Para uma identificação o mais precisa possível, é consensual que se tem de conhecer bem as características das DA, especificamente das PAE, no caso deste estudo.

2.1 – Tipos de Perturbações da Aprendizagem Específicas – PAE

A PAE é uma perturbação do neurodesenvolvimento com uma origem biológica, que é a base das anomalias a nível cognitivo, que estão associadas aos sinais comportamentais da perturbação. As evidências de dificuldades persistentes podem ser deduzidas de informação cumulativa de relatórios escolares, portefólio dos trabalhos avaliados da criança. Uma segunda característica essencial é a de que o desempenho do indivíduo nas capacidades académicas afetadas se situa bastante abaixo da média para a idade. Uma terceira característica nuclear para a identificação das PAE é que as dificuldades de aprendizagem são evidentes nos primeiros anos de escola. (DSM-5, p. 80-81)

Ainda de acordo com o DSM-5, estas dificuldades de aprendizagem são consideradas específicas por quatro razões: 1) não são atribuíveis a perturbações do desenvolvimento intelectual; 2) pode ocorrer em pessoas consideradas intelectualmente dotadas; 3) não pode

ser atribuída a uma perturbação neurológica; 4) a dificuldade pode estar limitada a uma capacidade ou domínio académico.

O DSM-5 (p.82) evidencia ainda ser necessária uma avaliação abrangente, indicando que a PAE pode apenas ser diagnosticada após o início da educação formal, referindo que nenhuma fonte única é suficiente para o diagnóstico. Depois de se identificar alguma/as das PAE é importante ter em conta que há graus de gravidade que variam entre ligeira, moderada e grave.

Nos subcapítulos seguintes far-se-á a distinção entre cada uma das PAE.

2.2.1. Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na Leitura

Segundo o DSM-5, trata-se de PAE da Leitura se houver prejuízo na precisão da leitura de palavras, na velocidade ou fluência de leitura e/ou na compreensão da leitura.

No DSM-5 é feita referência ao termo *dislexia* como alternativo a PAE com défice na leitura, definindo que é usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de descodificação e dificuldades de ortografia. Se o termo *dislexia* for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático. (DSM-5,2001, p.67)

De acordo com Serra, H. (2008, p.4) as áreas em que os alunos disléxicos geralmente apresentam algum atraso são a psicomotricidade, a lateralidade, a orientação espaciotemporal, capacidade percetiva auditiva-visual, competências psicolinguísticas e nas dificuldades de atenção e memória. Para Shaywitz, há também indicadores precoces que nos permitem identificar uma *dislexia*, sendo um dos indicadores, a insensibilidade à rima, por dificuldade de descodificação sonora das palavras (Shaywitz, 2008, p.107).

“De forma simplista, o prefixo grego “dis” significa “dificuldade, perturbação” e o elemento grego de composição “lexia” remete para “ler”. Dislexia significa, assim, “dificuldade e ler”. (Hennigh,2003, p.13)

Segundo Silva & Denardi, 2011 (citado por Coelho, D., 2013 p. 14) “a dislexia é a perturbação de maior incidência nas salas de aulas.

Conforme Coelho (2011, p.15) há uma “sequência de operações no ato de ler que apela ao (bom) desenvolvimento das competências percetivo-visuais, percetivo-auditivas, linguísticas, de memória, de atenção, motivacionais e emocionais; quanto mais e melhor desenvolvidas estas habilidades, melhor será a qualidade da aprendizagem e, conseqüentemente, da leitura.” (Coelho, D.,2011,p.15)

Para além destas características, importa que o ambiente de aprendizagem seja favorável à aprendizagem e concentração.

Ainda segundo Coelho (2011, p.15) as manifestações de dislexia podem ser diversificadas, sendo por isso várias as classificações para nomeação dos subtipos. Esta autora apresenta a distinção entre dislexias adquiridas, nas quais o individuo depois de aprender a ler perde esta habilidade devido a uma lesão cerebral; e as dislexias evolutivas/de desenvolvimento, em que a criança revela dificuldades nas aprendizagens iniciais da leitura.

Na tabela seguinte apresentam-se as classificações sugeridas por diferentes autores, para a dislexia evolutiva, conforme citado por Coelho (2011. pp 15-16):

Autores	Classificações
---------	----------------

Boder. 1973, citado por Oviedo, 2002 e Torres&Fernández, 2001	a) disfonética ou auditiva: dificuldade na integração letasom; dificuldade em ler palavras que não estão no seu vocabulário.	b) diseidética ou visual: leitura lenta; dificuldade em perceber globalmente o significado das palavras; leem como se vissem as palavras pela primeira vez;	c) mista ou aléxica: apresem tanto problemas visuais como fonológicos;	
Sper-Swerling&Sternberg (1996, citado por Cruz, 2009)	1)leitores não alfabéticos: não têm conhecimento dos princípios alfabéticos.	2)leitores compensatórios: dificuldades na descodificação das palavras, mas alcançam o conhecimento alfabético.	3)leitores não automáticos: tem o reconhecimento controlado mas fazem-no com muito esforço.	4)leitores tardios: Conseguem adquirir habilidades para a leitura mas a uma velocidade muito lenta.

Tabela 1 Subtipos de dislexia (Coelho, 2011. pp 15-16)

Para a identificação da PAE com défice na escrita, de acordo com Coelho (2011, p 18) os professores têm um papel primordial na deteção da dislexia, uma vez que são quem contacta mais diretamente com as crianças na iniciação do seu processo de leitura.

Coelho (2011, p18) destaca que o diagnóstico correto só poderá ser feito por uma equipa multidisciplinar, havendo, no entanto indicadores a que professores e encarregados de educação deverão estar atentos. Na seguinte tabela poderão ler-se os indicadores para o 1.º ciclo:

Sinais de alerta

1º ano	<ul style="list-style-type: none"> - falta de interesse por livros impressos; - dificuldades motoras na execução de exercícios manuais e grafismos (preensão do lápis); - dificuldade em noções temporais (ontem/hoje, amanhã/antes/agora/depois); - dificuldade em associar as letras aos sons, dificuldade na aprendizagem do alfabeto, dificuldade em ler palavras monossilábicas e em soletrar palavras simples; - compreensão verbal deficiente; - fuga atividade da leitura. 	
2º ano e seguintes	<p>Problemas na expressão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - dificuldades na pronúncia de palavras longas; - utilização de vocabulário reduzido e impreciso; - incapacidade para responder a uma questão rapidamente; - dificuldade na memorização de datas, nomes, números de telefone; - dificuldade em compreender piadas/ provérbios/gírias; - dificuldade com sequências como os dias da semana, meses do ano, tabuada; - tendência para a escrita em espelho. 	<p>Problemas na Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura lenta, silábica, decifratória e cansativa; - dificuldades na leitura de palavras novas e/ou desconhecidas; - nível de leitura abaixo do esperado para a sua idade; - omissão/adição de letras/sílabas; - substituição de palavras que não consegue ler por palavras com o mesmo significado; - falta de gosto por ler, baixa autoestima, sentimentos de frustração; - recusa na leitura em voz alta diante da turma atenção instável.

Tabela 2 Indicadores Primários/Sinais de alerta de Dislexia¹

Ainda da mesma autora corroborando a informação do DSM-5 importa referir que nos testes de inteligência, uma criança disléxica apresenta desempenhos superiores nas funções não

verbais, comparativamente às funções verbais.

¹ Torres & Fernández, 2001; Shaywitz, 2008 e Silva & Denardi, 2011, cit. por Coelho, D. (2013, p.19)

Demonstra também insegurança e baixa autoestima, sentindo-se muitas vezes triste. (Coelho, 2011, p.20)

2.2.2. Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na Escrita

A PAE com défice na Escrita, de acordo com o DSM-5 é uma perturbação que afeta a precisão ortográfica, a precisão gramatical e da pontuação e a clareza ou organização da expressão escrita.

Esta PAE pode estar relacionada com os conceitos de *disgrafia e de disortografia*. Para alguns autores estes fazem parte da dislexia; outros e o DSM-5 fazem a sua distinção.

Começamos por clarificar *disgrafia*. De acordo com critérios sintomáticos, podem identificar-se dois tipos de *disgrafia*, o *disléxico* e o *motor*. No primeiro, a criança não consegue estabelecer uma relação entre o sistema simbólico e as grafias que correspondem aos sons. Nestes casos é provável que também exista *dislexia*. No segundo tipo, os erros cometidos resultam da dificuldade da escrita porque a criança encontra dificuldade na coordenação motora fina. A criança vê a figura gráfica, mas não consegue realizar os movimentos para a reproduzir no papel. (Torres & Fernández, 2001, cit. por Coelho, 2013, p.74)

Tendo em conta esta característica, importa definir o conceito de *motricidade*. A *motricidade*, através da totalidade expressiva que a caracteriza intrinsecamente, é o meio através do qual a consciência se edifica e se manifesta. É a própria *motricidade* que leva ao desenvolvimento do cérebro. (Fonseca, 1989, p.147)

Segundo Fonseca, a *motricidade* sem *cognição* é possível, mas a *cognitividade* sem *motricidade* não. (Fonseca, 1989, p.312)

A Associação Portuguesa de *Psicomotricidade* define-a como: um campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistémicas entre o *psiquismo*

e a motricidade” (Coelho, D., 2011, p 74). Esta baseia-se numa visão holística do ser humano, a psicomotricidade encara de forma integrada as funções cognitivas, sócio emocionais, simbólicas, psicolinguísticas e motoras promovendo a capacidade de ser e agir num contexto psicossocial.

De acordo com Torres & Fernández (2001, cit. Por Coelho, D., 2011, p 75) há três tipos de causa para a disgrafia: maturativas, relacionadas com perturbações de lateralidade e de eficiência psicomotora; carateriais, associadas a fatores da personalidade; e pedagógicas, podendo estar relacionadas com uma instrução/ensino rígido e inflexível.

Para se identificar disgrafia, Coelho (2011, pp. 77-78) refere um conjunto de características que devem estar presentes quase na sua totalidade: letra excessivamente grande ou pequena; forma das letras irreconhecível; traçado exagerado e grosso ou demasiado suave; grafismo trémulo ou com marca e irregularidade; escrita demasiado rápida ou lenta; espaçamento irregular das letras ou palavras; erros e borrões; realização inversa dos traçados de algumas letras/números; desorganização geral na folha; e utilização incorreta do instrumento com que escrevem.

Clarificamos agora o conceito de disortografia. *“Uma criança disortográfica não é, forçosamente, disgráfica”* (Coelho, D., 2011, p.116).

De acordo com Pereira (2009, p.9 cit. Por Coelho, 2011, p.11) “a disortografia é uma perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos.”

Para o processo de ortografia são necessárias habilidades motoras, capacidades percetivas específicas, competências associadas ao pensamento lógico, de tipo linguístico e também afetivo-emocionais. Se a criança não reunir estas condições poderá vir a revelar-se disortográfica. (Coelho, 2011, p 117).

Os subtipos de disortográficos identificados por Tsvekova (1977) e Louis (1980, cit por Torres & Fernandez, 2001, cit por Coelho, D., 2011, p118) são: disortográficos temporais,

com dificuldade em aspetos fonémicos da linguagem; perceptivo-cinestésicos, com dificuldades na repetição dos sons escutados; os disortográficos cinéticos, com sequência fonémica do discurso alterada; disortográficos dinâmicos, manifestam alterações na expressão escrita das suas ideias e na estruturação sintática das frases, os semânticos, tem dificuldades na análise concetual e na utilização de sinais gráficos; e disortográficos culturais, com graves dificuldades na aprendizagem da ortografia convencional ou regras gramaticais.

Para se identificar disortografia é importante estar atento aos seguintes sinais: falta de vontade para escrever; textos reduzidos; erros de carácter linguístico-perceptivo (omissões, adições, inversões, troca de símbolos sonoramente parecidos); erros de carácter visioespacial (substituição de letras parecidas, confusão com fonemas que apresentam dupla grafia, omissão da letra h); erros relativos ao conteúdo (junção de sequências gráficas, junção de sílabas pertencentes a duas palavras, ou separação de palavras incorretamente); e erros referentes às regras de ortografia. (Coelho, D., 2011, pp.120-121)

2.2.3. Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na Matemática

A PAE com défice na matemática pode manifestar-se em áreas como o sentido do número; a memorização de factos aritméticos; cálculo preciso ou fluente; e no raciocínio matemático pouco preciso.

O termo discalculia é utilizado e referido no DSM5 como alternativa para referir um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informação numérica, aprendizagem de factos aritméticos e realização de cálculos precisos e fluentes. Caso existam dificuldades no raciocínio matemático ou precisão no raciocínio linguístico é importante especificá-los.

Segundo Coelho, D. (2011, p175), as crianças com discalculia apresentam, em testes de inteligência, desempenhos superiores nas funções verbais comparativamente às funções não

verbais. Refere também que são crianças com um ritmo de trabalho lento e muitas vezes revelam sinais de ansiedade, desmotivação e receio de fracassar.

Os subtipos da discalculia, considerados por Ladislav Kocs, quem identificou a discalculia, (1974, cit. Por Cruz, 2009, cit por Coelho, D. 2011, pp. 171-172), são seis: verbal (dificuldade na nomeação de quantidades matemáticas; pragmatognóstica, dificuldade na enumeração de quantidades matemáticas; léxica, dificuldade na leitura de símbolos; gráfica, dificuldade na escrita de símbolos matemáticos; ideognóstica, dificuldade na realização de operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos; operacional, dificuldade na realização de operações e cálculos numéricos.

Os sinais de alerta para a discalculia, segundo a Associação de Apoio e Terapêutica das Perturbações do desenvolvimento (2007, cit. por Coelho, D. ,2011, pp 173-174), são: escassa habilidade para contar, dificuldade na identificação dos números, dificuldade na compreensão de símbolos, conjuntos, quantidades; incapacidade para estabelecer uma correspondência recíproca; e dificuldade nos conceitos de medidas, na aprendizagem das horas e também na compreensão do valor das moedas.

Antunes (2012, cit por Simões, D. 2014) refere que as crianças começam por ter dificuldades em relacionar número/quantidade, ordenar sequências, reconhecer padrões ou usar os conceitos maior/menor e mais tarde essas características manifestam-se em dificuldades como memorizar a tabuada, aplicar os conceitos matemáticos a problemas concretos e na realização de operações de cálculo. O autor indica como princípio geral, que quanto mais precoce for a identificação e intervenção, melhores serão os resultados.

Capítulo 3 – Possíveis instrumentos de identificação e diagnóstico das PAE, para utilização em contexto de sala de aula no 1.º ciclo

Neste capítulo falar-se-á sumariamente de alguns testes ou conjunto de exercícios com carácter de avaliação compreensiva que poderão ser utilizados em contexto de sala de aula pelos professores de 1.º ciclo. A sua seleção foi feita com base em pesquisa bibliográfica e

recolha de informação com as entrevistas/encontros exploratórios ao/com o professor de educação especial que exerce funções na equipa multidisciplinar da Consulta de Desenvolvimento do Hospital de Santo André – Leiria.

A sistematização não é exaustiva. Procurou-se que os documentos aqui referidos fossem ao encontro dos mais utilizados e diversificados na identificação de todas as PAE. A maioria dos documentos refere-se às PAE como Dificuldades de Aprendizagem ou Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Na sua seleção houve o cuidado de analisar se o que se podia identificar correspondia às PAE. São também os documentos aqui apresentados que na entrevista semiestruturada aos professores se indagou se conheciam e/ou utilizavam. Passemos então à explanação de cada um deles.

3.1. TIL – Teste de idade de Leitura - TIL

De acordo com Sucena & Castro (2006, p. 3) o TIL, de Ana Sucena São e Luís Castro, foi construído através da adaptação do teste Lobrot L3 (1973), de origem francesa e amplamente utilizado entre os investigadores e clínicos francófonos na avaliação da competência de leitura. Este permite estabelecer se o nível de leitura de uma criança coincide com o nível de leitura adequado para a sua idade.

Conforme Gough & Hillinger, 1980; Morais, 1997 cit. por Sucena & Castro (2006, p. 4) na realização desta prova, a criança necessita de fazer recurso às competências de descodificação e de compreensão, essenciais à leitura.

O teste é constituído por frases isoladas incompletas e a tarefa da criança consiste em completar cada frase, seleccionando a palavra correcta entre cinco. Em cada conjunto de cinco palavras a seleccionar para completar a frase, existem quatro distractores e uma palavra-alvo (a palavra correcta). Os distractores e palavra-alvo ocupam diferentes posições ao longo das 36 frases do teste, não sendo possível ao participante extrair uma regra a partir da qual possa identificar a palavra-alvo correctamente sem recorrer à leitura da frase e das cinco opções. Os distractores distribuem-se pelas seguintes quatro categorias: 1) sem qualquer semelhança à palavra-alvo; 2) visualmente próximos à palavra-alvo; 3)

fonologicamente próximos à palavra-alvo; 4) semanticamente próximos à palavra-alvo. Existem 36 frases, cuja extensão aumenta progressivamente. Esta prova pode ser administrada colectivamente e a sua administração é realizada em cinco minutos.

A cotação é obtida através da soma das frases corretamente completadas; o número obtido é multiplicado por 100 e o produto dividido pelo total de frases (36).

3.1.2. Escala para a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem – EIDA

A EIDA, de **Luís Miranda Correia** “é uma escala de observação de comportamentos que permite identificar capacidades e necessidades em alunos com possíveis Dificuldades de Aprendizagem e elaborar intervenções que permitam minimizar ou até, suprimir, os problemas que apresentam.” (Correia, 2017, p.33) Esta escala surge para fazer face a necessidade de identificação célere dos alunos com DA.

Correia (2017, p.9) caracteriza este instrumento como de avaliação/despistagem para alunos com possíveis DA, como um instrumento económico e eficaz, podendo servir de base às avaliações efetuadas pelo professor do ensino regular.

Este instrumento de avaliação é composto por um conjunto de itens, agrupados em 7 áreas: Processamento Linguístico, Processamento Auditivo, Processamento Visual, Processamento Visual-Motor, Processamento Motor, Processamento Matemático e Comportamento Socioemocional. Apesar do EIDA não ter sido estandardizada por não ter sido desenvolvido para ser um instrumento de diagnóstico completo, mas sim, um índice de comportamentos observados, foi testado por vários professores do ensino básico tendo revelado que é possível definir intervenções a partir dos seus resultados ou encaminhar formalmente para outros serviços de diagnóstico.

Cada área de processamento é tratada separadamente e dividida em 5 partes: Introdução, onde se esclarece sobre a área de processamento em questão, Materiais, Administração, Registo de Resultados e Intervenção.

A EIDA pode ser administrada na sua totalidade ou caso a/o professora/or assim o entenda podem ser administradas apenas as áreas em que o aluno apresenta problemas, tendo em conta a sua idade e o seu nível de realização académico e socioemocional (Correia, 2017, p.36).

3.1.3. Indicadores do Método Distema®

O método Distema®, de Paula Teles foi criado para combater a falta de materiais educativos com rigor científico que as autoras Paula Teles e Leonor Machado (2005, p. 16) consideram necessário para uma intervenção com sucesso junto de crianças e jovens com dificuldades de leitura e escrita. Como resultado desta carência e de muitos anos de trabalhado diário, na avaliação e reeducação destas crianças, as autoras Paula Teles e Leonor Machado foram desenvolvendo e aperfeiçoando diversos materiais, que iam distribuindo pelas crianças que apoiavam, pais e professores. (Teles, P., Machado, L., 2005)

De acordo com as autoras, a avaliação pode ser feita em qualquer idade e os testes são selecionados de acordo com a idade. Não existe um teste único que possa ser usado para avaliar a dislexia. Devem ser realizados testes que avaliem as competências fonológicas, a linguagem compreensiva e expressiva (a nível oral e escrito), o funcionamento intelectual, o processamento cognitivo e as aquisições escolares. Os modelos de avaliação que se revelam mais eficientes são os que conduzem diretamente à implementação de estratégias de intervenção que tenham em conta os dados obtidos na avaliação.

O Método Distema (Dislexia – Teles – Machado) é um Método de Ensino e Reeducação da Leitura e da Escrita, Multissensorial, Fonomímico, Estruturado e Cumulativo. Foi elaborado com base nos resultados dos recentes estudos cognitivos e neurocientíficos sobre dislexia e a nossa experiência profissional como psicólogas educacionais.

As autoras defendem que “a identificação de um problema é a chave que permite a sua resolução” e reforçam que “quanto mais cedo um problema for identificado mais rapidamente se pode obter ajuda” (Teles, P., Machado, L., 2005, pp.14-15). Para esta

identificação definem uma série de sinais aos quais os profissionais da educação e pais devem estar atentos para identificar o problema, caso exista.

3.1.4. Prova Exploratória de Dislexia Específica - PEDE

O PEDE, de Condemarin e Blomquist (1989) é uma prova exploratória que tem por objetivo fazer um diagnóstico analítico do nível de leitura e dos erros na área de reconhecimento da palavra. A prova é constituída por duas partes, apresentadas em duas folhas A4. A primeira parte é relativa ao “nível de leitura” e apresenta três níveis diferentes. A segunda parte refere-se aos “erros específicos”. As letras devem ter um tamanho mínimo de 3 milímetros e os “estímulos” devem estar separados por 1 centímetro e meio, aproximadamente. Devem ser apontados com o dedo e mediar um tempo máximo de 5 segundos, entre o estímulo e a resposta.

Na correção da prova contam-se as duas partes da prova de forma independente, sendo que, para apurar os resultados obtidos nos “níveis de leitura”, contam-se os itens respondidos de forma correta, não podendo ultrapassar um total de 100 pontos. O resultado corresponde a um percentil calculado para o total (100%) dos indivíduos daquela idade. (Santos, 2016)²

3.1.5. Teste de avaliação da fluência e precisão da leitura - O REI

O REI, de Carvalho & Pereira (2009) é um instrumento que avalia a precisão (percentagem de palavras correctamente lidas) e fluência (número de palavras lidas por minuto) leitora de crianças entre o 2.º e o 6º ano.

² In <http://inclusaoaquilino.blogspot.com/2016/02/pede-prova-exploratoria-de-dislexia.html>, 30 de janeiro de 2020

O teste tem duas formas (A e B), que reproduzem dois contos tradicionais portugueses (um em prosa e outro em verso). A sua aplicação é individual e inclui o registo do tempo de leitura do texto, do número de palavras lidas e dos erros cometidos.

É um teste de aplicação individual que de acordo com a sua ficha técnica demora três minutos. Com a sua aplicação pode caracterizar-se o desempenho da criança face aos seus pares, identificando ou não a possibilidade de dificuldade.

3.1.6. Teste de Identificação de Competências Linguísticas - TICL

O TICL, de Fernanda Viana (2004) tem como objetivo avaliar as dimensões da linguagem relacionadas com a aprendizagem da leitura, de modo a constituir um instrumento de identificação de crianças em risco de poderem apresentar dificuldades em aceder à leitura e à escrita. A prova está concebida para crianças com idade compreendida entre os 4 e 6 anos. Deste modo pode facultar aos educadores ou professores a lecionar o 1.º ano de escolaridade, informação útil para a orientação metodológica do seu trabalho, permitindo a identificação das competências linguísticas das crianças.

O TICL identifica as crianças em risco de apresentarem dificuldades em aceder à linguagem escrita, mas não identifica as crianças com um ótimo desenvolvimento (Viana, 2004).³

3.1.7. Avaliação Compreensiva para Alunos com Dificuldades Específicas

Os exercícios para despiste, e posteriormente de reeducação, de PAE, de Helena Serra são categorizados por intervalos etários, havendo para todas as idades do Ensino Básico.

De acordo com Serra et al., (2005), para diagnosticar as DAE tem de efetuar-se uma avaliação que estabeleça a correlação entre áreas básicas do desenvolvimento, as realizações

³ In <https://oficinadidactica.pt/wp-content/uploads/2017/06/TICL-Teste.pdf>, consultado a 30 de janeiro de 2020

académicas e as dificuldades. O critério para a avaliação é a discrepância entre o potencial estimado do aluno e a aprendizagem por ele realizada (Simões, D., 2004, pp.68-69).

Serra et al. (2005:17 citadas por Simões, 2004, p.69) defendem que para determinar as DAE “tem de efetuar-se uma avaliação que estabeleça a correlação existente entre as áreas básicas do desenvolvimento, as realizações académicas básicas e as dificuldades de aprendizagem específicas supostas”. Importa destacar que defendem que a determinação das áreas fortes, emergentes e fracas do aluno é essencial para subscrever procedimentos de reeducação dos défices.

As autoras propõem a avaliação das seguintes áreas: 1) Linguagem (compreensiva e expressiva); 2) Psicomotricidade (psicomotricidade, esquema corporal, lateralidade orientação espacial, orientação temporal); 3) Percetiva (perceção visual e perceção auditiva); 4) Motricidade (ampla/fina); e 5) Académica (leitura, escrita e aritmética).

Segundo as autoras, o uso de *checklists* para cada área com objetivos definidos, ajuda a traçar o perfil do aluno, estabelecendo um padrão de cinco observações. Se o aluno atingir três ou menos objetivos, dos cinco propostos considera-se com DAE. A percentagem é calculada de acordo com o total de objetivos observados em cada área, a partir da qual é atribuído o nível de realização do aluno.

3.1.8. Bateria Aferição de Competências de Matemática - BACMAT

A BACMAT de Rafael Pereira e Inês Rodrigues (2014) é uma bateria com exercícios que permitem aferir o estágio de desenvolvimento de um aluno com idade entre os 7 e os 12 anos, relativo à matemática e permitir identificar dificuldades em matemática.

Esta bateria surgiu para colmatar a necessidade de haver uma ferramenta para todos os profissionais, suscetível de gerar assinaláveis benefícios no desenvolvimento da matemática junto das novas gerações.⁴

3.1.9. Bateria de Avaliação de Competências iniciais para a leitura e Escrita - BACLE

A BACLE, de Rafael Pereira e Rita Rocha Bateria (2012), contém ferramentas da avaliação das habilidades básicas, de crianças no final do Pré-escolar, para desenvolver competências de leitura como a maturidade perceptiva, a memória, o esquema corporal, o desenvolvimento motor e a linguagem da qual faz parte a consciência fonológica.

De acordo com os autores, surgiu da necessidade de se disponibilizar a profissionais da Educação e Saúde um instrumento de aferição de competências de pré-desenvolvimento para a aprendizagem da Leitura e Escrita.⁵

3.1.10. Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura - DECIFRAR

A DECIFRAR, de Emílio-Eduardo Salgueiro (2002) “pretende ser um instrumento de ajuda no ensino e na aprendizagem da leitura, e até, da própria escrita, para as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.” (ISPA, 2009)⁶

⁴ In <https://oficinadidactica.pt/produto/bacmat-bateria-de-afericao-de-competencias-matematicas/>, consultado a 30 de janeiro de 2020

⁵ In <https://www.qualconsoante.pt/loja/BACLE-Bateria-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o-de-ompet%C3%AanciasIniciais-para-a-leitura-e-escrita-p114280769> e <https://oficinadidactica.pt/produto/bacle-bateria-de-avaliacao-decompetencias-iniciais-para-a-leitura-e-escrita/>, consultado a 30 de janeiro de 2020

⁶ In <http://loja.ispa.pt/produto/decifrar-prova-de-avaliacao-da-capacidade-de-leitura>, consultado a 1 de junho

Os autores indicam que é destinada a ser utilizada por professores e outros técnicos de educação e/ou desenvolvimento e por psicólogos.

Para além de permitir avaliar a capacidade de leitura, permite também discriminar as dificuldades existentes.

3.1.11. Bateria de Sentido do Número - BSN

A BSN - Bateria Sentido de Número, de Jordan, et all (2006), foi aferida para a população Portuguesa por Lilia Marcelino, em 2015. (Marcelino, L., 2015)

“A BSN é um instrumento que avalia o sentido de número (um conjunto de competências numéricas elementares à aprendizagem inicial da matemática) em crianças do jardim-de-infância e início do ensino formal e segundo os autores tem como objetivo identificar precocemente crianças em risco de terem dificuldades futuras na matemática, podendo ser aplicado por psicólogos, professores e outros profissionais na área da educação.”

(Jordan et al., 2006, cit. por Marcelino, L., 2015, pp3-4)

A BSN pode ser aplicada por psicólogos, professores e outros especialistas na área da educação. As áreas que avalia são as seguintes: Contagem (numerar conjuntos de itens até 5 e o conhecimento da cardinalidade); Princípios de Contagem (compreensão da contagem com “sentido”); Reconhecimento do Número (a identificação do número por estímulo visual); Conhecimento do Número (a capacidade de comparar quantidades em linha numérica); Cálculo Não-Verbal (a capacidade em desempenhar simples transformações de adição e subtração com a presença de objetos); Problemas Verbais (avaliam a capacidade de resolver pequenas situações problemáticas onde os objetos referidos não estão presentes);

de 2020

e Combinações Numéricas (operações de adição e subtração simples com estímulo verbal mas sem referência ou presença de objetos).

3.1.12 Prova de Análise e Despiste da Dislexia - PADD

A PADD - de Rui Carrateiro (2003), constituída por vários subtestes que analisam o desempenho do leitor face a um conjunto de critérios com vista ao despiste de perturbações fonológicas ou ortográficas. (Carrateiro, R., 2004, p.1)

Todos os subtestes que formam a PADD podem ser aplicados separadamente, no entanto aplicação global proporciona uma informação mais rica.

No subteste de subtração de fonemas é solicitado ao sujeito que retire o som inicial ou final das palavras e pode ser aplicado a crianças em idade pré-escolar. O mesmo acontece no subteste de troca de fonemas e no subteste de inversão de fonemas, em que o sujeito deve ora trocar mutuamente os fonemas iniciais de duas palavras (e.g. “galo” e “pêlo”, lê-se “guêlo”), ora inverter a ordem de aparecimento destas unidades na palavra.

Para além dos referidos, tem o subteste de leitura e o subteste de memória auditiva imediata que pretende verificar a existência de eventuais deficiências ao nível na memória auditiva que influenciem negativamente a leitura (Carrateiro, R, 2004, pp. 2-4).

Parte II – Estudo empírico

Apresentado o enquadramento teórico que sustenta o estudo empírico, é o momento de sistematizar os aspetos que serão abordados nos capítulos seguintes.

No primeiro capítulo desta segunda parte, capítulo 4, apresentar-se-á a problemática da investigação, definir-se-á a pergunta de partida e os objetivos da investigação. Apresenta-se o tipo de estudo, as motivações para a escolha e definição do estudo de caso, os instrumentos necessários à recolha e ao tratamento de dados. Far-se-á também a caracterização da amostra com que trabalhamos.

No capítulo seguinte, o quinto, apresentam-se, analisam-se e comentam-se os resultados encontrados.

Capítulo 4 – Metodologia de Investigação

Neste estudo, a decisão sobre a metodologia a adotar decorreu de três fatores, nomeadamente: natureza do estudo, tipo de dados a recolher e do tempo disponível.

Neste capítulo far-se-á a definição da problemática da investigação. Posteriormente apresentar-se-ão os objetivos estabelecidos para o estudo e as características do tipo de estudo.

Posteriormente apresenta-se o guião da entrevista semiestruturada e faz-se a caracterização da amostra dos professores envolvidos na investigação.

4.1. Problemática de investigação

Este estudo tem como principal objetivo conhecer que instrumentos de identificação de dificuldades específicas de aprendizagem são conhecidos e utilizados pelos docentes do 1º ciclo do E.B., qual a importância que os docentes lhes atribuem, como os aplicam no âmbito da avaliação

compreensiva, tendo em vista uma intervenção o mais eficaz possível, de acordo com o DEC. Lei – 54/2018, onde é evidenciada a importância do Desenho Universal das Aprendizagens para uma Educação Inclusiva.

Tornar realidade o direito ao acesso e sucesso de todos os alunos, coloca à escola, nomeadamente aos professores grandes desafios. Para que a inclusão educativa de crianças com dificuldades seja uma realidade, há que contar com professores preparados, que contribuam para a gradativa diminuição da exclusão escolar e a qualificação do rendimento do aluno, ao mesmo tempo que adquire conhecimentos e desenvolve práticas adequadas ao trabalho com alunos com Perturbações. Nesta perspetiva é necessária uma preparação especial por parte dos professores do ensino regular e a necessidade de profissionais especializados que possam servir de suporte quer aos alunos, quer aos professores. O conceito de educação inclusiva foi definido por Hegarty (1994, citado por Capitão, P. 2010, p. 21), como o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com NEE na escola regular. A inclusão educativa requer uma especial preparação das escolas e dos professores para esta nova realidade.

Como professora de 1.º ciclo do E.B., a fazer formação na área da Educação Especial, senti a dificuldade da identificação precisa das dificuldades dos alunos. Em articulação com os colegas e intervenientes na área da educação percebi que esta é uma característica comum em contexto de sala de aula. Terá a legislação vigente vindo acentuar esta necessidade de mais informação e formação para se rapidamente identificar e intervir de modo a potenciar a capacidade de cada um? Até então, mediante dificuldades visíveis, havia um protocolo de educação especial a cumprir e as adaptações e intervenções surgiam depois das dificuldades dos alunos sinalizadas. É certo que continuamos a ter um protocolo de intervenção, contudo, atualmente, apesar da orgânica da equipa multidisciplinar, da corresponsabilização de todos os intervenientes do processo educativo, paira também um alerta ao perfil do professor no sentido de se empoderar de conhecimento acerca das características específicas de necessidades educativas, bem como de formas adaptadas de intervir.

Tendo conhecimento de instrumentos validados para uma avaliação compreensiva destas Perturbações, surgiram as questões: os instrumentos são conhecidos pelos professores? Quais são

utilizados? Qual será a perceção que os professores do 1.º ciclo do E.B. têm acerca destes instrumentos?

Para ir ao encontro desta problemática desenhou-se a seguinte pergunta de partida:

4.2. Pergunta de Partida

Que instrumentos de identificação de dificuldades de aprendizagem, nomeadamente as PAE, os professores de 1.º ciclo do E.B. conhecem, utilizam e o que pensam deles?

4.3. Objetivos de investigação

1. Caracterizar o papel do professor de 1.º ciclo na identificação das PAE tendo em conta a equipa multidisciplinar a que pertence.
2. Conhecer os instrumentos de identificação das PAE que são do domínio dos professores de 1.º ciclo do E.B e que são utilizados por eles para identificação de dificuldades específicas de aprendizagem.
3. Relacionar o exercício das tarefas de identificação das PAE, o domínio dos instrumentos, a intervenção e a satisfação dos professores com essa intervenção.

4.4. Tipo de estudo

4.4.1. Investigação qualitativa/interpretativa

As escolhas metodológicas que o investigador faz comprometem todo o processo de investigação. Em educação, a investigação assume que os professores tenham de adotar o papel de investigadores da sua prática educativa e conseqüentemente, estar em constante reflexão. “É na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente emerge o “pensamento reflexivo” de que falava Dewey (1976) associado

à “prática reflexiva” defendida por Donald Schön (1983) in Coutinho, Clara, Sousa, Adão et al, 2009, 358, cit. por Barbosa, I., 2019, p.20).

Todo o contexto de sala de aula e em concreto o objeto de estudo deste trabalho apela à competência reflexiva, quer do investigador quer dos professores que contribuirão para a construção do conhecimento acerca das práticas de identificação das PAE. Tendo em conta este pressuposto e porque a investigação qualitativa se apoia no paradigma naturalista ou interpretativo, que está intimamente associado a uma visão holística dos seres humanos, e porque todas as investigações qualitativas tendem a transparecer o significado ou a perspetiva de interpretação que determinado fenómeno reveste para os indivíduos (Fortin, 2009), optouse pela metodologia de investigação de natureza qualitativa.

O nosso objeto de estudo são as situações e intenções, ou seja, queremos desvendar significados nas ações individuais e nas interações sociais, a partir da interpretação do que os participantes disseram (Fortin, 2009; Coutinho, 2014).

A investigação qualitativa é considerada um processo interativo configurado pela história pessoal, biografia, género, classe social, etnia das pessoas que nela participam e pela própria história do investigador. E os produtos da investigação são criações ricas, densas, reflexivas dos fenómenos em análise. (Aires, L., 2015, p.13)

É preciso ter em conta que as diferentes fases do processo de investigação qualitativa não se desencadeiam de forma linear, mas interactivamente (Colás, 1998), ou seja, em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa. Denzin e Lincoln (1994) consideram que o processo de investigação qualitativa se define pela inter-relação de três níveis de atividade genérica, sujeitos a uma grande variedade de terminologias como: 1) teoria, método e análise; 2) ontologia e epistemologia e 3) metodologia. Subjacente a estes três âmbitos está a biografia pessoal do investigador, influenciada pela classe, cultura e perspetiva étnica da realidade social que estuda. (Aires, L., 2015, p.15). Isto é, “o investigador reconhece que a relação sujeito-objeto é marcada pela intersubjetividade.” (Fortin, M., 1996, p. 146) e é nessa humildade que a investigação é orientada.

O nosso estudo é de natureza interpretativa e reflexiva, com a consciência que não haverá conclusões que se possam generalizar, mas sim interpretações e reflexões que poderão elucidar realidades particulares e criar pontes de investigação e reflexões futuras.

4.4.2. Estudo de caso

Dentro do paradigma escolhido, o método que se adequa às características do estudo e que também o caracteriza é o estudo de caso. Estuda-se de forma intensiva e detalhada um objeto de uma entidade bem definida.

O estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores (Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez et al. (1999), cit por Osório, A., & Meirinhos, M., 2010, pp.51-52) entre outros, para os quais, um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais.

O estudo de caso permite estudar o objeto (caso) no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência e enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento, incorporando a subjetividade do investigador. Será uma estratégia poderosa em contextos complexos que interligam um conjunto de variáveis. O estudo de caso requer do investigador, reflexão ponderada em todo o processo investigativo e linhas de ação bem definidas e fundamentadas, de modo a fiabilizar a investigação. O estudo de caso faz sentido se assentar num desenho metodológico rigoroso, partindo de uma problemática, onde sejam claros os objetivos e o enquadramento teórico da investigação. O problema poderá decompor-se em proposições e estas, por sua vez, em questões orientadoras. Terão de se identificar a(s) unidade(s) de análise e de desenhar os instrumentos de recolha da informação. (Osório, A., & Meirinhos, M., 2010, p.55).

De acordo com Tesch (1990, cit. por Osório, A., & Meirinhos, M., 2010, p.69) num estudo de caso, as análises dos dados podem ser: de natureza interpretativa, quando se pretende analisar com pormenor os dados recolhidos, organizando-os e classificando-os em categorias no sentido

de explicar o fenómeno em estudo; de natureza estrutural, quando a finalidade é a análise de dados no sentido de identificar padrões que permitam explicar o fenómeno em estudo; e de natureza reflexiva, quando a finalidade é a de interpretar ou avaliar o fenómeno objeto de análise.

4.5. Instrumentos de recolha de dados

“Os dados podem ser colhidos de diversas formas junto dos sujeitos. Cabe ao investigador determinar o tipo de instrumentos de medida que melhor convém ao objetivo do estudo, às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas.” (Fortin M.F., 1996, p.240)

De acordo com as características deste estudo a escolha dos instrumentos de recolha de dados teve o seguinte percurso:

Numa fase inicial, para aprofundamento do conhecimento acerca dos instrumentos que existem ou são utilizados para identificar as PAE, foi feita uma entrevista exploratória ao Professor X, professor de Educação Especial que exerce funções nas Consultas Externas do Hospital de Santo André em Leiria, no contexto da Consulta do desenvolvimento.

Esta entrevista foi agendada via telefone, numa conversa onde se explicou em termos gerais o objetivo da investigação. A reunião aconteceu numa primeira fase no dia 15 de novembro no gabinete de atendimento do professor X. Nesta conversa foram apresentados os objetivos específicos da investigação e o professor X partilhou os testes que utiliza com mais frequência. Esta informação foi registada num caderno de campo. No final uma vez que o professor X manifestou disponibilidade para apresentar mais testes que podem ser utilizados por professores, foi agendado um segundo encontro no mesmo local.

Posteriormente houve mais dois encontros, num dos quais houve a oportunidade de assistir a uma consulta de reavaliação com aplicação de alguns testes.

Para a recolha de dados junto dos professores foi utilizada a entrevista semiestruturada.

4.5.1. Entrevista semiestruturada⁷

“A entrevista e o questionário são os métodos de colheita de dados correntemente utilizados.” (Fortin, M., 1996, p.245)

Segundo Fontana e Frey (2005) a entrevista é das formas mais comuns e poderosas para perceber os outros. Entrevistar, inclui uma larga variedade de formas e uma multiplicidade de métodos, envolvendo a mais comum, a troca verbal (cara a cara).

Nesta investigação utilizámos a técnica de entrevista semiestruturada que, segundo Flick (2005) deve incorporar perguntas fechadas e abertas no guião, que permitam que o entrevistado responda livremente.

As entrevistas semiestruturadas desta investigação, enquadram-se naquilo que Meuser e Nagel (1991), citados por Flick (2005) (citados por Costa, F., 2011, p.24), denominam “A entrevista a especialistas”, uma vez que se entrevistaram professores de 1.º ciclo do E.B., em que o entrevistado é incluído no estudo não como caso único mas como representante de um grupo, sendo o guião mais diretivo relativamente à exclusão de temas irrelevantes ou seja é um guião de entrevista centrado no problema.

Na entrevista fizeram-se perguntas fechadas e abertas quer para caracterizar a amostra quer para alcançar os objetivos da investigação.

A entrevista implica sempre um processo de comunicação em que ambos atores [entrevistador e entrevistado] podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente. Por isso, longe de constituir um intercâmbio social espontâneo, compreende um processo um tanto artificial e artificioso, através do qual o investigador cria uma situação concreta (Aires, L., 2015, p.29).

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada um dos sete professores, agendando-se previamente a disponibilidade horária e o local. Todos os participantes o

⁷ Vide em anexo I;

fizeram de forma voluntária depois de uma breve contextualização do estudo e foram elucidados acerca do tempo previsto para a realização da entrevista. De realçar que após esta contextualização houve alguns professores que não se sentiram confortáveis para participar no estudo, ficando, no entanto interessados acerca da temática. Também este processo, no âmbito de uma investigação qualitativa é/pode ser alvo de reflexão.

Fortin, M-F, (1996, p.245) sobre a técnica da entrevista refere que “trata-se de um processo planificado, de um instrumento de observação que exige dos que o executam uma grande disciplina”. A entrevista semiestruturada cruzou características da entrevista não estruturada com as da entrevista aberta, ou seja, as questões foram cuidadosamente elaboradas, permitindo algum alargamento de temas nas de resposta aberta sem sair do limite do objetivo geral da investigação e permitindo, conforme a pertinência do discurso do entrevistado ir alterando a ordem com que se faziam as perguntas.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para permitir uma análise cuidada do seu conteúdo.

Aqui se expõe imagem do guião da entrevista cujo formato original se encontra em anexo I.

Perceção dos Professores de 1.º ciclo do E.B. acerca dos instrumentos de Identificação das Perturbações da Aprendizagem Específicas

Esta entrevista, insere-se no âmbito de um estudo investigativo cujo objetivo é identificar de que forma os instrumentos de identificação das Dificuldades de Aprendizagem decorrentes das Perturbações da Aprendizagem Específicas, podem ser um auxílio aos professores para a promoção do sucesso académico. Entende-se por Perturbações da Aprendizagem Específicas, as definidas no DSM-V, que são Perturbação de Aprendizagem Específica com défice na leitura (também conhecida por dislexia), na escrita ou na matemática.

Parte A - Caracterização Prévia do Entrevistado

1-Género: Masculino: __ Feminino: __ 2-Idade: __ 3-Tempo de serviço: __

4-Habilitações: _____

5-Tem formação Especializada em Educação Especial ou em Dificuldades de Aprendizagem?

Não: __ Sim: __ 5.1- Se sim, indique qual: _____

6-Local de trabalho: _____

7-Função no trabalho: _____

7.1 – Sendo professor titular de turma caracterize sumariamente, o seu grupo de alunos.

8- Situação Profissional: Quadro de escola __ Quadro de Zona __ Professor Contratado __

9- Pertence à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva? Sim: __ Não: __

10 – No ano letivo 2019/2020 trabalha com alunos com Perturbações Específicas da Aprendizagem? Sim: __ Não: __ 10.1 – Se sim, indique quais: _____

Parte B

1. Considera importante a identificação precoce e precisa das PAE, para a aprendizagem dos alunos? Justifique.

2. De que forma identifica Perturbações Específicas de Aprendizagem nos alunos?

3. Quais são as orientações ao abrigo do Decreto Lei 54/2018 que considera importantes para a identificação das PAE?

4. Na escola onde trabalha quais são os recursos que existem para a identificação de PAE?

- Técnico(s) especializado(s) (psicólogo e/ou terapeuta)
- Programa específico a nível nacional
- Programa específico do conselho
- Programa específico da escola
- Professores de apoio
- Assessoria e/ou coadjuvação
- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- Instrumentos Específicos para a Identificação de PAE, com défice na expressão escrita
Quais? _____
- Instrumentos Específicos para a Identificação de PAE, com défice na matemática
Quais? _____
- Outros
Quais? _____

5. Numa escala de 0 a 5 em que 0 representa nenhum e 5 representa muito, indique o conhecimento que sente que tem para identificar:

Perturbação de Aprendizagem Específica, com défice na leitura _____

Perturbação de Aprendizagem Específica, com défice na escrita _____

Perturbação da Aprendizagem Específica, com défice na matemática _____

6. O que entende ser o papel do professor de 1.º ciclo no âmbito da equipa multidisciplinar referida pelo Dec. Lei 54/2018, para a identificação das PAE?

7. Dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem que já teve, quais as estratégias que considera terem contribuído para a sua identificação de forma mais eficiente?

8. Utiliza instrumentos de diagnóstico para identificação das PAE?

Sim ___ Não ___

9. Dos seguintes instrumentos que vou enumerar, indique os que conhece e os que conhecendo, utiliza. Sempre que possível justifique a sua opção de utilização ou não.

Teste	Conhece?		Utiliza?		Justificação
	Sim	Não	Sim	Não	
TIL - Teste de idade de Leitura de Ana Sucena São Luís Castro					
EIDA - Escala para a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem, de Luis Miranda Correia					
Provas do Método <u>Distans</u> , de Paula Teles					
PEDE - Prova exploratória de Dislexia Específica de <u>Condemarin e Blomquist</u>					
REI - teste para avaliação da fluência e precisão da leitura no 1º e 2º ciclos do ensino básico					
TICL - Teste de Identificação de Competências Linguísticas, de Fernanda Viana					
Avaliação Compreensiva para Alunos com dificuldades específicas de Aprendizagem, de Helena Serra					
BCMAT - Bateria Afetiva de Competências de Matemática, de Rafael Pereira e Inês Rodrigues					
BAKLE - bateria de Avaliação de Competências iniciais para a leitura e Escrita, de Rafael Pereira e Rita Rocha					
DECIFRAR - Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura, de Emilio-Eduardo Salgueiro (2002)					
BSN - Bateria de Sentido do Número, de Lília Marcelino, Oscar de Sousa e António Lopes					
PADD - Prova de Análise e Despiste da Dislexia, de Rui Carriente					

10- Numa escala de 0 a 5 em que 0 representa nenhum e 5 representa muito, qual é a importância que atribui aos instrumentos de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, como auxílio aos professores para a promoção do sucesso académico. Justifique, por favor.

11. Como percebe a relação entre a identificação das PAE, a intervenção para as aprendizagens e a superação das dificuldades dos alunos?

12. Considera que seria importante ter mais informação acerca dos instrumentos de identificação das PAE? Justifique

Sim ___ Não ___

4.5.2. Pré-teste

O guião da entrevista foi submetido a um pré-teste, com especialistas que se enquadram no universo da amostra, o que permitiu que alguns erros de compreensão fossem eliminados e fossem eliminadas algumas perguntas para não haver repetição de informação.

O pré-teste é a aplicação da entrevista na sua versão preliminar. Ele é fundamental para que uma investigação seja realizada sem obstáculos de comunicação pelos aplicadores e compreendida pelos entrevistados, aumentando a eficiência e a eficácia da pesquisa, evitando desperdício de recursos devido a um questionário menos bem estruturado e que não atinja os objetivos propostos.

O pré-teste foi feito via e-mail a duas professoras que se enquadravam no perfil pretendido.

4.6. A amostra: Constituição e caracterização

Para Fortin, M-F., (1996, p. 202) a amostra é um sub-conjunto de uma mesma população, constituindo esta o universo. Neste estudo a amostra não é representativa, é antes, uma amostra de conveniência.

Como já referido, a participação dos professores na resposta às entrevistas é voluntária, sendo a escolha dos elementos da amostra feita por uma questão de conveniência. Segundo Clara Coutinho¹², este processo não garante que a amostra seja representativa, pelo que os resultados só se aplicam a ela própria, podendo ser usado com êxito em situações nas quais seja mais importante identificar aspetos críticos do que propriamente a objetividade científica.

Na amostragem de conveniência utiliza-se um grupo de indivíduos que esteja disponível, do qual se poderão obter informações preciosas embora não possam ser utilizadas sem as devidas cautelas e reservas. (Carmo & Ferreira, 2008:215).

O presente estudo foi realizado no ano letivo 2019/2020 a professores de 1.º ciclo com função de professores titulares de turma e/ou de apoio educativo. O tratamento de dados é de natureza interpretativo e reflexivo, com a consciência que não haverá conclusões que se possam generalizar, mas sim interpretações e reflexões que poderão elucidar realidades particulares e criar pontes de investigação e reflexões futuras.

4.6.1. Procedimento para tratamento e análise de dados

A análise da informação constitui um aspeto fundamental e também problemático do processo de investigação. (Aires, L., 2015, p.43).

Para a análise dos dados desta investigação optou-se pela análise de conteúdo e pela análise estatística. A análise de conteúdo de acordo com Bardin (1977, p.42) assenta num conjunto de técnicas de análise de comunicação que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos. A análise de conteúdo pode ser realizada tendo como base a ocorrência e

frequência de termos ou análise por categorias temáticas. No caso desta investigação é feita por categorias temáticas. Para este processo, após a transcrição das entrevistas, fez-se o seguinte: 1) primeira leitura geral das transcrições; 2) segunda e terceira leitura para separação de texto e codificação das variáveis em análise; 3) evidência das falas mais relevantes.

As questões de resposta fechada foram tratadas com recurso a análise estatística e à sua representação em gráficos ou tabelas para obter uma apresentação e análise mais claras.

Capítulo 5. Apresentação, Interpretação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo far-se-á a apresentação dos dados recolhidos com as entrevistas semiestruturadas, a sua análise crítica e a sua discussão mediante a parte teórico que sustenta este estudo.

5.1. Caracterização da amostra

Conforme se pode ler nos gráficos I e II a entrevista semiestruturada foi realizada a sete professoras, todas do género feminino, com a idade compreendida entre os 35 e os 47 anos.

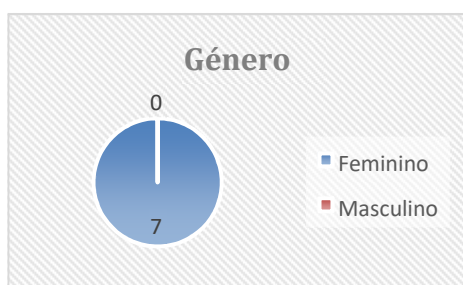


Gráfico I - Género

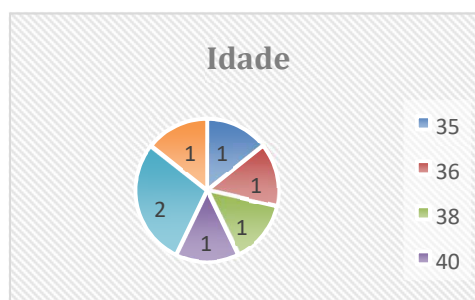


Gráfico II - Idade

Nos gráficos III e IV pode ler-se o seu tempo de serviço que está compreendido entre os 4 e os 24 anos e as suas habilitações académicas. Estas são diversificadas: três professores têm licenciatura em 1.º CEB e quatro têm licenciatura em 1º e 2.º CEB, cada uma das quais com

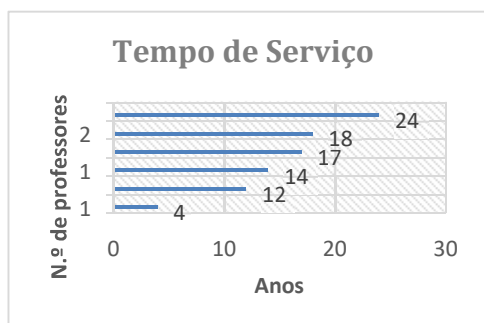


Gráfico III - Tempo de Serviço

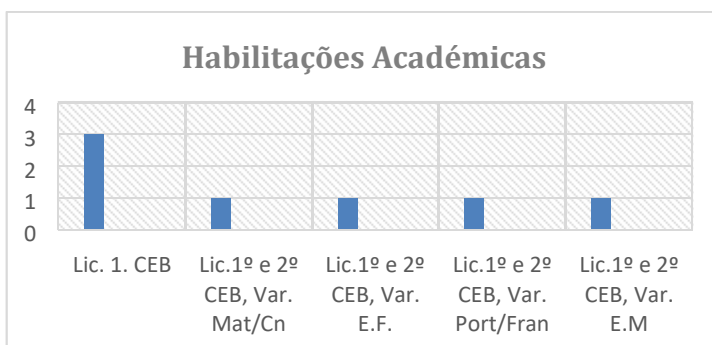


Gráfico IV - Habilitações Académicas

variante diferente: Matemática/Ciências; Educação Física; Português/Francês; e Educação Musical.

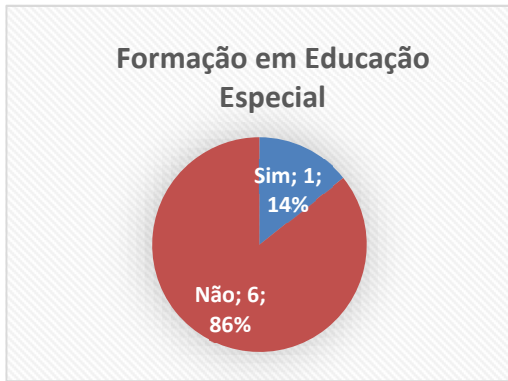


Gráfico V - Formação em Educação Especial

No gráfico V pode ler-se que 6 das professoras não têm formação em Educação Especial. Uma das professoras tem, e na entrevista explicitou que era uma pós-graduação na área da Educação Especial.

Das sete entrevistadas, três trabalham no Centro escolar da Benedita, duas no Colégio Conciliar Maria Imaculada em Leiria, uma no Centro Escolar das Pedreiras em Porto de Mós e uma no Agrupamento de Escolas Conde de Ourém, como é possível ler no gráfico VI.

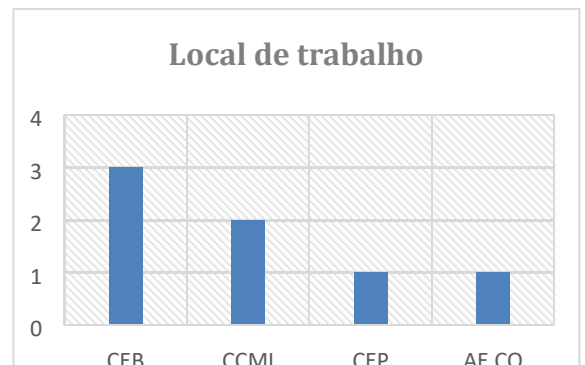


Gráfico VI - Local de trabalho

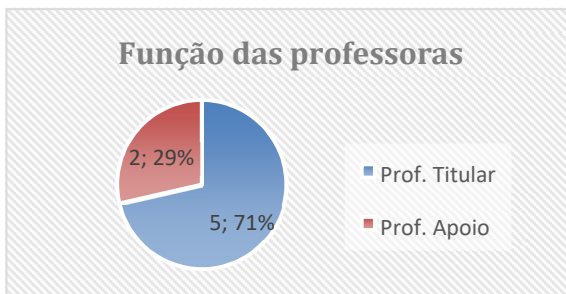


Gráfico VII - Função dos Professores

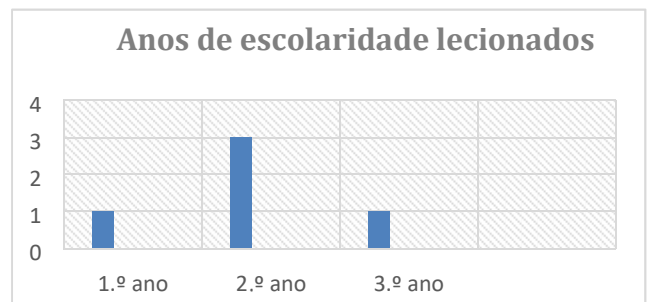


Gráfico VIII - Ano de escolaridade lecionado

Das sete entrevistadas, cinco têm a função de professor titular e duas têm a função de professores de apoio, como explanado no gráfico VII. As cinco professoras que têm a função de titular, estão responsáveis por turmas de ano único.

Os níveis de escolaridade distribuem-se da seguinte forma: uma professora com o 1.º ano, três professoras com o 2.º ano e uma professora com o 3.º ano, conforme representado no gráfico VIII.

Profissionalmente, quatro das professoras têm vínculo ao quadro de escola e três das professoras são temporariamente contratadas, como se pode ler no gráfico IX.



Gráfico IX - Situação profissional

5.1. Identificação das PAE presentes nas turmas das entrevistadas no ano letivo 2019/2020

Como é possível ler no gráfico X, ~~quatro~~ das professoras trabalham com alunos com PAE identificadas. O tipo de PAE pode ler-se no gráfico seguinte, o XI.

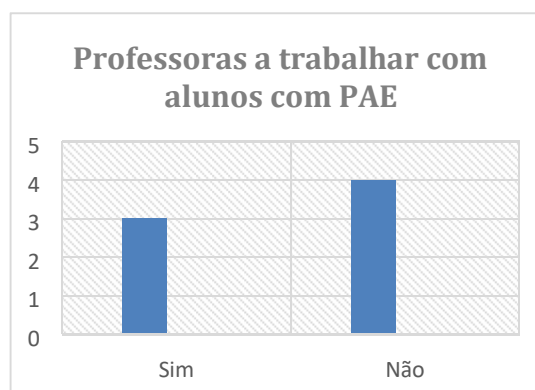


Gráfico X - Professoras a trabalhar com alunos com PAE

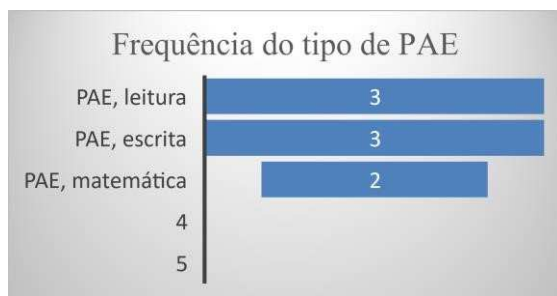


Gráfico XI - PAE identificadas nas turmas 2019/2020

Neste gráfico, o XI, pode ler-se que há três alunos identificados com PAE com défice na leitura, três alunos identificados com PAE com défice na escrita e dois alunos identificados com PAE com défice na matemática.

Com a leitura destes dois últimos gráficos pode referir-se que 8 dos alunos identificados com PAE foram identificados por 3 das professoras entrevistadas. Quatro das professoras entrevistadas referiram que atualmente não tinham identificados alunos com PAE, contudo

conheciam as características e já tinham trabalhado com alunos com alguma dessas perturbações em anos anteriores.

5.2. Grelha de análise de conteúdo⁸

Para a análise de conteúdo das entrevistas surgiu a pertinência de definirmos três categorias que titulam os subcapítulos seguintes. Sempre que necessário, de acordo com o conteúdo das respostas, foram definidas subcategorias.

5.3. Identificação das PAE

Nesta categoria trabalhamos a importância que as professoras atribuem ao tempo que demora a identificação das PAE, compreender como percecionam a sua capacidade de identificar cada uma delas e enumerar os recursos com que o fazem. Assim nesta categoria há 3 subcategorias: 1) Tempo de identificação; 2) Avaliação para a identificação; e 3) Recursos para a identificação.

5.3.1 Tempo de identificação

Todas as entrevistadas manifestaram que consideravam importante uma identificação rápida e precoce para se agilizar a intervenção no sentido que permitisse a aprendizagem dos alunos.

Esta ideia é evidente nas palavras da E1 “...*mais cedo, mais fácil será a sua colmatação, tentar encontrar a fórmula correta de que nos ajude a encontrar a maneira mais fácil para a aprendizagem do aluno.*” Que é confirmada pela E4 quando refere “*quanto mais tarde fica esta identificação, mais difícil será o trabalho a fazer com estas crianças*”. Para a E5, a

⁸ Vide em anexo XX

precocidade das identificações vai até ao contexto da pré-escola, dizendo que *“Sim, considero porque às imensas dificuldades que os meninos apresentam no primeiro ano que poderiam ser com despiste na pré, poderiam ser já sinalizados ou diagnosticados alguns casos, algumas das dificuldades.”*

Para a E7 o tempo de identificação curto é importante, incluindo a dimensão da família no processo que poderá levar algum tempo: *“quanto mais cedo melhor até porque os pais têm que estar em consonância com a escola. Tem que haver uma colaboração muito conjunta quer com a escola, quer com a pessoa ou psicólogo profissional que detetara a patologia ou dificuldade que a criança tiver para depois serem acertadas estratégias, medidas específicas para as práticas”*.

“A identificação e intervenção precoce são o segredo do sucesso na aprendizagem da leitura. A identificação de um problema é a chave que permite a sua resolução. Quanto mais cedo um problema for identificado, mais rapidamente se pode obter ajuda. A identificação, sinalização e avaliação das crianças que evidenciam sinais de futuras dificuldades antes do início da escolaridade, permite a implementação de programas de intervenção precoce que irão prevenir ou minimizar o insucesso (...). Estudos recentes comprovam que as crianças que apresentam dificuldades no início da aprendizagem da leitura e escrita dificilmente recuperam se não tiverem uma intervenção precoce e especializada.” (Teles, P. & Machado, M., 2010, pp.14-15)

Também sobre esta necessidade de identificação precoce Correia, (2017, p.8) destaca que *“tendo por base a heterogeneidade de características que descrevem as DAE, é importante que se sublinhe que será a forma como observamos e avaliamos os alunos com DAE que determinará o seu tipo de dificuldade de aprendizagem...”,* isto é, quanto mais precocemente a dificuldade for identificada e mais incisiva for a intervenção, maior é possibilidade de superação e sucesso dos alunos. E acrescenta *“os alunos, caso não sejam identificados a tempo, podem vir a sofrer um prolongado insucesso académico e, até, social que os levará, em grande parte dos casos, ao insucesso e/ou abandono escolar.* (Correia, 2017, p.8)

5.3.2. Avaliação para a identificação

Conforme podemos ler no gráfico XII, os professores estão ligeiramente mais à vontade na identificação na PAE, com défice na escrita e menos à vontade na PAE, com défice na matemática.

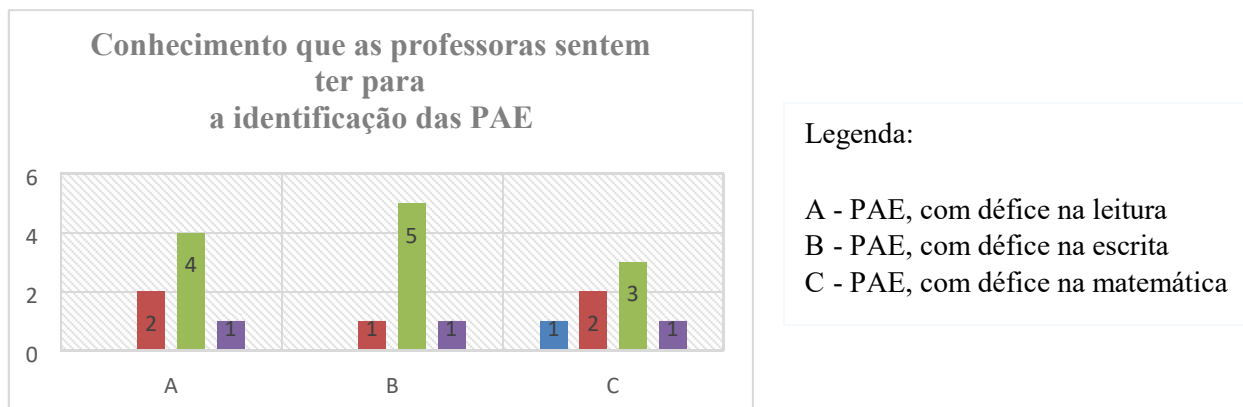


Gráfico XII - Auto-avaliação para a identificação das PAE

Esta leitura do gráfico é corroborada pelo E4 quando diz “*estou mais à vontade (na leitura e na escrita) até porque nestes anos eu nunca tive uma criança com perturbação, aprendizagem específica com défice na matemática portanto para identificar teria que se calhar ter um suporte de experiência e pedir muita ajuda porque não tenho e ai o 3*”E4.

Estes dados que refletem a frequência com que as professoras lidam com cada uma das PAE que influencia a sua avaliação para a identificação de cada uma, vão ao encontro dos dados de frequência partilhados por Moura, O. (2020), que refere que de acordo com a British Dyslexia Association, a discalculia afeta aproximadamente 3% a 6% da população e a dislexia afeta percentagens entre 5 a 10%.

Esta diferença na prevalência das PAE e na avaliação das professoras para a sua identificação pode estar relacionada e ser alvo de investigação futura. Contudo também o fator de informação disponibilizada acerca de cada uma das PAE pode exercer influência no grau de conhecimento que as professoras sentem ter.

Com a investigação que resultou no enquadramento teórico deste estudo, foi notória a diferença na quantidade de informação e investigações disponíveis para cada uma das PAE, havendo mais recursos acerca das PAE com défice na leitura e escrita e menos na matemática.

Há uma pequena diferença de posicionamento dos professores em relação às PAE da leitura e da escrita, havendo mais autoconfiança para a identificação da PAE com défice na escrita. Será por a identificação desta PAE tem, para a sua avaliação, evidências concretas, baseada em registos gráficos e não em processos em leitura.

Importa aqui reforçar que a amostra deste estudo é de conveniência e por isso os dados servem apenas para caracterizar este caso, podendo apresentar pontos de reflexão.

5.3.3. Recursos para a identificação

As professoras foram questionadas acerca da forma como fazem a identificação das PAE.

Todas as entrevistadas referiram que a forma imediata como fazem a identificação é através da observação e pela correspondência ou não às aprendizagens esperadas para o momento. Segundo a E2 *“quando existem essas perturbações eu acho que são detetadas logo nas primeiras aulas... e com as dificuldades que eles têm, comparativamente com outros colegas acabam por não conseguir acompanhar o mesmo ritmo”*, acrescentando que *“normalmente quando tem dificuldade no desenho das letras, quando escrevem espelho, quando até na própria coordenação motora esses alunos têm mais dificuldade na coordenação motora”*. A E4 refere que *“As estratégias não são muitas para identificação é de facto a base dos trabalhos diários e que se começa a olhar e ver que a criança está a ter alguma dificuldade na leitura simples de algumas palavras ou nalguns casos especiais em que repete algum tipo de erros que é sempre sistemático nos diferentes exercícios”*. E a E6 diz *“vou notando ao longo do tempo não é uma coisa que se note imediatamente, se for consistente a troca de determinadas letras naquela criança eu vou fazendo anotações à medida que vou verificando se forem mais três quatro cinco vezes, quer no trabalho de sala de aula quer em trabalhos de casa...”*. E6

Estas estratégias vão ao encontro dos critérios apresentados por Correia (2008, p.29) quando refere para identificar um aluno elegível para apoio nas suas DAE, um dos critérios seria o aluno não está a alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade, tendo em conta experiências de aprendizagem adequadas.

O ritmo de trabalho lento e a dificuldade de concentração foram reforçados como sinal de dificuldade de aprendizagem: *“o ritmo de trabalho muitas vezes dá para verificar se eles estão a compreender, se estão a trabalhar a parte de estarem concentrados e não se dispersarem”* E1; *“e está muito relacionado com os próprios ritmos e com o trabalho do dia-a-dia que eles vão fazendo”*E3; *“Através da concentração nas atividades, através do ritmo de trabalho dos miúdos, através da maneira como eles falam, através de exercícios que eles façam e de cópias de leituras, de raciocínios que efetuaram, de diversas maneiras.”* E1 e *“pela minha experiência pela forma, pelo ritmo de trabalho também pela forma de estar dentro da sala de aulas se é um aluno que gosta de participar ou não participar isso também são fatores que podem indicar que há algum problema com o menino e não só timidez ou insegurança, pela apresentação dos trabalhos, por imensas formas.”* E5

O ritmo de trabalho e a concentração são também mencionados por Correia (2017, pp.7-8) quando salienta que as dificuldades de aprendizagem advêm de diferenças nas estruturas e funções do cérebro, afetando a capacidade de um aluno para processar informação (receber, armazenar, rechamar e comunicar).

Foi referida a necessidade do registo *“...e depois é por registo de tudo o que o aluno vai fazendo de todos os erros que vai tendo para chegar à conclusão se é necessário ou não fazer uma referência.”* E2

Uma das entrevistadas referiu a utilização do jogo para despiste *“... com orientações mais específicas que permitam ver se eles estão focados e se conseguiram compreender muito bem o que era pedido.”* E1

Para o processo de identificação, O DSM-5 (p.82) refere que nenhuma fonte única é suficiente para o diagnóstico e evidencia ainda ser necessária uma avaliação abrangente. Para esta avaliação os registos e evidências são fundamentais.

Todas as entrevistadas começaram por referir que não recorriam a baterias de testes. *“Não usando nenhuma bateria de testes é sempre de forma informal de ver se a criança está ou não a acompanhar, do tipo de erros ou dificuldades na leitura que vai tendo”*E4 e *“é mesmo muito a nível de observação, instrumentos concretos que hajam eu não os uso utilizo porque eu foco-me na turma e no trabalho que tenho que desenvolver, nos objetivos...”* E7

Quando questionadas acerca da identificação, houve algumas entrevistadas que associaram o conceito de intervenção. *“Primeiro um bocadinho mais de repetição para ver se de facto ou mais contexto para ver se de facto a criança continua a dar o mesmo tipo de erro e aí vamos sempre aliando às dificuldades da escrita, também nas outras disciplinas e depois é acionar as medidas e aí temos essa liberdade de as acionar logo para ter mais um bocadinho de apoio”*E4 ou *“socorrer-nos de livros se calhar até começarmos a trabalhar exercícios que já estão programados para dislexia por exemplo para ver como é que o aluno responde aqueles mais simples.”* E6

O Decreto-Lei 54/2018 afasta a conceção de que é necessário categorizar para intervir, ou seja, não é necessária haver uma identificação previa para se começar a intervir, estando a intervenção e diferenciação pedagógica a ocorrer em simultâneo com a observação para a identificação. Assim caminha-se para que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. (Moura, O., 2020, sp)

Para uma das professoras com função de apoio a identificação é reconhecida como um tema onde não tem experiência por não ter turma *“Apesar de não ter uma grande experiência, não tenho tido turma ultimamente, normalmente há aqueles erros, vamos chamar-lhe assim, não serão erros, mas gritantes, a troca das letras, os números em espelho, a fala, a maneira como pronunciam e escrevem.”*E6

Esta dificuldade manifestada, apela à reflexão acerca da função do professor de apoio como auxílio à identificação das PAE. Seria/Será um recurso com vantagem no processo de tornar mais curto o processo de identificação?

Nesta pergunta que pretendia ir ao encontro do objetivo de identificar os instrumentos que existem que possam ser utilizados pelos professores de 1.º ciclo para identificação de dificuldades específicas de aprendizagem, foram evidentes algumas formas, ainda que consideradas pelos professores por informais, não por estarem num contexto de informalidade, mas por entenderem que são ajustes de intensidade aquelas que já são as suas funções e práticas de estar atento aos sinais do aluno, para apoiar o desenvolvimento das suas

competências de aprendizagem, que fazem parte dos indicadores a ter em conta, tal como foram referidos nalguns instrumentos como os de Helena Serra, de Paula Teles ou Luís Miranda Correia.

Isto é, não há uma intenção clara do professor de 1.º ciclo para usar instrumentos para a identificação de dificuldade ou, em específico, das PAE mas há efetivamente o recurso a técnicas transversais a todas as entrevistadas que se tornam, quando verbalizam, nos seus instrumentos.

De seguida, abordamos as respostas dadas em relação a recursos humanos e organizacionais que possam existir nas escolas e o conhecimento acerca de instrumentos de identificação das PAE, formalizados.

No gráfico XIII pode ler-se os recursos que as entrevistadas identificaram como existentes nas escolas onde trabalham.

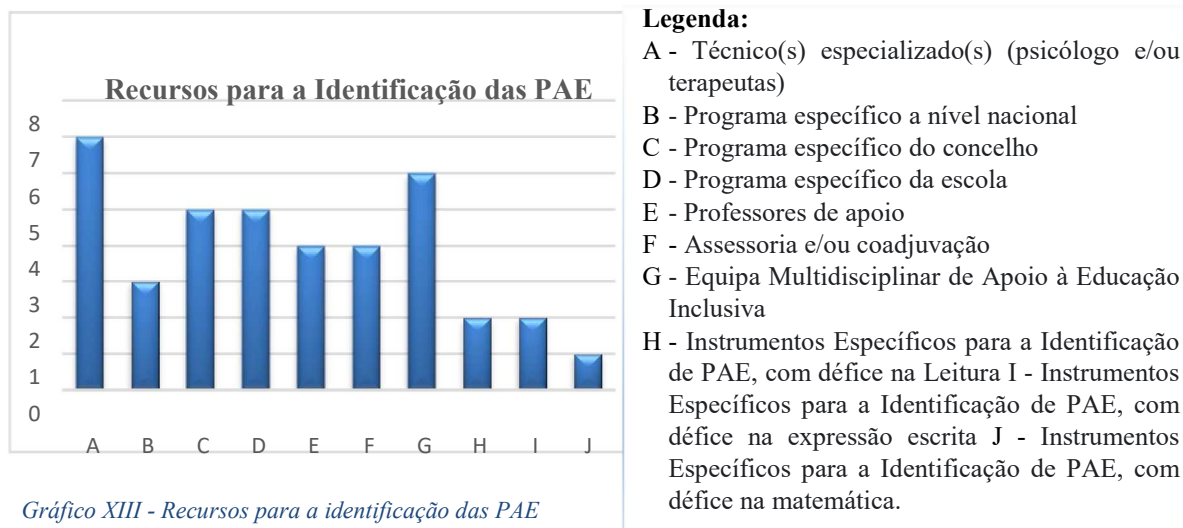


Gráfico XIII - Recursos para a identificação das PAE

Da leitura do gráfico pode inferir-se que todas as entrevistadas identificam a existência de técnicos especializados.

Uma entrevistada não identifica a existência de EMAEI. A EMAEI é um dos recursos organizacionais, formada por uma equipa que passou a existir em todos os agrupamentos com o DEC-Lei 54/2018.

Nem todas as entrevistadas conhecem a existência de Programas Específicos de Apoio. A maioria das entrevistadas não conhece a existência de Instrumentos de identificação das PAE nas escolas. A E4 reflete algumas destas ideias, referindo-se aos Programas específicos de

escola, da seguinte forma: “A nível de escola penso que não, não temos ninguém os professores de apoio tem outras funções, assessoria não também não temos uma equipa mas primeiro que se consiga chegar à equipa o tempo é muito demorado.” E4

Sobre os recursos a E1 acrescenta “As pessoas existem, mas às vezes as pessoas são divididas por muitas turmas.”

Com a E7, fica explícito o que sente acerca dos instrumentos: “sei que há determinados instrumentos eu não os sei enumerar neste momento conheço por exemplo o programa da Doutora Paula Teles, é aquele que eu conheço melhor neste momento.” E7

Como se pode ler no gráfico seguinte, o XIV, 4 das professoras referem não utilizar instrumentos para a identificação das PAE.

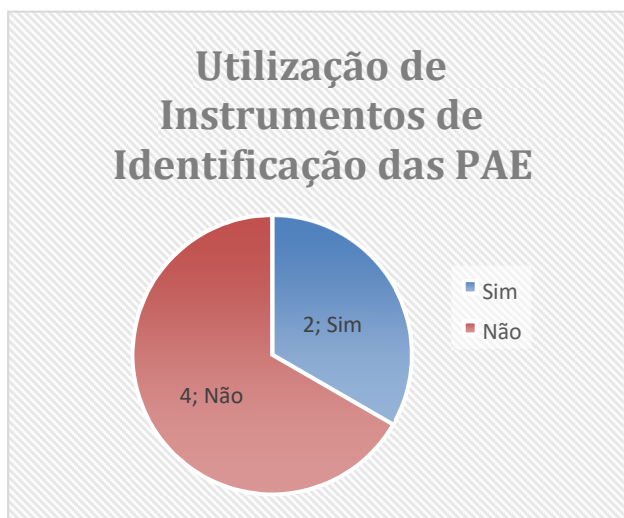


Gráfico XIV - Utilização de instrumentos para a identificação das PAE

Quando questionadas acerca dos instrumentos utilizados, a E5 referiu que “tenho grelhas de observação.” E5

No gráfico seguinte, o XV, retrata-se a importância que as entrevistadas atribuíram aos instrumentos de identificação. Para três entrevistadas os instrumentos têm o nível máximo de importância (5). Quatro das entrevistadas não responderam por não usarem os instrumentos que haviam sido questionados na pergunta da entrevista que antecedia esta.

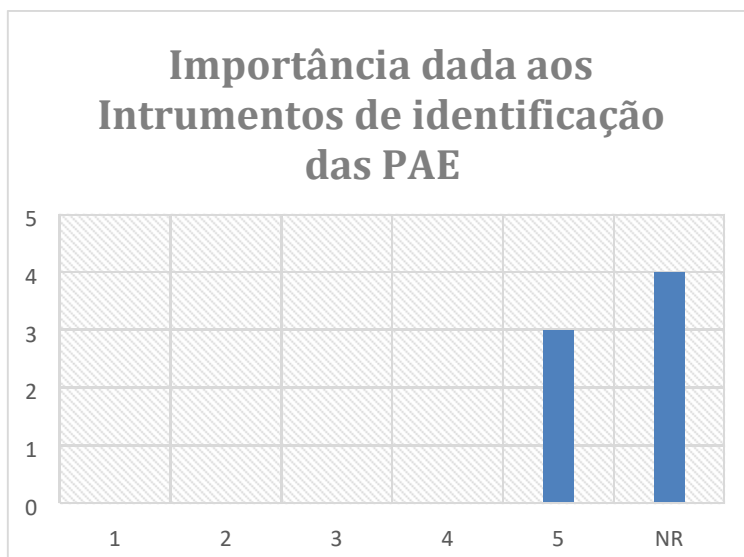


Gráfico XV - Importância dada aos instrumentos de identificação das PAE

É de relevar que nem todas as entrevistadas que responderam que usavam instrumentos, sentiram à vontade a quantificar a sua importância e que algumas das que quantificaram a sua importância, referiram previamente que não usavam instrumentos. Tal apontamento interpela-nos à reflexão acerca da coerência entre a teoria e a prática e acerca da necessidade de empoderamento funcional para a utilização de instrumentos ou sistematização de procedimentos que se consideram importantes, mas não estão integrados para utilização.

A E7 em relação a esta pergunta disse “*Eu não sei responder porque eu não tenho essa experiência*” E7.

Analisando os dados dos gráficos XVI e XVII pode concluir-se que havendo algum conhecimento da maioria dos instrumentos de identificação das PAE, mencionados na entrevista semiestruturada, a utilização por parte das docentes é muito pouco significativa.

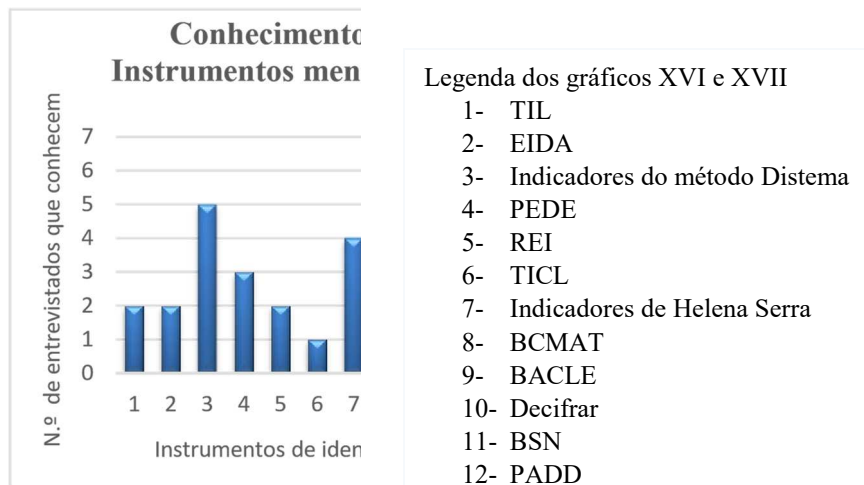


Gráfico XVII - Utilização dos instrumentos de identificação das PAE mencionados

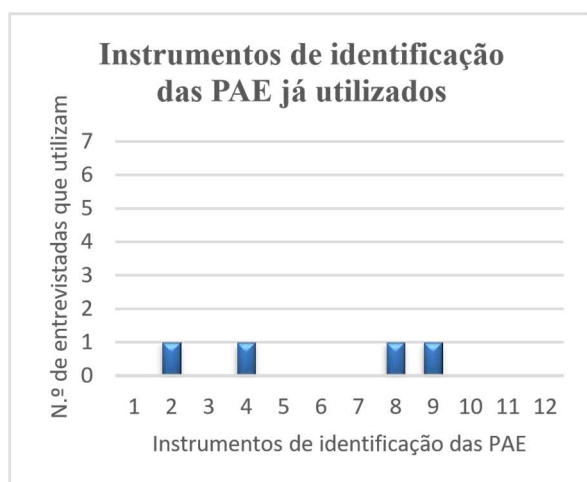


Gráfico XVI - Conhecimento dos instrumentos de

identificação das PAE mencionados na entrevista *humanamente impossível*” E5.

Os quatro testes utilizados foram referidos por uma professora. Articulando esta informação com a utilização de instrumentos de identificação (gráfico XIV), onde houve duas entrevistadas a referir a utilização de instrumentos de identificação, importa complementar com a citação da E5:

“Tenho grelhas de observação” e acrescenta “É assim, apesar de não utilizar muitos, todos eles são importantes, mas não conseguimos pô-los em prática é impossível,

Com este desabafo ,que nos leva para a dimensão de perceção de sobrecarga por parte dos professores, achamos pertinente referir as competências dos professores mencionadas por Perrenoud (2001, p 32), que são: 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão das aprendizagens; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; 5) Trabalhar

em equipa; 6) Participar na administração da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) Administrar a sua própria formação contínua.

Considerando este contexto de diversidade de tarefas e necessidade de respostas em espaços de tempo curtos, é necessário ter em conta a necessidade dos professores se apropriarem dos instrumentos, das suas vantagens e desvantagens para escolherem ponderando, a sua utilização.

Mesmo com utilizações pontuais, uma das professoras, a E1; testemunha:

“Já utilizei (EIDA), resultou, conseguiu-se identificar as dificuldades específicas daquele miúdo e depois conseguiu ser engraçado porque esse miúdo não conseguiu, não me esquece, não conseguia ler nem escrever nada e de um momento para o outro através do diagnóstico das técnicas lá está, a equipa trabalhou com ele, nomeadamente, havia a psicóloga, havia as terapeutas, havia as professoras do apoio, conseguiu-se encontrar estratégias que eram muito engraçadas, que era o futebol, os textos eram de futebol, nunca mais me esquece, a motivação do miúdo, e o miúdo conseguiu aprender a ler e escrever em 3 meses e estamos a falar de um miúdo de terceiro ano que não conseguia ler nem escrever.” E1

As utilizações dos outros instrumentos mencionados [BCMAT e BACLE] foram referidas também como pontuais. Ou seja, não há uma utilização sistemática de nenhum dos instrumentos de identificação de dificuldades de aprendizagem e/ou perturbações.

Ainda sobre os instrumentos, alguns dos comentários das professoras apontam para uma função que será de outros profissionais que fazem parte da equipa multidisciplinar educativa.

“Sei que elas [as professoras de educação especial] utilizam determinado tipo de testes, através de uma bateria que existe de testes que eu não me lembro qual é o nome... mas sei que elas estão a utilizar como não é necessário o relatório logo do médico, elas estão a tentar ajudar os miúdos que apresentem aquele determinado tipo de dificuldades.” E1

“Só se for as professoras da educação especial (que tenham instrumentos de diagnóstico das PAE), que é normalmente a quem recorremos aos terapeutas para nos auxiliar enquanto achamos que alguma coisa não está bem, em todas as disciplinas.” E3 e “Conheço poucos,

mas nós temos alguns materiais da Paula Teles. Tivemos alguma formação, alguns foram facultados, ela também foi à nossa escola também trabalhar um bocadinho connosco, mas mais não.” E4

5.4. Aplicação de orientações legais na identificação.

A aplicação de orientações legais na identificação, leva-nos a dois pontos de análise: (1) o papel do docente; e (2) a perceção da funcionalidade da legislação.

5.4.1. Papel do docente

Todas as professoras transmitiram que o professor de 1.º ciclo tinha um papel fundamental na identificação das PAE, uma vez que é quem estabelece o contacto mais demorado, intenso em várias circunstâncias com a criança e pode fazer a ponte entre a família e os técnicos que podem auxiliar a identificar, diagnosticar e a ajustar estratégias de aprendizagem. As seguintes transcrições são exemplos que sustentam esta ideia: *“o professor de 1.º ciclo será o primeiro elo entre a problemática da criança e equipa multidisciplinar portanto é o professor do 1º ciclo que faz chegar à equipa multidisciplinar a primeira referenciação (...)o professor do 1º ciclo tem um papel fundamental na identificação das PAE, porque é o professor do 1º ciclo que está diariamente com os alunos”E2*; *“nós somos os primeiros a estar com os alunos, portanto somos quem está com os alunos, somos nós que passamos, que fazemos as referenciações e passamos a informação à EMAEI.”E3*

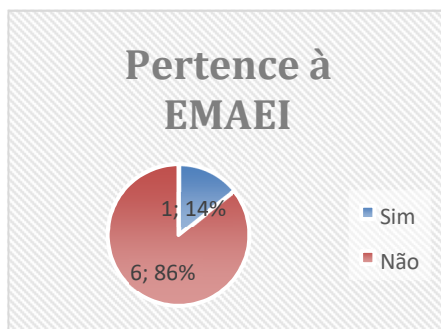
A E4 acrescenta: *“O papel do professor 1º ciclo é muito importante na equipa para a identificação, ainda mais importante é, porque é o professor que está com a criança e portanto se há de facto estas baterias de testes que se possa identificar de forma informal e obter algum tipo de resultados acho que de facto é prioritário usar e só com o professor de 1º ciclo é que isso é feito porque é lá que a criança está, é com ele que a criança está, portanto faz todo o sentido que assim seja feito e mesmo o tipo de trabalho que o professor de 1º ciclo*

tem, logo ali num final dum primeiro ano início do segundo ano a pessoa consegue perceber algumas coisas.” E4

Nestes excertos é possível encontrar a autorresponsabilização pelo seu papel enquanto elementos com as circunstâncias de contexto propícias à identificação das PAE e ao mesmo tempo uma necessidade de informação acerca do modo mais certo para o fazer.

Correia (2017, p.8) acrescenta ainda que devido ao elevado número de crianças com DA que frequentam as nossas escolas e devido à identificação das mesmas ter vindo a ser um problema grave que preocupa todos aqueles que têm de lidar com elas, como diretores de escola, professores do ensino regular e de educação especial, psicólogos, terapeutas e pais, a identificação dos alunos com DA é um dos pontos fundamentais a ter em conta pois será a partir dela que se poderão elaborar programas eficazes baseados nas capacidades e necessidades desses alunos, tendo para tal, os professores de conhecer bem as características das PAE e da dinâmica da equipa educativa que pode identificar, intervir e refletir.

Desta forma pode então caminhar-se na visão proposta pelo Dec-lei 54/2018 e pelo DUA que o inspira para que se desenvolva o potencial máximo de cada um e cada um à saída da escolaridade obrigatória tenha feito um percurso adequado às suas capacidades e potencialidades.



Ainda em relação ao seu papel, pode ler-se no gráfico XVIII que quando questionadas se pertenciam à equipa EMAEI, seis das sete entrevistadas responderam que não.

Gráfico XVIII - Perceção de pertença à

A E5 refere: *“infelizmente, é assim eu tenho a sorte de ter uma professora na turma da educação especial e ela tem sido muito, tem comunicado imenso comigo muitas das coisas que acontecem e que é dito na equipa, não sei quem é a equipa nunca fomos chamados para nenhuma reunião com elas, eu pessoalmente não sei como é que funciona a equipa, portanto se não fosse a professora que eu tenho o meu papel era nulo”.*

Conforme o ponto 4 do artigo 12.º do Dec-Lei 54/2018 “*São elementos variáveis da equipa multidisciplinar o docente titular do grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recursos para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno.*”

Numa resposta a uma das questões sobre os recursos existentes uma das entrevistadas referiu-se à EMAEI como algo distante: “*A nível de escola penso que não, não temos ninguém os professores de apoio tem outras funções, assessoria não também não temos uma equipa mas primeiro que se consiga chegar à equipa o tempo é muito demorado.*”^{E4} Denota-se assim um sentimento de não pertença à equipa e de alguma solidão no processo de identificação das PAE.

Já a E7 considera-se pertencer a uma equipa: “*o papel do professor é fundamental, é fundamental porque estamos lá para ajudar, dentro da equipa fazendo ponte com a equipa, e claro é fundamental somos nós que vamos ter com os colegas e dizemos, olha eu tenho este aluno com estas dificuldades, está a ser cada vez mais gravoso, não está a conseguir acompanhar a turma o que é que eu faço? Que estratégias é que me podes sugerir?*” e acrescenta “*sempre que detetamos nós professores falamos com a equipa e falamos com os pais e depois vai ser confirmada à posterior por uma psicóloga...O professor titular na equipa multidisciplinar, deve ser o pilar entre família e aluno e equipa, é o membro da equipa que está mais tempo com o aluno.*”

Neste excerto há um sentido de pertença à EMAEI que na pergunta 9 da Parte I do questionário⁹ não foi confirmado. Tal poderá revelar alguma inapropriação das funções inerentes ao professor titular de turma, de acordo com o Dec. Lei 54/2018 ou alguma falta de

validação pelo grupo, de modo a tornar esta função uma certeza e um espaço de decisões conjuntas e não só um recurso onde se vai esclarecer dúvidas ou pedir indicações.

“*O professor titular na equipa multidisciplinar, deve ser o pilar entre família e aluno e equipa, é o membro da equipa que está mais tempo com o aluno e que é mais fácil identificar*

⁹ Vide em anexo VIII

determinados tipos de dificuldades, características emocionais e comportamentais daquele menino, o que ajuda depois também é delinear estratégias que vão colmatar aquela determinada dificuldade. Portanto, eu acho que é o pilar da ligação entre os técnicos e a família que vão trabalhar todos em articulação para a aquisição das competências Técnicas.” E1

A E7 reflete acerca de alguma dificuldade no seu papel de gestão da relação escola-família no que diz respeito à identificação de PAE *“nós detetamos estas dificuldades, conversamos com os pais mas nem todos estão disponíveis para colaborar(...)agora com estas alterações estas últimas alterações dá a sensação que por um lado nós não podemos assinalar essas crianças como tendo essas dificuldades mas por outro temos de que o fazer portanto a lei também não está muito clara no que devemos realmente ou não fazer eu sinto sempre necessidade de tirar dúvidas com quem está mais por dentro da Lei, no nosso caso na nossa escola é o grupo é a equipa EMAEI do ensino especial.”E7*

Em dois dos documentos analisados no enquadramento deste estudo, o Dec-Lei 54/2018 e o DUA, é reforçada a participação dos pais e comunidade em geral nas escolas, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento no processo educativo dos alunos. Também se reforça a autonomia e flexibilidade das escolas, incorporando a ética relativa aos valores e princípios, visando o combate às atitudes discriminatórias e implementando medidas de política educativa que recorram a uma abordagem integral de todo o sistema educativo.

Importa refletir acerca da funcionalidade da legislação.

5.4.2. Perceção da funcionalidade da legislação

Uma das entrevistadas referiu *“Não me sinto ainda à vontade para falar sobre ele, não tenho experiência”*. E6

Para as restantes não houve uma opinião claramente positiva sobre a legislação vigente, no entanto foram destacados alguns aspetos: *“O 54 trouxe grandes alterações em relação ao 3...*

no entanto estou a ver que o que faz mais sentido era existir na verdadeira essência uma equipa multidisciplinaridade, ..., agora se for só para ficar no papel essas medidas, eu não concordo nada com isso.”E1

Aqui está manifestada a necessidade de pertença a uma equipa multidisciplinar que ainda não se considera existir na sua plenitude.

Há satisfação perante a possibilidade de acionar logo medidas sem discriminar nem ficar à espera de relatórios: *“assim que temos algum sinal de que alguma coisa não está bem com algum aluno, ou seja na escrita, ou seja, na matemática ou seja a nível emocional uma das medidas é não ter que recorrer aos psicólogos e podemos ser nós professores do 1º ciclo a referenciar aquele aluno logo com as medidas universais... a partida podemos logo fazer sermos nós a fazer à referência e não ter que passar pelo processo do professor de educação especial.” E2*

Algumas entrevistadas não sentem diferença no processo de identificação das PAE, no seu trabalho no quadro da nova legislação: *“desde sempre que fomos (prof. 1.º CEB) os responsáveis por qualquer referência por qualquer acompanhamento, não é, portanto a questão é acho que não há alteração nenhuma porque continuamos a ser nós a fazer a proposta à EMAEI e a fazer essas papeladas todas na mesma.”E3* e *“Nas medidas universais sinceramente não, não noto muita alteração aquilo que já fazíamos, se calhar não conheço assim tão bem ou tão a fundo.”E6*

A E3 acrescenta que talvez o DEC. LEI 54/2018 tenha vindo sobrecarregar os professores de 1.º ciclo do E.B. *“e se calhar estão (os técnicos) mais facilitados do que antigamente (...) esse recurso era mais para os alunos com necessidades, os alunos que já estavam no antigo 3/2008 (...) enquanto que agora com maior facilidade nós podemos fazer essa referência.”E3*

Sobre esta perceção de sobrecarga urge refletir acerca das orientações do Dec-Lei 55/2018 quando corroborando o conceito de autonomia definido no Dec-Lei 54/2018, refere que:

“a criação de uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os

mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.”

(DL 55/2018)

Com a implementação destes Dec-Lei foram criadas equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva e Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) com o objetivo de apoiar e auxiliar os professores e os alunos. A sobrecarga que os professores sentem poderá estar relacionada com o sentimento de não pertença à EMAEI e com o conhecimento acerca dos recursos, humanos e materiais, que podem auxiliar à identificação, já referidos anteriormente.

O Dec-Lei 55/2018 refere ainda que:

“A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.”

(DL 55/2018)

Neste parágrafo como aliás em todos os documentos analisados para este estudo está presente a ideia de trabalho colaborativo, interligação de ideias. Deste modo, importa refletir acerca da forma como a ideia do trabalho de equipa está a ser reconhecida e concretizada na realidade da escola.

Contudo, para a E4, o DEC- Lei 54/2018 trouxe mais autonomia ao professor: *“Com este decreto sentimos que é um bocadinho mais fácil, e o professor tem um bocadinho mais de liberdade de gerir, não precisando de obviamente se a situação se arrastar precisaremos sempre da ajuda e o apoio de um psicólogo para fazer a avaliação, mas podemos mais precocemente começar acionar as medidas e trabalhar com a criança temos essa liberdade, não dependemos só do psicólogo para fazer, aplicar as medidas e trabalhar com eles.”*E4

... “temos essa liberdade e essa autonomia e essa responsabilidade e não estar à espera que se faça uma avaliação que demora sempre algum tempo porque se for depois para uma entidade pública demora algum tempo mas podemos acionar logo, e se surtir efeito podemos retirar-las também pronto... eu acho que para nós professores titulares de turma é uma grande responsabilidade muito maior do que antigamente e nós não temos formação suficiente para diagnosticar muitos dos problemas que existem.” E4

Esta autonomia e liberdade é corroborada por Moura, O. (2020, sp) O Decreto-Lei 54/2018 afasta a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura garantir que o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. (Moura, O., 2020, sp)

5.5. Comunicação e Formação

As entrevistadas foram unânimes na necessidade de ter e haver mais formação acerca dos instrumentos de identificação das PAE.

“E acho que devia haver mais formação em relação as baterias que existem, porque muitas vezes existem mas os professores não têm acesso a elas ou se têm acesso é porque quiseram ter consciência que existiam e poderão ser utilizadas(...) Porque se não quiseres também não tens acesso a nada disso.” E1; “quanto mais preparados mais formação nós tivemos melhor e efetivamente este tipo de coisas nós acabamos por ter, como não temos as competências acabamos por passar para o outro, a delegar a outro porque a tal questão das especializações e tudo isso.” E3; “Muito mais (formação), e tê-los também disponíveis em todos os agrupamentos, coisa que não acontece, a maioria das pessoas não conhecem.” E2; “Normalmente as baterias de testes acabam por facilitar o nosso trabalho” E3; “Havendo mais essa formação haveria mais disponibilidade. Para aplicar, não diria todas mas até selecionar uma ou outra e ir aplicando. Que fossem auxílio, na hora da dúvida.” E4

Houve também a manifestação que era uma responsabilidade acrescida *“e hoje em dia por aquilo que percebo cada vez mais isso está do lado do professor, faz parte do papel do professor perceber e começar a aplicar se calhar algumas dessas... desses testes, mas para isso também é preciso que haja formação nesse sentido para o professor, eu se calhar não aplicaria, não ia chegar à internet e pesquisar que testes é que havia e aplicá-lo a um aluno se depois não sei bem o que ei-de fazer com ele”*E6

A necessidade de formação constante pode ser corroborada nas palavras de Vitor Cruz (2011, p.2) quando refere que, o termo das DAE é por um lado, sinónimo e, por outro, polissémico. O que quer dizer que para além de poder ser inadequadamente utilizado para designar diferentes populações, também se verifica que existem diferentes terminologias para denominar um mesmo grupo de pessoas. Tal deve ser um alerta à reflexão constante para os profissionais educativos acerca da semântica dos conceitos que envolvem os diagnósticos que vão sendo desenhados. Tendo em conta a evolução e enquadramento teórico atual acerca das DAE, é importante que o profissional, para além de ter em conta a diversidade de argumentos na definição dos conceitos, tenha também em conta a necessidade de se enquadrar teoricamente para esboçar o seu trajeto de intervenção.

Referem ainda a necessidade de haver disponibilidade de formação nas escolas: *“acho que deveria haver mais formação nos agrupamentos nesta área no sentido de que as pessoas tenham conhecimento deste tipo de testes deste tipo de baterias que são possíveis utilizar na identificação destas problemáticas. E creio que os agrupamentos neste momento estão muito pobres a nível desse material e também há muito pouca informação nesta área, portanto serão as pessoas que tem que procurar a nível individual.”* E2

E referem que utilizariam os instrumentos caso soubessem como o fazer: *“utilizava e de maneira mais segura, porque muitas vezes a gente conhece-os, mas como não os domina tão bem acabam por não ser utilizados.”* E1

Revelam consciência que atualmente a formação tem de ser procurada por quem sente a sua necessidade, mas sentem limitação do tempo, tendo em conta a multiplicidade de solicitações dadas as funções que desempenham: *“Eles existirem existem, só que para teres acesso a eles e perceberes como é que eles funcionam, tens de ser tu a querer aumentar os teus*

conhecimentos...”E1 e “*é a tal coisa isto deveria ser, haver mais formação. Eu com a Diana Coelho, ela falou de imensos divulgou também o seu produto mas também fez referência a muitos outros documentos, só que infelizmente não há tempo para nós nos debruçarmos e aplicarmos aos nossos alunos, numa turma com muitas dificuldades com miúdos como a turma é muito heterogénea é muito difícil nós fazemos estes despistes específicos...apesar de ouvirmos falar não é fácil, não os dominando não é fácil e sozinhos não há tempo para ir à procura.*”E5

Acerca da utilização dos instrumentos de identificação das PAE e da formação para a sua utilização é oportuno destacar: “*Depois desta entrevista sinto que sim a nível pessoal sinto que sim, não sei, não posso falar pelas minhas colegas não sei o que é que elas conhecem não sei que formações é que elas, ou o que sabem sobre a legislação em concreto, tentamos ao máximo estar a par, tirar dúvidas também mas agora senti realmente necessidade*”E7.

5.6. Reflexões globais

Para a problemática da identificação das PAE, as professoras identificam limitações que têm teoricamente soluções previstas, isto é, por exemplo, identificam a necessidade de haver uma equipa multidisciplinar e esta equipa está prevista no Dec. Lei 54/2018.

Desta observação pode-se refletir acerca do hiato entre a teoria e a prática ou entre a legislação e o que está a acontecer nas escolas, que ainda assim, não é reconhecido pelos professores como sendo o suficiente ou eficaz, neste estudo de caso, em concreto.

Depois da análise dos resultados sente-se falta de uma questão acerca de como se sentem os professores de forma geral em relação ao seu papel na identificação das PAE.

A identificação de PAE não é vista como uma das funções do professor, mas como algo que acontece por inerência das suas funções e quando o fazem não sentem total legitimidade para o fazer, nem têm confiança no produto dessa identificação.

Assim, sobre este assunto relacionado com a falta de clareza acerca da forma como o professor de 1.º ciclo do E.B. pode e deve identificar as PAE, surgem as questões reflexivas: Porquê? Haverá falta de comunicação clara por parte das lideranças intermédias? Haverá pouco equilíbrio na distribuição de tarefas entre todos os profissionais do processo educativo envolvidos na identificação das PAE? Será suficiente o conhecimento que cada um tem da legislação? Estarão os professores a receber informação clara acerca do seu papel na identificação das PAE? Ou será mesmo uma condição que faz parte do processo de liberdade profissional atribuído tradicionalmente aos professores, que tem influência na diversidade de formas de identificar as PAE?

Tendo em conta os resultados do estudo, para melhorar a identificação das PAE é imprescindível a existência de formação quer nas características das mesmas quer, e sobretudo aqui, na utilização de instrumentos facilitadores de avaliação compreensiva para a sua identificação.

Além destas medidas, é naturalmente importante, continuar mais estudos deste género de modo a compreender mais e melhor outras realidades de outros profissionais que possam até ser importantes na partilha de boas práticas.

Conclusões

Este estudo surgiu na necessidade de compreender a perceção dos professores de 1.º ciclo do E.B. em relação aos instrumentos de identificação das PAE como instrumentos potencialmente facilitadores do processo de identificação das PAE para aumentar a celeridade da intervenção rigorosa e necessária ao progresso das aprendizagens dos alunos. A diminuição do tempo no processo de identificação das PAE e consequentemente da intervenção o mais cirúrgica possível, vai ao encontro do paradigma inclusivo, pilar do Dec. Lei 54/2018:

“uma escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”

Dec. Lei 54/2018

Os professores como elementos charneira dos contextos escola e família e detentores de informação única no contexto sala de aula, sendo importantes transmissores e acionadores de medidas contempladas na legislação em vigor, são elementos fundamentais a ser ouvidos, interpelados para o desenvolvimento do conhecimento e acolhidos nas suas dificuldades ou sugestões de ação. E neste âmbito enquadrou-se a pertinência deste estudo.

Para sustentação teórica deste estudo foi necessário enquadrar a legislação atual no que diz respeito à forma como aborda a identificação de dificuldades específicas de aprendizagem e o DUA, como documento que a influencia, preconizando que se encontre o melhor caminho para ensinar cada aluno de acordo com as suas potencialidades, mudando o ponto de vista anterior, em que se insistia, frequentemente, nas dificuldades em contexto escolar. Foi ainda importante discorrer acerca dos limites do conceito de dificuldades de aprendizagem para circunscrever o estudo às PAE, segundo a definição do DSM-5.

A definição de dificuldades de aprendizagem de acordo com Correia (2008, cit. por. Correia, 2017, p. 7) foi fundamental, assumindo que geralmente as características apresentadas pelas DA têm origem em fatores neurobiológicos que habitualmente interferem com a receção, integração, memória, ou expressão de informação, provocando-lhes uma *discapacidade*, ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou da matemática, ou para a aquisição de padrões sociais.

Foi feito um estudo empírico, recolhendo dados a partir de fontes diretas. Partiu-se da pergunta de partida: Que instrumentos de identificação de dificuldades de aprendizagem, nomeadamente as PAE, os professores de 1.º ciclo do E.B. conhecem, utilizam e o que pensam deles?

E com os objetivos de: 1) Caracterizar o papel do professor de 1.º ciclo na identificação das PAE tendo em conta a equipa multidisciplinar a que pertence; 2) Conhecer os instrumentos de identificação das PAE que são do domínio dos professores de 1.º ciclo do E.B e que são utilizados por eles para identificação de dificuldades específicas de aprendizagem; 3) Relacionar o exercício das tarefas de identificação das PAE, o domínio dos instrumentos, a intervenção e a satisfação dos professores com essa intervenção.

Como referido, a amostra deste estudo de caso é de conveniência e o estudo circunscreveuse à realidade de 7 professoras de 1.º ciclo do E.B., com diversidade de formações iniciais.

Com base nos resultados obtidos, através da entrevista semiestruturada que foi organizada depois da investigação bibliográfica para o enquadramento teórico e da entrevista exploratória realizada presencialmente em vários encontros no contexto de trabalho do professor X, professor de Educação Especial na Consulta de desenvolvimento do Hospital de Santo André, em Leiria, foi possível encontrar dados para responder aos objetivos formulados:

- existem vários instrumentos que podem ser aplicados por professores para identificação das PAE;
- as docentes conhecem mais instrumentos para identificar PAE com défice na leitura e escrita do que com défice na matemática;
- as professoras entrevistadas não utilizam, de forma habitual, instrumentos de identificação das PAE;
- as professoras entrevistadas fazem a identificação das PAE por observação e por comparação com os resultados esperados para cada etapa de desenvolvimento da criança;
- as entrevistadas referem que têm um papel importantíssimo na identificação das PAE;
- as professoras entrevistadas referem que mesmo antes e ao longo do processo de identificação clara das PAE procuram metodologias diferenciadas, indo ao encontro do Dec. Lei 54/2018, quando este refere que nem sempre é necessário diagnosticar para intervir;
- nem todas as entrevistadas reconhecem ser parte da EMAEI e nem todas sentem a proximidade profissional dos elementos que fazem parte da EMAEI;
- as entrevistadas valorizam os instrumentos de identificação das PAE e referem que os utilizariam e seriam um grande auxílio, caso tenham formação para o fazer;

- as entrevistadas são unânimes a referir que quanto mais célere for o processo de identificação, mais rápida é a intervenção e por isso a possibilidade de sucesso, tendo em conta o potencial máximo de cada aluno;

Tendo em conta o contexto legislativo atual e o papel do professor como elemento charneira de uma equipa multidisciplinar e primeiro interveniente nas adequações de estratégias para alcançar resultados e desenvolver o potencial máximo de cada aluno, indo ao encontro do preconizado no DUA, contribuindo para o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, os testes de identificação das PAE revelaram-se para a amostra em causa, serem de grande potencial para agilizar os processos de identificação-intervenção.

Como resposta à pergunta de partida podemos dizer que as professoras entrevistadas manifestaram a perceção da necessidade da identificação num espaço de tempo curto, encontrando nos instrumentos de identificação das PAE a possibilidade de suporte para a sua identificação, revelando, no entanto, a necessidade de formação para a sua utilização.

Este estudo tem algumas limitações, entre elas a disponibilidade de tempo. Com mais tempo para a investigação seria possível aumentar a amostra do estudo e ter respostas mais abrangentes que permitissem caracterizar melhor a população no que diz respeito aos objetivos desta investigação. Também o pequeno tamanho da amostra e a sua não representatividade e ficarmos limitada a uma técnica de recolha de dados, falível porque dificilmente se consegue ultrapassar a tentação de se responder de acordo com o que se associa a uma maior aprovação social.

Com recursos mais alargados seria possível aumentar a amostra do estudo e ter respostas mais abrangentes que permitissem caracterizar melhor a situação no que diz respeito aos objetivos desta investigação. Com os resultados obtidos, tendo em conta o contexto legislativo atual e o papel do professor como elemento charneira de uma equipa multidisciplinar e primeiro interveniente nas adequações de estratégias para alcançar resultados que revelem a aprendizagem dos alunos e desenvolver o potencial máximo de cada aluno, indo ao encontro do preconizado no DUA, contribuindo para o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, os testes de identificação das PAE revelaram-se para a amostra em causa serem de grande potencial para agilizar os processos de identificação-intervenção.

Além destas medidas, é naturalmente importante, continuar mais estudos deste género de modo a compreender mais e melhor outras realidades de outros profissionais que possam até ser importantes na partilha de boas práticas e potenciadores de momentos de reflexão colaborativa.

Limitações do estudo

Este trabalho apresenta algumas limitações que se passam a apresentar:

- o pequeno tamanho da amostra e a sua não representatividade;
- a escolha das entrevistadas poderá não ser aquela que mais se assemelha com o conjunto de docentes que atuam nas nossas escolas;
- a possível tendência para se responder nas entrevistas de acordo com o que se associa a uma maior aprovação social.

Propostas de estudos futuros

Analisando os resultados deste trabalho sente-se a necessidade de aprofundar a questão sobre como se sentem os professores em relação ao seu papel na identificação das PAE.

Bibliografia

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi.
- Barbosa, I., (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Superior de educação e Ciências de Lisboa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Capitão, P. (2010). *Concepções dos Professores face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação Especialidade Educação Especial*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Carmo, H., Ferreira, M. (2015). *Metodologia da investigação: guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrateiro, R. (2004). *PADD: Prova de Análise e Despiste da Dislexia*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Carvalho & Pereira (2009). *O REI: um teste para avaliação da fluência e precisão da leitura no 1º e 2º ciclos do ensino básico*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Coelho, D.T. (2013). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Porto: Areal Editores.

- Colás, P et all. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. Madrid: Mc-Graw-Hill
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A (1993). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Condemarin, M., Blomquist, M. (1988). *Dislexia. Manual de leitura corretiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correia, L.M (2017). *EIDA: Escala para a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem*. Braga. Flora editora
- Correia, L.M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Contributos para uma definição Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2017). *Fundamentos da educação Especial: um guia para educadores e professores*. Braga: Flora Editora.
- Costa, F. (2011). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Estudo de caso sobre dislexia. Dissertação de Mestrado*. Madeira: Universidade da Madeira.
- Coutinho, C. P, (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, V. (2011). *Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos*. Rev. Educ. Especial de Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 329-346.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, V. (1989). *Desenvolvimento Humano*. Editorial Notícias.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). *The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 695–727). Sage Publications Ltd.
- Fortin, M-F., (1999). *O Processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Hennigh, K. (2003). *Compreender a Dislexia*. Porto: Porto Editora.

Marcelino, L. (2015). *Discalculia: definição, prevalência, comorbilidade, subtipo, avaliação e intervenção*. In *Investigar em educação matemática: Diálogos e conjunções numa perspetiva interdisciplinar*. A. N. Garrão, M. Raposo Dias, R. Cunha Teixeira (coord), pp. 71-88. Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.

Marcelino, L., Cunha Teixeira, R., & Rato, J. (2017). *Método Sentido de Número: intervenção nas competências numéricas iniciais em crianças do 1.º ano de escolaridade*. Revista Quadrante, XXVI (1), 119-144.

Matos, J.M & Serrazina, M.L (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Meirinhos, M., Osório, A., (2010). *O Estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Eduser – Revista de Educação.

Moura, O. (2020). *Portal da Dislexia*. Acedido em 11 de janeiro de 2020, de <http://dislexia.pt>

Pereira, R. & Rocha, R. (2012). *BACLE: Bateria de Avaliação de Pré-Competências para a aprendizagem da Leitura e Escrita*. Viseu. Sá Pinto Encadernadores.

Pereira, R. & Rodrigues, I (2013). *BACMAT: Bateria de Aferição de Competências Matemáticas*. Viseu. A.J. Sá Pinto e Filhos Enc.

Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.

Salgueiro, E. (2002). *DECIFRAR – Prova de Avaliação da Capacidade da Leitura*. Lisboa. ISPA: Instituto Português de Psicologia Aplicada.

Santos, A & Castro, S, (2006). *TIL: Teste de Idade de Leitura*. Porto: Universidade do Porto.

Serra, H. (coord.), Alves, T.O. (2008). *Dislexia. Cadernos de Reeducação Pedagógica 4*. Porto: Porto Editora.

Serra, H., Nunes, G., & Santos, C. (2005). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem: pistas para uma intervenção educativa*. Porto: Asa Editores.

Serra, H., Nunes, G., & Santos, C. (2005). *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem: pistas para uma intervenção educativa*. Porto: Asa Editores.

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia*. Porto: Porto Editora.

Simões, D.M (2014). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Respostas educativas diferenciadas*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Porto.

Teles, P & Machado, L (2005). *Dislexia – Da teoria à intervenção. Método Distema* ®. V Seminário Distema. Porto.

Teles, P. (2004). *Dislexia: Como identificar? Como Intervir?* Revista Portuguesa de Clínica Geral.

Veiga, L., Dias, H., Lopes, A., Silva, N. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais: ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Viana F. (2004). *TICL Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Porto: Universidade do Minho.

Vieira, F. D., Pereira, M. C. (1996). *Se Houvera quem me ensinara... A Educação de Pessoas com Deficiências Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

Documentos Consultados

Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129 - 1.ª série* Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – 1.ª série Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4 - 1.ª série* Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, G. (coord). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: DGIDC.

