



UC/FPCE\_2015

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Percurso(s) pela inclusão: A reabilitação na dislexia.**

Maria Margarida Simões de Almeida  
(margarida.almeida.psi@gmail.com)

Relatório científico-profissional de Mestrado em Psicologia da  
Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a Orientação  
de Professor Doutor Joaquim Armando Ferreira

## **AGRADECIMENTOS**

A todos os que cruzaram o meu percurso profissional:

Chefias,  
Formadores,  
Educadores,  
Professores,  
Técnicos especializados,  
Pessoal não docente,  
e alunos...

que puderam contribuir para a sua vivência plena.

Obrigado a todos!

## Resumo

### **“Percurso(s) pela inclusão: A reabilitação na dislexia.”**

O presente relatório científico-profissional intitulado “Percurso(s) pela inclusão: A reabilitação na dislexia.” apresenta e explicita de forma sumária o percurso profissional desenvolvido na área da educação, principalmente com crianças e jovens em contexto escolar, nomeadamente através de protocolos de cooperação entre uma instituição e um agrupamento de escolas. Numa perspetiva de inclusão educativa e social, o presente documento aborda a evolução da história, dos conceitos e das práticas no âmbito da educação especial e das necessidades educativas especiais em Portugal. O presente documento pretende, ainda, incidir em dificuldades de aprendizagem específicas, tais como a dislexia, no sentido de refletir acerca das metodologias que se têm mostrado mais eficazes na reabilitação deste tipo de dificuldades: o ensino multissensorial, estruturado e cumulativo, direto e explícito, diagnóstico, sintético e analítico, que visam a automatização das competências aprendidas.

**Palavras chave:** inclusão, educação especial, necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagem, dislexia, reabilitação.

## Abstract

### **“Path(s) towards inclusion: Rehabilitation in dyslexia.”**

This scientific-professional report entitled "Path(s) towards inclusion: Rehabilitation in dyslexia." presents and explains in short the professional path developed in the education area, especially with children and youth in school context, through protocols of cooperation between an institution and a school group. Under an educational and social inclusion perspective, this paper deals with the evolution of History, concepts and practices in the field of special education and special educational needs in Portugal. This document also intends to focus on specific learning difficulties such as dyslexia, in order to reflect on the methodologies that have proven to be most effective in the rehabilitation of this kind of difficulties: the multisensory, structured and cumulative teaching, direct and explicit, diagnosis, synthetic and analytical, that aim the automatization of learned skills.

**Key Words:** inclusion, special education, special needs, learning difficulties, dyslexia, rehabilitation.

## ACRÓNIMOS

**IEFP** – Instituto do Emprego e Formação Profissional

**POEFDS** – Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social

**CERCICAPER** - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Castanheira de Pera

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**IPSS** - Instituição Particular de Solidariedade Social

**IP** – Intervenção Precoce

**EID** – Equipa de Intervenção Direta

**PIAF** – Plano Individual de Apoio à Família

**SNIP** – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

**ELI** – Equipa Local de Intervenção

**PIIP** – Plano Individual de Intervenção Precoce

**PEI** – Programa Educativo Individual

**CRI** – Centro de Recursos para a Inclusão

**PIT** – Plano Individual de Transição

**SPO** – Serviço de Psicologia e Orientação

**CEI** – Currículo Específico Individual

**EE** – Educação Especial

**CAO** – Centro de Atividades Ocupacionais

**OEP** – Orientação Escolar e Profissional

**CIF** – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

## ÍNDICE

RESUMO.....	1
ACRÓNIMOS.....	2
INTRODUÇÃO.....	4

### CAPÍTULO I

#### PERCURSO PROFISSIONAL

1. Curso de Gestão de Recursos Humanos/Trabalho desenvolvido enquanto Técnica Superior de Recursos Humanos.....	6
2. Trabalho desenvolvido na Gete Corte – escola de formação profissional....	8
3. Cercicaper.....	10
3.1. Breve historial da Cercicaper.....	11
3.2. Trabalho desenvolvido na Equipa de Intervenção Precoce.....	12
3.3. Trabalho desenvolvido no Agrupamento de Escolas Dr. Bissaya Barreto – Castanheira de Pera.....	19
3.3.1. Breve caracterização do agrupamento de escolas.....	19
3.3.2. Projeto de Cooperação/ CRI.....	20

### CAPÍTULO II

#### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Intervenção precoce na infância.....	31
2. Educação especial: evolução histórica, conceitos e práticas.....	33

### CAPÍTULO III

#### INTERVENÇÃO E REABILITAÇÃO NA DISLEXIA: METODOLOGIAS

1. Enquadramento teórico.....	38
2. Eficácia quanto a programas e estratégias de intervenção/reabilitação.....	44
3. Um caso prático.....	51

CONCLUSÃO.....	55
----------------	----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
---------------------------------	----

ÍNDICE DE ANEXOS.....	61
-----------------------	----

## INTRODUÇÃO

O presente documento académico é elaborado na sequência da admissão à candidatura efetuada ao Mestrado Integrado em Psicologia na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, ao abrigo do Despacho Reitoral nº 137/2011, de 1 de junho de 2011, no âmbito das normas para creditação de Mestres em Psicologia, a partir do grau de Licenciatura em Psicologia pré-Bolonha, no ano letivo de 2014/2015.

É objetivo deste trabalho, sintetizar as atividades profissionais desenvolvidas ao longo de alguns anos, nomeadamente no âmbito da área chave de atuação da psicologia educacional.

Inclusão é palavra-chave na filosofia educativa atual. Ela surgiu como alternativa à palavra “integração”, que parece indicar uma inércia do contexto e da sociedade face ao esforço individual para se integrar. Assim, inclusão é um processo interativo entre individual e coletivo, que parte de alguns princípios fundamentais: inclusão é um direito fundamental; obriga a repensar a diferença entre indivíduos; obriga também a repensar a escola; veicula a mudança de mentalidades.

Com a ratificação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Portugal assumiu este ideal de educação para todos e uma escola inclusiva, onde qualquer indivíduo é compreendido nas suas diferenças e incluído no seu contexto. O foco é colocado nas características, nas necessidades e interesses individuais. Todos os alunos, incluindo os NEE têm direito a uma educação que desenvolva o seu máximo potencial de aprendizagem e de competências, que permita uma verdadeira inclusão educativa, social e profissional. Também o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro vem reforçar este ideal, edificando princípios, medidas e instrumentos essenciais para a igualdade de oportunidades de todos: define quais as respostas educativas a desenvolver atendendo à diversidade das necessidades educativas, portanto seguindo um modelo que adaptação do contexto ao indivíduo e não o inverso. Esta adequação do processo de ensino e aprendizagem pretende facilitar o acesso ao currículo escolar, bem como à participação social, visando a autonomia e integração total na sociedade.

Surgem muitas situações de NEE, nomeadamente alunos com dislexia que necessitam de ser incluídos verdadeiramente no seu contexto. É na escola que a leitura e a escrita são mais valorizadas, como meio de aceder aos conteúdos e

aprendizagens específicas, pelo que é também aí que a intervenção deve existir de um modo global, adaptando objetivos, conteúdos e metodologias, e a reabilitação deve primar pela procura dos métodos mais eficazes e adaptados à situação particular de cada aluno. Discutem-se, assim, neste trabalho, algumas estratégias e metodologias no que respeita à sua eficácia na intervenção junto de alunos disléxicos.

O presente documento apresenta-se estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo descreve-se todo o percurso profissional em várias vertentes da área da psicologia, com especial relevância para o trabalho desenvolvido em contexto escolar, na intervenção com alunos NEE, e no trabalho de equipa no âmbito da Intervenção Precoce; no segundo capítulo apresenta-se o enquadramento teórico no aspeto da evolução histórica, dos conceitos e práticas, tendo por base o respetivo suporte legal, relativamente à Intervenção Precoce na Infância, à Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais; no terceiro capítulo apresenta-se um aprofundamento do tema das NEE, no que respeita à situação específica da dislexia, fazendo o enquadramento teórico da tipologia de programas e estratégias de intervenção mais eficazes para a reabilitação dos indivíduos com esta problemática. Finalmente, segue-se a conclusão que pretende sintetizar os aspetos fundamentais deste trabalho, refletindo sobre todo o enquadramento teórico que viabiliza as práticas profissionais adotadas, passíveis de constituir intervenções atuais e o mais adequadas possível.

## **CAPÍTULO I**

### **PERCURSO PROFISSIONAL**

Terminada a licenciatura em Psicologia – ramo de Orientação Escolar e Profissional, em 2003 – pretendia iniciar funções na minha área o quanto antes.

Contudo, não foi de imediato que tal pôde suceder, apesar das candidaturas que fiz a vários postos de trabalho. Apesar disso, procurei sempre não estagnar e adquirir novos conhecimentos e experiências que pudessem enriquecer as minhas competências de um modo global. Assim, ainda em fase de conclusão da licenciatura pude trabalhar enquanto operadora de Call-Center, em Coimbra, durante poucos meses, e onde procedia ao atendimento e encaminhamento de chamadas telefónicas. Pude ainda trabalhar enquanto rececionista e secretária de uma empresa exploradora de uma unidade hoteleira em Coimbra. Foram as primeiras experiências profissionais com as quais tive contacto e, por conseguinte, ainda que fora da minha área de estudos superiores, me trouxeram diversos conhecimentos e experiências práticas importantes para o treino de competências transversais que, com certeza, iriam ser uma mais valia no meu futuro profissional.

#### **1. Curso de Gestão de Recursos Humanos/Trabalho desenvolvido enquanto Técnica Superior de Recursos Humanos**

De março a agosto de 2004 frequentei o curso de Gestão Empresarial de Micro e Pequenas Empresas/Gestão de Recursos Humanos pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), com a duração de 800 horas e estágio em contexto de trabalho (400 horas) que foi realizado numa empresa de Aveiro “Oliveira & Irmão S.A.” especializada no fabrico de autoclismos em plástico e componentes para autoclismos cerâmicos, bem como na oferta de artigos sanitários.

Com esta formação foi possível adquirir novas competências que, de alguma forma, poderiam complementar a minha formação de base e alargar o leque de atividades profissionais mais específicas que poderia desenvolver futuramente.

Imediatamente após a conclusão da formação já referida, fui convidada conjuntamente com três colegas da mesma formação e da área da psicologia, para desenvolver um trabalho de recrutamento e seleção de pessoal para uma unidade hoteleira que iria abrir no concelho da Lousã. Assim, este convite surgiu através de um dos formadores do curso e administrador do grupo a que pertencia a unidade hoteleira “Melia Boutique Hotel Palácio da Lousã”.



Todo o processo de recrutamento e seleção de pessoal decorreu no espaço de cerca de três meses (setembro a dezembro de 2004).

Foi publicado anúncio num jornal local para recrutar cerca de 22 pessoas para diferentes funções, entre elas: chefe de cozinha e cozinheiros; ecónomo; empregados de mesa; barman; governanta; empregados de andares e limpeza; rececionistas e bagageiros. Numa primeira fase, após a colocação do anúncio, analisámos os currículos recebidos para triagem, após o que procedemos às primeiras entrevistas. Numa segunda fase, procedemos às avaliações complementares com recurso à dinâmica de grupos e testes psicotécnicos. Numa terceira fase, procedemos à segunda triagem e repescagem de candidatos, bem como às entrevistas finais.

No que respeita às dinâmicas de grupo, seleccionámos algumas apenas para três grupos de candidatos/funções: rececionistas; empregados de mesa; empregados de andares/limpeza.

Os rececionistas tinham como primeiro trabalho de grupo, fazer uma apresentação oral para todo o grupo acerca do que consideravam ser as três características mais importantes de um vendedor eficaz, após o que teriam de reunir consenso do grupo chegando à conclusão mais adequada. Enquanto avaliadora, registava, numa escala de 1 a 4 pontos, aspetos referentes à fluência verbal, à organização e correção do discurso oral, à autoconfiança, à capacidade de liderança, ao espírito de análise ou mesmo ao espírito de equipa dos candidatos. Posteriormente, tinham de realizar um teste de stress, uma tradução para inglês e francês de um texto sobre o hotel, uma apresentação oral de um tema pré-definido e, também, uma outra dinâmica designada por “Equipa de Trabalho” em que os candidatos teriam de chegar a consenso acerca das qualidades essenciais para o bom funcionamento de uma equipa de trabalho em que as regras de atuação passavam por: evitar mudar de ideias só para contornar conflitos, evitar o uso do voto como forma de tomada de decisão ou evitar discussões acerca de ideias individuais.

Quanto aos empregados de mesa e empregados de andares/limpeza, tinham de fazer jogos de apresentação, exercícios de atenção/concentração, exercícios de consenso grupal ou apresentação de uma sugestão de bebida requintada (esta última no caso dos empregados de mesa).

Terminada a segunda fase do processo, procedi à elaboração dos relatórios individuais dos candidatos com as conclusões e menção de apto ou excluído, consoante a avaliação efetuada.

Nas entrevistas finais, pudemos aprofundar as questões e proceder à seleção

final dos candidatos para posterior análise por parte da administração do hotel e futura contratação.

Esta experiência, apesar de curta no tempo, constituiu uma mais valia, tanto em termos de consolidação de conhecimentos adquiridos durante a formação teórica, como no treino de competências específicas e contacto com a realidade, que poderiam potenciar a minha capacitação para o desempenho de idênticas funções.

## **2. Trabalho desenvolvido na Gete Corte – escola de formação profissional (área dos têxteis e confeção)**

Esta escola, sediada no parque industrial de Castanheira de Pera, iniciou o seu trabalho em 1981, preparando profissionais de qualidade através da formação que lhes ministrava nas áreas da costura, mecânica de máquinas de costura, soldadura, carpintaria, canalização, serralharia, tornearia e eletricidade. Abrangia um total de cerca de 300 m<sup>2</sup> de área coberta, com salas para formação e cerca de 200 máquinas de costura industriais e domésticas. Com mais de 100.000 horas de formação, algumas das quais subsidiadas pelo IEFP, Fundo Social Europeu ou Sociedades de Desenvolvimento Regionais, sempre conseguiu a quase totalidade de integração dos formandos no mercado de trabalho. Contribuiu, ainda, para a implantação de cerca de 70 empresas, ligadas ao ramo, em Portugal.

Ingressei nesta escola como coordenadora pedagógica dos processos de formação que tinha e como formadora, em setembro de 2005, funções que mantive até julho de 2006, altura em que a escola parou a sua atividade.

Quando iniciei funções, a escola tinha um protocolo com o Estabelecimento Prisional de Castelo Branco, onde era realizada a formação aos reclusos, financiada pelo Fundo Social Europeu e Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), enquadrando-se numa medida de apoio para a promoção da inserção social e profissional de grupos desfavorecidos.

Tivemos um curso em funcionamento “Mecânica de máquinas de costura industriais e domésticas”, sendo que os objetivos e resultados esperados desta formação, passavam por dotar os formandos de competências específicas na área da mecânica de máquinas de costura, assistência técnica, montagem e reparação.

A estrutura curricular estava organizada em três domínios específicos, totalizando 1200 horas de formação em sala distribuídas por 24 módulos:

- a) **Domínio Sociocultural** que visava a sensibilização às questões da cidadania e ambiente para melhor integração na sociedade (módulos: desenvolvimento

das relações pessoais; direito do trabalho; higiene e segurança no trabalho; revisão; igualdade de oportunidades entre homens e mulheres)

- b) **Domínio Científico- Tecnológico** que visava a aquisição dos conhecimentos necessários para domínio das técnicas específicas e desenvolvimento de atividades práticas (módulos: técnicas de introdução à comunicação; matemática; tecnologia têxtil; desenho industrial; introdução à economia industrial; eletricidade; sistema eletrónico por medida; eletrónica de base; ar comprimido e sistemas hidráulicos)
- c) **Contexto de Trabalho ou Prática Simulada** que visava promover a aproximação ao mundo do trabalho, permitindo a consolidação das competências adquiridas (módulos: tornearia mecânica; serralharia mecânica; fundição de blocos de alumínio; soldadura; manutenção e conservação; afinação de máquinas de costura; canalização de ar comprimido; canalização de águas quentes e frias; eletricidade; carpintaria)

Esta formação revelava-se importante e adequada tendo em conta a especialidade desta escola de formação na área têxtil e o município de Castelo Branco, local caracterizado por ter uma forte aposta do setor têxtil, contando com cerca de 140 industriais do ramo. Assim, podíamos dar resposta à grande procura nesta zona por pessoal especializado, além de promovermos a integração sócio-profissional de uma fatia da população que se encontrava mais fragilizada e penalizada no acesso ao mercado de trabalho.

A formação decorreu no período de 19 de setembro de 2005 a 11 de julho de 2006. Primeiramente, foi divulgada no estabelecimento prisional para recolha de inscrições, após o que se procedeu à seleção dos reclusos em função do tempo de pena a cumprir, idade, habilitações literárias e interesses profissionais. Foi então constituída uma turma de 14 formandos, exclusivamente do sexo masculino.

Para o desenrolar deste curso, contámos com a colaboração de 9 formadores com formação específica nas áreas que ministraram e experiência anterior em contextos de formação profissional, muitos deles também com experiência anterior em contexto prisional.

Resultaram diversos trabalhos práticos dos módulos do domínio de prática simulada, possibilitando aos formandos a consolidação dos conhecimentos teóricos. Foram realizados alguns trabalhos para a própria oficina de formação, como uma máquina de dobrar ferro manual, um tampo de madeira para bancada de trabalho ou biombos de madeira para separação/proteção das áreas de carpintaria e serralharia.

Outros trabalhos foram realizados e atribuídos ao próprio estabelecimento prisional para benefício dos reclusos em áreas como o lazer, decoração e reparação de equipamentos: mesa de jogo de matraquilhos em madeira e bonecos em alumínio fundido; suportes para vasos; galheteiros; portas em chapa para armário; arca de madeira; bancos, estantes e molduras de madeira. Os reclusos procederam ainda a trabalhos de reparação de cadeiras do estabelecimento prisional e da escola de formação que sofreram algum desgaste com o decorrer das várias formações ministradas naquele espaço.

A avaliação final da formação foi bastante positiva, constituindo-se como mais um passo no combate a imagens sociais negativas de grupos desfavorecidos da população, na inclusão destes mesmos grupos combatendo o desemprego e a marginalidade, na promoção da aprendizagem ao longo da vida, no decréscimo das assimetrias regionais, assegurando maior sustentabilidade da iniciativa empresarial e criação de emprego.

### **3. Cercicaper**

Em novembro de 2005 assinei contrato de trabalho com a instituição Cercicaper – Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Castanheira de Pera.

Anualmente, esta instituição, apresentava candidatura para financiamento de projeto ao abrigo da alínea b) do nº 1 da Portaria 1102/97 de 3 de novembro, disponibilizando os seus técnicos para atuarem noutros contextos da comunidade, concretamente no Agrupamento de Escolas e na Intervenção Precoce (uma das valências da Cercicaper).

Com a escola inclusiva, os alunos passaram a frequentar a escola independentemente das suas deficiências ou dificuldades, fundamentando-se este projeto no facto das escolas referirem necessidade de ter um psicólogo que pudesse colaborar e dar resposta às inúmeras problemáticas que aquelas apresentavam. Esta era uma necessidade sentida quer pelas instituições de ensino regular, quer pelas famílias ou serviços da comunidade relacionados com a saúde ou o emprego. Assim, existia na comunidade escolar um elevado número de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) que era imprescindível apoiar. Com este projeto, tornava-se possível a operacionalização dos apoios necessários, que revelavam um impacto importante tanto ao nível da avaliação e acompanhamento psicológico dos alunos com NEE e outros com problemáticas diferenciadas, como do acompanhamento de alunos

em fase de transição para a vida adulta, ou mesmo do suporte e estabelecimento de interligações entre a comunidade socioeducativa – aluno/família/escola.

### 3.1. Breve historial da Cercicaper

A CERCICAPER, Instituição Particular de Solidariedade Social, surgiu em 1977, em instalações cedidas pela Fundação Bissaya Barreto, em Castanheira de Pera, inicialmente com a vertente educacional que tentava dar resposta aos alunos que não acompanhavam o ritmo do ensino regular, alunos estes que provinham do próprio concelho e dos concelhos vizinhos: Figueiró dos Vinhos e Pedrógão Grande.

Mais tarde, e com o aumento de idades dos clientes da CERCICAPER, houve a necessidade de criar outro tipo de respostas face às necessidades sentidas. Assim, surgiram mais duas valências – o Centro de Apoio Ocupacional (em setembro de 1988) e o Centro de Formação Profissional (em maio de 1989).

Em abril de 2000, a instituição foi equiparada a Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Atualmente, a CERCICAPER constitui um parceiro social dinâmico e ativo, trabalhando em interação com outras entidades da comunidade local, tendo como objetivo a melhoria das condições de vida dos indivíduos e famílias em situação de carência, tanto económica, como educacional, laboral, cultural e social. Assim, a missão da CERCICAPER traduz-se no lema “**SER: SERVIR, EDUCAR E REABILITAR...**”

A CERCICAPER apresenta, hoje em dia, seis valências ou respostas sociais:

- **Centro de Atividades Ocupacionais** – que apoia jovens/adultos com deficiência, oriundos do concelho de Castanheira de Pera ou dos concelhos limítrofes (Pedrógão Grande e Figueiró dos Vinhos) através de atividades ocupacionais desenvolvidas nos vários ateliers de trabalho (pasta de papel, pintura, têxteis), de terapias como a relaxação/Snozelen, a psicomotricidade, a terapia do riso, o teatro ou a dança com o Rancho Folclórico “Os Serranos”.

- **Centro de Formação Profissional** – que apoia jovens/adultos com idade igual ou superior a 16 anos, desempregados, com deficiências/incapacidades mas com condições para aceder ao mercado de emprego. Para o ano de 2014 apresentava as seguintes áreas vocacionais:

a) *Formação Simulada*: carpinteiro de limpos; jardinagem

b) *Formação Prática em Contexto de Trabalho*: serviços de limpeza e tratamento de roupa; serviços de apoio a crianças; lavagem/lubrificação de veículos;

jardinagem; serralheiro civil; carpinteiro de limpos

- **Lar Residencial para Pessoas com Deficiência** – que apoia pessoas com deficiência sem rede de suporte familiar, ou com condições socioeconómicas e culturais muito precárias, garantindo-lhes residência permanente além de diversas atividades e cuidados de saúde 24 horas por dia.

- **Intervenção Precoce** – que apoia crianças dos 0 aos 6 anos e suas famílias, dos concelhos de Castanheira de Pera, Figueiró dos Vinhos e Pedrógão Grande, com deficiência ou em risco de atraso de desenvolvimento.

- **Centro de Recursos para a Inclusão** – que apoia os alunos com NEE a frequentar a escola, desde o 1º ciclo ao ensino secundário.

- **Centro de Acolhimento Temporário** – com capacidade para 15 crianças/jovens, apoiando-os até aos 12 anos de idade, retiradas do seu contexto natural de vida por exposição a condições adversas ao seu pleno desenvolvimento.

### 3.2. Trabalho desenvolvido na Equipa de Intervenção Precoce

A Intervenção Precoce (IP) surgiu em Castanheira de Pera com o projeto “Crescer e Ser Feliz”, em 1997, tendo por base a legislação existente (Portaria 1102/97, de 3 de novembro), em que a CERCICAPER, em parceria com a Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos, desenvolvia atividades dirigidas a crianças com deficiência ou em situação de risco. Tratava-se de uma atuação centrada, quase exclusivamente, na criança e seus problemas.

Com o novo enquadramento legal, Despacho Conjunto nº 891/99, de 10 de outubro, a intervenção passou a colocar o seu enfoque na criança e seu contexto familiar, constituindo, assim, uma medida de apoio integrado mediante uma ação preventiva mas também habilitativa.

Ingressei como psicóloga, em 2005, nesta equipa de intervenção precoce, estando afeta à mesma sete horas semanais, ao abrigo do despacho conjunto referido e segundo protocolo assinado entre os Ministérios da Saúde, da Educação e do Trabalho e Solidariedade.

A Equipa de Intervenção Direta (EID) deveria ser constituída por profissionais de várias áreas como a educação de infância, o serviço social, a medicina, a enfermagem, as terapias diversas e a psicologia, que tivessem formação específica na área do desenvolvimento da criança. Assim, em Castanheira de Pera, a equipa multidisciplinar era constituída por uma médica (4 horas semanais), uma técnica superior de serviço social (35 horas semanais), uma educadora de infância (6 horas

semanais) e uma psicóloga (7 horas semanais). Todo o trabalho desenvolvido era supervisionado pela Equipa de Coordenação deste serviço ao nível do distrito de Leiria, com quem reuníamos, pelo menos, uma vez por período letivo.

Apesar de ser uma das respostas sociais da CERCICAPER, este serviço encontrava-se sediado no Centro de Saúde de Castanheira de Pera, o que facilitava a comunicação com os serviços de saúde, na primeira linha de apoio e imprescindíveis à sinalização das crianças/famílias que constituíam o grupo-alvo de intervenção. Assim, os destinatários desta medida de apoio eram as crianças dos 0 aos 6 anos de idade, especialmente dos 0 aos 3 anos, que apresentassem deficiência ou risco de atraso grave do desenvolvimento. A equipa de intervenção precoce selecionava os casos para apoio, mediante a presença de quatro tipos de situações de risco (Breia, Almeida & Colôa, 2004):

- a) Risco Estabelecido – crianças que apresentem problemas físicos ou mentais graves de etiologia conhecida, passíveis de originarem atrasos de desenvolvimento (ex. Síndrome de Down, anomalias cromossómicas, alterações sensoriais, paralisias cerebrais);
- b) Risco Biológico – crianças que apresentem antecedentes pessoais e familiares, nomeadamente, no que se prende com os períodos pré, peri e pós natal que podem resultar em problemas de desenvolvimento (ex. baixo peso à nascença, anóxia, nascimento prematuro, doença metabólica);
- c) Risco Ambiental – crianças cujas experiências precoces, nomeadamente, cuidados maternos e familiares, cuidados de saúde, nutrição, oportunidades de estimulação física, social e de adaptação, são de tal modo limitadas que implicam uma alta possibilidade de atraso no desenvolvimento;
- d) Risco de Atraso Grave de Desenvolvimento – crianças com informação clínica fundamentada de atraso em uma ou mais áreas do desenvolvimento sustentada em, pelo menos, quatro fontes de informação: história do desenvolvimento da criança transmitida pelos pais; observação da interação pais-criança; avaliação das condições de saúde da criança; avaliação formal do seu desenvolvimento.

Depois de sinalizados os casos existentes no concelho de Castanheira de Pera, a intervenção podia ser realizada nos diversos contextos de vida da criança – domicílio, ama, creche, jardim de infância ou mesmo na sala de atividades para o efeito, disponibilizada no Centro de Saúde.

Os objetivos desta medida de apoio passavam por:

a) criar condições facilitadoras do desenvolvimento global da criança, minimizando problemas das deficiências ou do risco de atraso do desenvolvimento e prevenindo eventuais sequelas;

b) otimizar as condições da interação criança/família, mediante a informação sobre a problemática em causa, o reforço das respetivas capacidades e competências, designadamente na identificação e utilização dos seus recursos e dos da comunidade, e ainda da capacidade de decidir e controlar a sua dinâmica familiar;

c) envolver a comunidade no processo de intervenção, de forma contínua e articulada, otimizando os recursos existentes e as redes formais e informais de interajuda.

A 20 de abril de 2006, a nossa EID organizou o Iº Simpósio de Intervenção Precoce de Castanheira de Pera, subordinado ao tema “*Viajando pelo mundo dos afetos: desde o útero até...*”, onde foram discutidos temas como os sinais de alarme na infância ou a depressão na infância, e apresentados casos e testemunhos da vida real. Tendo como objetivo primordial chamar a atenção da comunidade para a importância dos afetos no desenvolvimento harmonioso da criança, o programa anunciado contou com a presença de vários especialistas convidados, entre eles o Dr. Joaquim Manuel Pitorra (Obstetra), Dra. Dulce Agostinho (Técnica Superior de Serviço Social) e Dra. Rita Pinheiro (Psicóloga) da Unidade de Intervenção Precoce da Maternidade Bissaya Barreto de Coimbra e a Pedopsiquiatra Dra. Vera Santos.

Também em Outubro de 2007 a nossa equipa de IP, conjuntamente com o Centro de Saúde de Castanheira de Pera organizaram um encontro de reflexão subordinado ao tema “*A Relação de Poder entre Técnicos e Famílias*”, dirigido a Técnicos dos vários serviços locais ligados às questões da proteção da infância, e comunidade em geral, no qual participaram como preletores os Técnicos coordenadores do serviço de IP ao nível distrital.

O trabalho desenvolvido em equipa era baseado na relação de confiança com as famílias/crianças e no respeito pela privacidade e dinâmicas próprias de cada família. As necessidades das famílias eram avaliadas conjuntamente com a equipa de I.P. e a respetiva família, construindo-se um plano individual de intervenção com base nessa avaliação efetuada. Apesar do trabalho em equipa, era designado um Responsável de Caso de entre os Técnicos que constituíam a equipa, para cada criança/família, que garantisse a articulação dos apoios a prestar em cada caso específico. Através das visitas domiciliárias, os Técnicos disponibilizavam apoio emocional; material, na intervenção necessária com a criança; e informativo, quanto às necessidades



específicas daquela criança face ao seu desenvolvimento, quanto aos encaminhamentos para serviços ou especialidades ou quanto a estratégias a utilizar na rotina daquela família, para que houvesse um contributo efetivo e importante na melhoria da qualidade de vida familiar.

Depois de sinalizada uma situação de risco, os primeiros contactos eram efetuados por Técnicos de diferentes áreas em local acordado com a família, que poderia concordar ou não com o apoio que lhe estava a ser disponibilizado. Era feita uma primeira visita domiciliária para um maior conhecimento e enquadramento da situação familiar, facilitando a caracterização psicossocial da família. Após esta primeira fase, e como qualquer ação no âmbito da intervenção precoce, pressupunha a realização de uma avaliação do desenvolvimento da criança: os Técnicos deslocavam-se ao local considerado o mais natural possível para a criança, para, em conjunto com a família, realizarem uma observação e avaliação formal. Para isso eram utilizados alguns instrumentos formais de avaliação, complementados com dados de observação e informação da família. Como as demais equipas de intervenção precoce existentes em território nacional, um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento que a nossa equipa utilizava sempre era *The Schedule of Growing Skills II*, que fornecia imediatamente um perfil de desenvolvimento bastante claro, definido por áreas-chave. Esta avaliação que era feita à criança tinha, normalmente, momentos ou idades-chave (em meses) para verificação do perfil de desenvolvimento individual – recém-nascido; 1 M; 3 M; 6 M; 8 M; 10 M; 12M; 15 M; 18 M; 24 M; 30 M; 36 M; 48 M; 60 M. Conforme perfil de desenvolvimento de uma criança avaliada pela nossa equipa (cf. anexo 1), verifica-se um atraso global de desenvolvimento bastante evidente, dado que várias competências associadas à idade da criança (24 meses) se encontravam abaixo do nível esperado. Apenas na área da interação social, a criança manifestava competências adequadas. Todas as restantes áreas-chave (Locomoção, Manipulação, Visão, Audição e Linguagem, Fala e Linguagem, Autonomia, Cognição) se apresentam desfasadas, a maior parte delas ao nível dos 15 meses, o que configurava uma situação preocupante e que necessitava de encaminhamento para consultas mais específicas no sentido de despistar várias problemáticas, além de uma intervenção imediata para minimizar dificuldades futuras.

O Plano Individual de Apoio à Família (PIAF) era elaborado com e para cada caso/criança/família, contemplando: o diagnóstico da situação da criança (aspetos de saúde, de capacidades e competências, bem como de características comportamentais); a identificação dos recursos e necessidades da família; a

designação dos apoios a prestar naquele caso; a indicação da data de início dos apoios e sua duração prevista; a periodicidade da avaliação. Este plano podia sofrer, a qualquer altura, alterações ou reformulações consideradas necessárias e previamente avaliadas em situação conjunta com as respetivas famílias, permitindo e fomentando a cooperação entre pais e profissionais.

A IP colaborava ou articulava com várias entidades, nomeadamente a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, o Serviço Social Local, o Agrupamento de Escolas, a Creche, o Centro Comunitário, o Centro de Acolhimento Temporário. Para além destas houve sempre uma estreita colaboração com a Maternidade Bissaya Barreto de Coimbra, o Hospital de Pombal, o Hospital Sto. André de Leiria e o Hospital Pediátrico de Coimbra, pois as crianças apoiadas pela Intervenção Precoce, muitas vezes eram seguidas também naqueles serviços, pelo que havia a necessidade de manter uma comunicação frequente no sentido de congregar esforços para um apoio efetivo àquelas crianças e respetivas famílias.

Mais tarde, no ano letivo de 2008/2009, o projeto de IP de Castanheira de Pera foi alargado aos concelhos vizinhos de Figueiró dos Vinhos e Pedrógão Grande, tendo em conta as necessidades encontradas nestas localidades ao nível de uma resposta do âmbito da intervenção precoce. Assim, um maior número de Técnicos passou a integrar a EID, abrangendo outras áreas até aqui necessárias mas que não estavam disponíveis, como a terapia da fala e a educação social. Passámos a poder dar resposta a um maior número de crianças/famílias. No caso do Técnico de educação social, foi pedido no âmbito de um estágio profissional, pelo que pude fazer parte da equipa que realizou a seleção do mesmo, procedendo à preparação e realização de entrevistas grupais e individuais dos candidatos. Tendo em conta este alargamento do projeto de IP, houve a necessidade de formar outros Técnicos que vieram fazer parte da equipa, pelo que organizámos uma reunião de trabalho/formação acerca da aplicação da escala de desenvolvimento *The Schedule of Growing Skills II*.

Ainda em 2008 a equipa de IP e o Centro de Saúde, novamente organizaram uma ação de formação com o tema “*Violência Familiar: que respostas?*”, no sentido de formar os Técnicos visando a aquisição de competências e adequação de estratégias para intervenção na problemática da violência doméstica. Assim, pedimos a colaboração do Serviço de Violência Familiar do Hospital Sobral Cid de Coimbra, tendo em conta tratar-se de um serviço de referência na matéria a nível nacional e, também, porque do ponto de vista da área de referência de cuidados, o Centro de Saúde de Castanheira de Pera drena para o Centro Hospitalar de Coimbra, do qual

faz parte aquele hospital. Este tema surgiu como o necessário a abordar tendo em conta o contexto socio-cultural desfavorecido do concelho de Castanheira de Pera: com uma área total de 66,86 km<sup>2</sup> e cerca de 3.700 habitantes, é uma zona de mono-indústria (têxtil) em crise e com vários problemas, nomeadamente situações de alcoolismo, habitações degradadas e famílias alargadas com baixos níveis de escolaridade e em situação de pobreza extrema, desestruturação familiar e violência doméstica. Assim, o público alvo desta ação de formação eram os Técnicos desta equipa de IP e do Centro de Saúde, bem como outros elementos da rede social local/instituições do concelho. Pretendia-se, possibilitar um melhor atendimento e apoio adequado às vítimas, privilegiando-se a criação de uma rede interdisciplinar com Técnicos e entidades de outras áreas geográficas.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro, foi criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), e veio regularizar e uniformizar a distribuição territorial deste tipo de resposta. Assim, a intervenção precoce na infância define-se como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social”. Até aqui, em Portugal, não havia um modelo uniforme de prestação de serviços em intervenção precoce na infância. Era a nível concelhio e distrital que existiam então programas distintos, coordenados por serviços de educação, saúde, segurança social, IPSS’s ou CERCI’s. Agora existia um novo modelo de cooperação, que teria de ser implementado até ao final do ano letivo de 2009/2010.

A equipa de intervenção, constituída pelos vários Técnicos, passa agora a designar-se por Equipa Local de Intervenção (ELI), atuando a nível municipal, podendo mesmo incluir vários municípios, como era o nosso caso.

Competia a estas equipas:

- a) Identificar as crianças e famílias imediatamente elegíveis para o SNIPI;
- b) Assegurar a vigilância às crianças e famílias que embora não imediatamente elegíveis, requeriam avaliação periódica, devido à natureza dos seus fatores de risco e probabilidades de evolução;
- c) Encaminhar crianças e famílias não elegíveis, mas carenciadas de apoio social;
- d) Elaborar e executar o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) em função do diagnóstico da situação;

- e) Identificar necessidades e recursos das comunidades da sua área de intervenção, dinamizando redes formais e informais de apoio social;
- f) Articular, sempre que se justificasse, com as comissões de proteção de crianças e jovens e com os núcleos da ação da saúde de crianças e jovens em risco ou outras entidades com atividade na área da proteção infantil;
- g) Assegurar, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos;
- h) Articular com os docentes das creches e jardins de infância em que se encontrassem colocadas as crianças integradas em Intervenção Precoce na Infância.

Quanto à anterior alínea a), foram definidos critérios de referenciação para identificar as crianças e famílias elegíveis para apoio da intervenção precoce (cf. anexo 2). Também esta reestruturação veio contribuir para uma maior uniformização das respostas de IP a nível nacional. Assim, eram elegíveis as crianças/famílias que estivessem pelo menos em uma de duas situações:

1. Alterações nas funções ou estruturas do corpo, que limitem o normal desenvolvimento e participação nas atividades típicas tendo em conta o contexto social e a idade;
2. Risco grave de atraso de desenvolvimento, devido a condições ambientais, psicoafetivas e biológicas, que possam levar a uma alta probabilidade de atraso no desenvolvimento.

Tínhamos, agora, um PIIP que substituiu o anterior documento designado por PIAF, e onde são reunidos todos os dados familiares e programada a intervenção. Aquando da transição de crianças para os jardins de infância ou para o primeiro ciclo do ensino básico, o PIIP deveria sempre articular-se com o Programa Educativo Individual (PEI).

Ao longo do meu percurso de trabalho na IP, desde 2005 até ao ano letivo de 2010/2011, participei, em conjunto com outros colegas da equipa, em reuniões frequentes com a Equipa de Coordenação Distrital de Leiria, para supervisão do trabalho executado e onde pudemos fazer apresentações e discussões de casos particulares que cada equipa do distrito acompanhava, bem como para formação mais técnica. Contámos sempre com o apoio dos Técnicos da coordenação para melhor desenvolvermos as nossas competências e apoiarmos de forma efetiva as nossas famílias. Entre estes Técnicos destaco a Dra. Filomena Sousa, a Dra. Clarisse Bento, a Dra. Arlete Crisóstomo e a Dra. Maria do Carmo Costa.

Além do contacto frequente com esta Equipa de Coordenação Distrital, enquanto Técnica da IP, sempre procurei atualizar conhecimentos e procedimentos de intervenção, pelo que participei em diversas formações como cursos intensivos acerca do desenvolvimento infantil, técnicas/instrumentos de avaliação e intervenção com crianças, educação parental, educação especial ou violência doméstica.

### **3.3. Trabalho desenvolvido no Agrupamento de Escolas Dr. Bissaya Barreto – Castanheira de Pera**

Iniciei funções em contexto escolar em novembro de 2005. Funções que mantive até dezembro de 2014, sempre no mesmo agrupamento de escolas.

#### **3.3.1. Breve caracterização do agrupamento de escolas**

O Agrupamento de Escolas Dr. Bissaya Barreto insere-se no concelho de Castanheira de Pera, distrito de Leiria. Concelho que alberga cerca de 3700 habitantes numa área de 67 km<sup>2</sup> aproximadamente.

Em termos de caracterização socioeconómica, evidenciam-se algumas características deste concelho:

- diminuição acentuada e envelhecimento da população;
- pouca oferta de empregos e pobreza;
- cerca de 60 agregados familiares apoiados por Rendimento Social de Inserção;
- baixa qualificação escolar;
- insuficiência de recursos de saúde.

Este agrupamento de escolas é constituído por um jardim de infância, uma escola do primeiro ciclo e uma escola com segundo e terceiro ciclos. O concelho de Castanheira de Pera oferece, ainda, resposta às crianças mais pequenas até à entrada para o ensino pré-escolar, com uma creche afeta ao Centro Paroquial. Mas apenas oferece o ensino básico até ao nono ano de escolaridade, após o que os alunos têm de deslocar-se para os concelhos vizinhos no sentido de dar continuidade aos seus estudos.

O número de alunos a frequentar este agrupamento de escolas tem vindo a diminuir, em concordância com o decréscimo da população do concelho. Assim, o agrupamento tem um total de 249 alunos, distribuídos da seguinte forma, por ciclo:

- Pré-escolar – 53 (3 turmas no total);
- 1º ciclo – 80 (5 turmas no total);
- 2º ciclo – 48 (4 turmas no total);

- 3º ciclo – 68 (6 turmas no total).

Quanto aos alunos com NEE, abrangidos por medidas de apoio constantes do Decreto-Lei nº 3/2008 de 07/01, têm-se situado sempre entre os 30 e os 40, o que equivale a uma percentagem do bolo total de alunos de cerca de 15%. Em setembro de 2014 existiam 30 alunos NEE, dos quais 3 pertenciam ao ensino pré-escolar, 12 ao primeiro ciclo, 6 ao segundo ciclo e 9 ao terceiro ciclo. Em termos de tipologias das NEE, normalmente predominavam as cognitivas. Assim, ainda em setembro de 2014 as tipologias das NEE estavam distribuídas da seguinte forma:

- a) Auditivas – 0 alunos
- b) Visuais – 1 aluno
- c) Cognitivas – 18 alunos
- d) Linguagem – 5 alunos
- e) Emocionais – 5 alunos
- f) Neuromusculoesqueléticas – 0 alunos
- g) Surdocegueira – 0 alunos
- h) Multideficiência – 0 alunos
- i) Autismo – 1 aluno

### **3.3.2. Projeto de Cooperação/ Centro de Recursos para a Inclusão (CRI)**

A parceria entre a CERCICAPER e o Agrupamento de Escolas Dr. Bissaya Barreto, de Castanheira de Pera existe desde o ano letivo de 1999/2000, à qual dei continuidade a partir de novembro de 2005, através de candidatura de projeto anual ao abrigo da alínea b) do nº 1 da Portaria 1102/97, de 3 de novembro. Estes projetos visavam desenvolver atividades de apoio às escolas de ensino regular, em parceria com as equipas dos apoios educativos, por parte das cooperativas e associações de educação especial que, tendo uma larga experiência nesta área, poderiam constituir um importante contributo para o desenvolvimento da escola inclusiva. No ano letivo de 2013/2014 a Cercicaper apresentou candidatura a Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), a qual foi acreditada. Sendo o objetivo geral dos CRI apoiar as escolas no processo de inclusão dos alunos com deficiência, apresentou o seu plano de ação nas seguintes áreas de intervenção (Aviso 5834-A/2013):

- a) Apoio à avaliação especializada das crianças e jovens com NEE de carácter permanente;
- b) Apoio às escolas na elaboração, implementação e acompanhamento de PEI;

- c) Desenvolvimento de respostas específicas no âmbito da educação especial, nomeadamente acompanhamento psicológico, terapia da fala, terapia ocupacional, reabilitação psicomotora e fisioterapia, ensino do Braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e ensino da língua gestual portuguesa;
- d) Apoio à transição dos jovens para a vida pós-escolar, nomeadamente na elaboração e implementação dos Planos Individuais de Transição (PIT);
- e) Apoio à utilização de materiais adaptados e tecnologias de apoio.

Este plano de ação foi apresentado em parceria com os Agrupamentos de Escolas de Castanheira de Pera e de Figueiró dos Vinhos, prevendo o alargamento do número de Técnicos financiados para colmatar as necessidades educativas dos alunos referenciados pelas respetivas escolas. Contudo, o financiamento aprovado pelo Ministério da Educação foi reduzido em relação ao inicialmente previsto e solicitado, pelo que alguns apoios não puderam ser viabilizados. No ano letivo de 2014/2015 este financiamento foi ainda mais reduzido, ao ponto de se revelar quase inexpressivo mediante as necessidades.

Quanto ao Agrupamento de Escolas de Castanheira de Pera, não dispondo de um Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), pôde, ao longo destes anos, contar com a colaboração de um técnico de psicologia que abrangia toda a comunidade escolar, desde o ensino pré-escolar ao 9º ano de escolaridade, prestando apoio psicológico e psicopedagógico no sentido de fornecer uma resposta adequada às necessidades específicas de alunos e restante comunidade educativa. Para além do Técnico de psicologia, este projeto contou ainda, durante alguns anos, com a colaboração de uma Auxiliar Pedagógica do Ensino Especial também afeta à CERCICAPER. Esta auxiliar dava apoio direto aos alunos com necessidades educativas especiais (especificamente os que estavam abrangidos por um Currículo Alternativo) na Sala de Apoio da Escola Básica com 2º e 3º ciclos, colaborando com a professora de Educação Especial responsável.

No que respeita à psicologia, os alunos eram, normalmente sinalizados pelos professores/diretores de turma para avaliação. Após esta sinalização, e com a concordância do encarregado de educação responsável, os alunos eram encaminhados para o gabinete da psicóloga em horários definidos com os respetivos professores da turma, submetidos a algumas sessões de avaliação, após as quais era elaborado relatório diagnóstico no qual se sugeria acompanhamento psicológico/psicopedagógico se se justificasse, bem como estratégias de intervenção,

ou encaminhamentos para outras especialidades consoante a necessidade evidenciada. Era, ainda, elaborado um plano de intervenção para os casos em que os alunos teriam continuidade do acompanhamento psicológico/psicopedagógico (cf. anexo 3). Quanto às problemáticas referidas pelos professores aquando da sinalização dos seus alunos, a grande maioria dos casos dizia respeito a dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento e distúrbios emocionais, ou avaliações para pedido de adiamento da matrícula no 1º ano de escolaridade. Era, ainda, realizada avaliação extraordinária de alunos em risco de retenção conforme legislação na altura - Despacho Normativo nº 50/2005 de 9 de novembro, já revogado.

A partir do ano letivo de 2010/2011, além dos acompanhamentos individuais, desenvolvi um outro tipo de atividades, especificamente com os alunos de Educação Especial abrangidos por um currículo específico individual (CEI): *Programa de Desenvolvimento Socioafetivo*, inspirado no programa de M<sup>a</sup> Victoria de la Cruz e M<sup>a</sup> Carmen Mazaira. Foi desenvolvido em sessões semanais de 45 minutos em contexto de grupo, na sala de apoio, com a colaboração da professora de educação especial. Pretendia-se, de um modo geral, atuar no sentido da prevenção de problemas de comportamento social daqueles alunos, por si só mais vulneráveis devido às suas dificuldades e suscetíveis de serem alvo de discriminação por parte de terceiros. Os objetivos específicos deste programa visavam promover o auto e heteroconhecimento e a comunicação emocional, desenvolver competências sociais para um relacionamento interpessoal baseado na assertividade, reforçar a autoestima e a capacidade de resolução de conflitos para uma adequada adaptação social. As técnicas de grupo utilizadas para a exploração de conteúdos passavam, essencialmente, por dinâmicas de grupo, role playing, visionamento de filmes e debate de ideias ou exploração e discussão de histórias.

Outro dos projetos desenvolvidos a partir do ano letivo de 2010/2011 com os alunos de Educação Especial (EE) foi o “Projeto ACEITO” – Atividades para Currículo Específico Individual em Trabalhos Oficinais. Este projeto foi pensado e desenvolvido pelo Núcleo dos Apoios Educativos onde a psicóloga se integrava, fundamentando-se nos ideais da escola inclusiva que exige uma atenção e compreensão efetiva das diferenças individuais, proporcionando currículos abertos e flexíveis que possam responder de forma eficaz às necessidades, interesses e capacidades dos diferentes alunos. Para tal o processo educativo deverá promover a capacitação e aquisição de competências necessárias à autonomia e adaptação socio-profissional, através da experientiação de um conjunto de atividades significativas de carácter funcional. Assim,



inicialmente, o projeto pretendia trabalhar conteúdos e tarefas nas áreas de trabalhos oficinais e informática que contribuíssem para o desenvolvimento do potencial dos alunos, preparando-os para a vida em sociedade, facilitando a sua satisfação pessoal, social e profissional.

Os recursos humanos afetos a este projeto foram as professoras de educação especial, a psicóloga, e professores das áreas desenvolvidas. As planificações das áreas trabalhadas estavam a cargo dos professores envolvidos que as elaboravam no início de cada ano letivo, de acordo com as capacidades do grupo de alunos abrangido.

No primeiro ano de desenvolvimento do projeto ACEITO foram trabalhadas as seguintes áreas:

- a) Trabalhos Oficinais – pintura, costura, papéis, culinária, artesanato
- b) Informática – pesquisa na internet, produção/tratamento de textos, apresentações em powerpoint, tratamento de imagens, moodle, correio eletrónico

Quanto ao grupo de alunos que tivemos, era constituído por 4 alunos do 5º ano, 1 de 6º ano e 2 de 7º ano abrangidos por um CEI. Quanto à carga horária das disciplinas/ áreas de competência, distribuía-se da seguinte forma:

- Trabalhos Oficinais – 90 minutos semanais por professores da área; 90 minutos semanais por professora de EE e psicóloga;

- Informática – 45 minutos semanais por professor da área; 45 minutos semanais por professora de EE e psicóloga.

A avaliação do primeiro ano de implementação deste tipo de atividades foi bastante positiva, constituindo-se como um contributo importante para a promoção da autonomia dos alunos, através da aquisição de competências necessárias à vida diária. Concluiu-se, também com esta avaliação, que seria vantajosa a introdução de novas áreas de competência para uma melhor adequação dos currículos. Assim, propôs-se, para o ano letivo seguinte, a introdução das áreas de Atividades da Vida Diária, em que se abordavam temas como a higiene, reciclagem ou economia doméstica (desenvolvidas por professores de EE e psicóloga) e Jardinagem, com o embelezamento e manutenção de canteiros da escola e criação de uma horta pedagógica (desenvolvida por professor da área das ciências naturais).

Ao longo dos anos, o projeto ACEITO desenvolveu as suas atividades também em articulação com o Projeto de Educação para a Saúde, promovendo a sensibilização para os hábitos de alimentação saudável, como no caso da execução e

venda de sandes saudáveis no âmbito do Dia da Alimentação que se comemora a 16 de outubro. Também em articulação com o Atelier de Papel e Atelier de Pintura da Cercicaper, em que os alunos se deslocaram ao Centro de Atividades Ocupacionais para executarem diferentes trabalhos em papel de jornal.

Na última remodelação das áreas de competência do projeto, optou-se por agregar outras áreas, enquadrando-as num projeto ACEITO mais alargado, como no caso da Oficina de Sons (desenvolvida por professor de música) e Oficina de Dança (participação de alunos de CEI no rancho folclórico da Cercicaper). Deste modo, o projeto passou a ter a seguinte organização curricular, tendo sido alargado aos alunos com CEI do 1º ciclo:

1. *Oficina de Atividades da Vida Diária* – 2 x 45 minutos semanais (por professora de EE e psicóloga)
2. *Oficina de Artesanato* – 2 x 90 minutos semanais (por professor da área) – 2º e 3º CEB  
1 x 90 minutos semanais (por professores da área) – 1º CEB
3. *Oficina de Informática* – 1 x 45 minutos semanais (por professor de TIC)  
1 x 45 minutos semanais (por professora de EE)
4. *Oficina de Jardinagem* – 1 x 90 minutos semanais (por professor de Ciências Naturais)
5. *Oficina de Sons* – 2 x 45 minutos semanais (por professor de Educação Musical)
6. *Oficina de Dança (Rancho Folclórico)* – 1 x 45 minutos semanais (por professora de EE)

Como objetivos específicos deste projeto, pretendia-se:

- Valorizar os interesses e potencialidades dos alunos;
- Desenvolver competências técnicas e manuais;
- Incutir um espírito de inclusão e de partilha;
- Favorecer o domínio global do corpo e explorar a sua expressividade;
- Desenvolver competências práticas para maior eficácia na instrumentalização do processo futuro de transição para a vida ativa.

Todos os anos, a psicóloga colaborava com o Departamento de Educação especial na organização das comemorações do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, a dia 3 de dezembro. De entre algumas das diferentes atividades desenvolvidas, destaco a título de exemplo o programa escolhido no ano letivo de 2013/2014, que contemplava, ao longo de uma semana, a passagem de filmes temáticos no sentido da sensibilização e informação da comunidade educativa acerca das diferenças individuais, ou a apresentação de músicas pelos alunos da Oficina de

Sons (projeto ACEITO) e realização de diversos jogos de coordenação, agilidade e destreza, tendo como convidados especiais os clientes da CERCICAPER que puderam experienciar atividades conjuntas com os diferentes alunos das turmas do 2º e 3º ciclos.

O trabalho com os alunos de EE abrangia também a componente de integração na vida ativa para alunos com CEI (art. 14º, Decreto-Lei nº 3/2008, de 07/01). Normalmente, em colaboração com a coordenadora da EE, apoiávamos cerca de 3 ou 4 alunos em média, por ano letivo, em situação de transição para a vida ativa. Tivemos casos de bastante sucesso, em que os alunos, após terminarem a escolaridade obrigatória, puderam ser integrados no mercado de trabalho – o caso da Maria (cf. anexo 4) foi um dos exemplos em que a experiência de formação pré-profissional decorreu de forma adequada, com resultados bastante positivos no que respeita à evolução e adaptação da aluna às tarefas, o que possibilitou a integração da mesma numa instituição local: creche “Os Ouricinhos”.

Após alteração na legislação quanto à escolaridade obrigatória (Lei nº85/2009, de 27/08; Recomendação nº3/2012; Decreto-Lei nº176/2012, de 02/08), que veio alargar a mesma até ao 12º ano de escolaridade ou até aos 18 anos de idade, vimos-nos confrontados com a questão da implementação do PIT passar, em teoria e na sua maior parte, para a alçada das escolas secundárias, uma vez que aquele plano se deveria iniciar três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória (nº 2 do art. 14º, Decreto-Lei nº 3/2008, de 07/01). Esta alteração abria espaço à manifestação de alguns problemas relacionados com a adequação do currículo às reais necessidades de alunos de CEI que tínhamos na escola até ao 9º ano. Em colaboração com o Departamento de EE, discutimos a questão e elaborámos um projeto ligado a esta mesma componente da transição para a vida ativa, que possibilitasse aos alunos, que ainda não tinham idade para a implementação de um PIT, contactar com experiências de trabalho para promoção das competências e comportamentos necessários à integração na vida ativa futura. Estas atividades eram escolhidas e organizadas tendo em conta os interesses e capacidades dos alunos, tendo como objetivo fundamental facilitar a sua futura inserção na sociedade e no mundo do trabalho.

Assim, os principais objetivos deste projeto “Atividades de Integração na Vida Ativa” passavam por constituir-se como um contributo importante para:

- a) Combater o abandono /insucesso escolar;

- b) Diversificar a oferta formativa dando uma resposta mais ampla às expectativas, interesses e capacidades dos alunos em termos da sua formação profissional;
- c) Motivar para as tarefas da vida ativa;
- d) Desenvolver a autoestima e promover uma boa adaptação socio-profissional;
- e) Desenvolver a autonomia pessoal;
- f) Consolidar comportamentos e competências básicas compatíveis com o contexto socio-profissional;
- g) Proporcionar o desenvolvimento de atividades reais em contexto de trabalho;
- h) Adquirir ritmos e hábitos de trabalho;
- i) Promover a integração do aluno no mundo do trabalho.

Estas atividades de integração na vida ativa eram desenvolvidas no contexto das várias valências do agrupamento de escolas. A título de exemplo, tivemos no ano letivo de 2013/2014, seis alunos a desenvolver atividades de integração na vida ativa, do 8º e 9º anos, como auxiliares na cantina, no bar, no pavilhão gimnodesportivo ou no jardim de infância. Dentro da oferta disponível de atividades, tentámos sempre responder aos interesses e aptidões diferenciados dos alunos em causa, o que se foi traduzindo, ao longo dos anos de implementação deste projeto, numa progressiva responsabilização dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da sua autonomia.

Ao longo dos anos que estive ao serviço daquele agrupamento de escolas, além do trabalho mais direto com os alunos com NEE, procurei abranger outro tipo de populações e projetos/atividades que se mostravam importantes desenvolver. Assim, todos os anos letivos (com exceção do ano letivo de 2013/2014 – ano em que abri concurso pelo Ministério da Educação para um Técnico da área da Psicologia Educacional, com 20 horas semanais) implementei um programa de Orientação Escolar e Profissional (OEP) que adaptei do programa “Do Sonho ao Projeto”, desenvolvido pelo Núcleo de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Por norma desenvolvia o referido programa apenas a partir do segundo período letivo, uma vez que não se pretendia que fosse muito exaustivo, além do que durante o primeiro período, normalmente, existia sempre um largo número de pedidos de avaliação psicológica para realizar, o que ocupava a grande maioria das horas de trabalho. De

referir, ainda, que a mesma adaptação do programa ia sofrendo ligeiras alterações do tipo de atividades consoante o grupo de alunos que tinha em cada ano letivo, apoiando-me nas suas expectativas e interesses mais concretos. Pretendia-se, com estas atividades, informar e apoiar os alunos na tomada de decisão vocacional.

Estas atividades eram facultativas para os alunos e após uma primeira sensibilização, que podia ser realizada numa aula de Direção de Turma, faziam a sua inscrição. Após dada a autorização dos encarregados de educação, eram constituídos os grupos e procedia-se à afixação para divulgação dos horários dos mesmos. Normalmente eram constituídos dois ou apenas um grupo, em média com dez alunos cada.

Quanto às atividades desenvolvidas, estas contemplavam uma primeira fase em grupo e uma segunda e última fase individualmente para devolução de resultados, esclarecimentos adicionais e aconselhamento para concretização do projeto individual. Em termos gerais eram realizadas diversas atividades de dinâmica de grupos, análise e debate, exercícios práticos para promoção do auto-conhecimento e implementação de perspetivas de futuro bem estruturadas, aplicação de baterias de testes para avaliação de interesses/aptidões e apresentação de informação escolar e profissional.

Mais perto do final do ano letivo, realizavam-se as tarefas mais vocacionadas para a exploração da informação escolar e profissional. Para isso, e nos diferentes anos letivos, foram realizadas, além das atividades em sala com o grupo de alunos, viagens de estudo a feiras de orientação escolar e profissional ou às escolas secundárias da zona para melhor tomada de conhecimento das realidades de cada uma. Muitas das vezes, as próprias escolas secundárias daquela zona contactavam-nos ou eram contactadas por mim, no sentido de agendar uma apresentação da sua oferta educativa na escola de Castanheira de Pera (normalmente as escolas de Figueiró dos Vinhos, Avelar, Pedrógão Grande e Sertã). No ano letivo de 2006/2007 realizei, também, uma exposição permanente, durante uma semana, na biblioteca da escola, com diverso material de interesse para os nossos alunos de 9º ano, material este que nos chegava à escola ou que pude recolher em várias fontes. Esta exposição pretendia chegar não só aos alunos inscritos no programa de OEP da escola, mas a toda a comunidade educativa, possibilitando-lhes a aquisição de algum material de interesse e o esclarecimento de dúvidas por parte da psicóloga que se disponibilizava para o efeito.

Este programa realizado com os alunos de 9º ano era objeto de avaliação para melhor aferir a pertinência das atividades desenvolvidas, possibilitando a sua melhoria

contínua. Para tal utilizei o “Inventário dos Fatores de Carreira” fazendo a comparação de médias entre o pré e pós-teste – os alunos respondiam às questões da escala na primeira sessão de grupo, antes de iniciar concretamente as atividades planeadas, e depois no final de todo o processo, portanto, após a devolução de resultados . Este questionário é constituído por seis escalas que permitem discriminar as dificuldades de decisão de carreira (Silva, 1998):

- a) Decisão de Carreira (DEC) – permite avaliara a situação atual de decisão/indecisão de carreira;
- b) Informação de Carreira (INFO) – permite avaliar a necessidade de adquirir informação escolar e profissional;
- c) Ansiedade de Escolha de Carreira (AEC) – avalia o nível de ansiedade associado como processo de decisão de carreira;
- d) Indecisão Generalizada (IG) – avalia as dificuldades em tomar decisões mesmo quando estão presentes todas as condições necessárias;
- e) Necessidade de Informação de Carreira (NIC) – avalia a necessidade de adquirir mais informações e experiência relativa a várias profissões;
- f) Necessidade de Conhecimento do *Self* (NCS) – avalia a necessidade de um maior auto-conhecimento.

Em todos os anos letivos, através da simples comparação de médias obtidas, verifiquei que o programa tinha efeitos positivos, nomeadamente, melhorando o auto-conhecimento e a capacidade de tomada de decisão dos alunos, melhorando a quantidade e a qualidade da informação escolar e profissional que os alunos obtinham e diminuindo a ansiedade associada à escolha que tinham de realizar. Além disso aplicava, ainda, uma Folha de Feedback para uma avaliação mais qualitativa da satisfação dos alunos em relação às sessões de OEP. Também os resultados desta indicavam que os alunos ficavam bastante satisfeitos, correspondendo assim o programa às suas expectativas iniciais de um modo geral.

Durante seis anos letivos (de 2006/2007 a 2011/2012) pude colaborar, também, no projeto de Atelier de Teatro do agrupamento de escolas. A dinamização deste atelier visava facultar aos alunos a ocupação de tempos livres que tivessem no horário, constituindo-se como um complemento das aquisições curriculares e um programa de promoção de competências sociais. Visava, deste modo, contribuir para a melhoria das aprendizagens escolares dos alunos, incrementando o seu nível cultural, para o desenvolvimento da componente artística dos intervenientes e até para a prevenção de problemas de comportamento. Também os alunos de EE participavam

nas atividades desenvolvidas pelo atelier, o que constituía mais uma medida promotora da sua integração na comunidade escolar, na premissa de uma escola inclusiva. No ano letivo de 2009/2010, no âmbito da comemoração do Dia Escolar da Não Violência e da Educação para a Paz (30 de janeiro de 2010) e da Década Internacional da Promoção de uma Cultura de Paz e de Não Violência em Proveito das Crianças do Mundo (2000/2010), o atelier de teatro apresentou a peça “O *Bolinhas*”, escrita pelos alunos e coordenadoras do atelier, que abordava a problemática do *Bullying*. Ainda no âmbito daquelas comemorações, o serviço de psicologia da escola promoveu o preenchimento de inquéritos, de forma anónima, pelos alunos do 2º e 3º ciclos, no sentido de alertar a comunidade educativa e detetar focos deste problema. Foi ainda construído um panfleto alusivo ao tema e distribuído pelas várias turmas. O Atelier de Teatro promoveu também atividades em articulação com o Projeto Educação para a Saúde, como no caso da apresentação da peça de teatro “O Dentinho” que abordava a temática da saúde oral.

Outra das participações da psicóloga nas atividades do agrupamento de escolas aqui referido, foi a colaboração na edição do jornal escolar, através de artigos temáticos ou de opinião e entrevistas de alunos, abordando temáticas diversas como o *bullying*, a dislexia ou a ansiedade infantil.

Também pude fazer parte da equipa do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, participando no atendimento aos alunos que procuravam a ajuda e orientação na resolução dos seus problemas.

Ao longo dos anos em que desenvolvi o meu trabalho em contexto educacional, tive a preocupação de dar continuidade à minha formação de base, para promoção de competências e atualização de conhecimentos. Assim, destaco algumas das formações que fiz e que tiveram uma importância bastante significativa para o desenvolvimento do meu trabalho:

(2007) – Curso de Especialização em “Depressão, Ansiedade e Stress”; Curso “Perturbações da Leitura e da Escrita” pela Psiclínica.

(2010) – Curso “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: novo paradigma de avaliação das NEE” pelo Cenformaz; Curso “Reabilitação Cognitiva nos Principais Síndromes Neuropsicológicas”, pela Associação Central de Psicologia; Curso “Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção”, pela Psicotema.

(2011) – Curso de Pós-Graduação em “Psicopatologia da Infância e da Adolescência”, pela Associação Central de Psicologia.

(2012) – Curso “Avaliação e Intervenção da Criança em Idade Pré-Escolar”, pela Red Apple.

(2013) – Ação de formação “Educação para a Sexualidade em Contexto Escolar”, pelo Instituto Superior de Ciências Religiosas de Aveiro.



## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 1. Intervenção precoce na infância

Em Portugal, até finais da década de 80, as crianças que tinham necessidades especiais, até entrarem para a escolaridade obrigatória, eram apoiadas pelos serviços de saúde e da segurança social, sobretudo através de apoios financeiros ou de saúde mental disponibilizados às famílias. Portanto, existia pouca ou nenhuma intervenção ou apoio por parte do Ministério da Educação.

Com os primeiros projetos de IP, nomeadamente em Coimbra e em Lisboa com o Projeto Portage, foram sendo desenvolvidas as raízes da IP na infância no nosso país.

Assim, a IP em Portugal foi um processo implementado de baixo para cima (*bottom-up*) (Breia, Almeida & Colôa, 2004): através da ação dos profissionais no terreno, foi-se desenvolvendo a tomada de consciência dos decisores políticos desta área. Começaram a surgir vários projetos integrados de IP espalhados pelo país.

Só em 1997, com a publicação da Portaria nº 1102/97, de 3 de novembro, o Ministério da Educação começa a envolver-se na implementação de medidas de apoio para crianças até aos 6 anos de idade com necessidades especiais ou deficiências, através de modalidades de afetação de recursos a projetos locais de IP, ou seja, colaborando entre si os serviços de apoio educativo e as instituições particulares de EE. É então ao longo dos anos 90 que se denota um incremento significativo de projetos de IP, aumentando o número de crianças apoiadas, ainda que a cobertura do país fosse pouco expressiva.

Em 1999 consagra-se e reconhece-se a identidade e importância da IP, através da publicação do Despacho Conjunto nº 891/99, de 19 de outubro, que vem definir as linhas orientadoras da IP na infância.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro, é criado o SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância – que funciona através da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação e da Saúde. É da competência do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social promover a cooperação com as IPSS na celebração de acordos de cooperação para efeitos de contratação de profissionais das áreas do Serviço Social, terapeutas e psicólogos, bem como promover a acessibilidade a serviços de creche ou de ama ou outros apoios e designar profissionais dos centros distritais do Instituto da Segurança Social para as equipas de Coordenação Regional. É da competência do Ministério da

Saúde, assegurar a deteção e sinalização dos casos para IP, encaminhar as crianças para consultas específicas ou centros de desenvolvimento, assegurar a contratação de profissionais para as equipas de IP na rede de cuidados de saúde primários e nos hospitais, designar profissionais para as equipas de Coordenação Regional. É da competência do Ministério da Educação, organizar uma rede de agrupamentos de escolas de referência para IP que integre docentes dessa área de intervenção, assegurar a articulação destas escolas com os serviços da saúde e da segurança social, assegurar as medidas educativas previstas no PIIP e assegurar a transição destas medidas para o PEI, bem como designar profissionais para as equipas de Coordenação Regional.

Quanto aos modelos teóricos que fundamentam esta medida de apoio, houve a passagem do modelo médico para um modelo mais social e ecológico. Esta última abordagem fornece uma forma sistemática de compreender o que sucede à criança e sua família integradas no contexto alargado em que vivem. Até aqui, a família estava em segundo plano, não tendo qualquer participação na elaboração dos programas de intervenção. Passa-se, então, de uma intervenção centrada na criança para uma intervenção que visa responder aos problemas e necessidades desta, mas também da sua família. Um dos maiores contributos teóricos foi dado pela evolução da psicologia do desenvolvimento, que veio mostrar a importância da interação entre a criança e o meio, para o seu desenvolvimento global. De entre os modelos teóricos de desenvolvimento humano, podemos destacar o modelo transacional enunciado por Sameroff e Fiese e o modelo ecológico referenciado por Bronfenbrenner. Para Bronfenbrenner as pessoas são influenciadas por condições externas, pelo que é necessária uma compreensão contextual para que a intervenção possa ser eficaz. Já Sameroff e Fiese (citado por Shonkoff & Meisels, 2000) fundamentam-se no modelo ecológico para referir que diferentes fatores influenciam as competências das crianças, além do que a própria criança exerce influência sobre o ambiente e é influenciada por este. Então, para este último modelo, o desenvolvimento é o resultado das interações contínuas entre a criança, a experiência que a família lhe fornece e o contexto social onde está inserida. Assiste-se, assim, à aplicação do modelo ecológico-sistémico neste tipo de intervenção, de entre os quais podemos destacar alguns princípios fundamentais:

- considera uma abordagem centrada na família;
- prevalece a partilha comum de objetivos;
- o apoio é prestado de forma gratuita às famílias;

- é privilegiado o trabalho em equipa;
- é dada grande importância à formação dos profissionais em serviço.

## **2. Educação especial: evolução histórica, conceitos e práticas**

Ao longo dos tempos a EE tem passado por diversas transformações, sendo que, atualmente, e nos últimos vinte anos, veio possibilitar a integração das crianças e jovens com deficiências na escola regular, permitindo-lhes estar num espaço comum com outras crianças diferentes entre si e usufruindo do mesmo tipo de educação que todos os outros alunos.

Bautista (1997) identifica três épocas da educação especial. A primeira como sendo a pré-história da educação especial, em que a ignorância e discriminação imperavam. A segunda, marcada pelo surgimento das escolas especiais, onde as pessoas com deficiências podiam ser assistidas/ acompanhadas. A terceira, que vem apresentar uma nova abordagem ao conceito de EE, onde existe a preocupação com a inclusão daqueles que são diferentes.

A partir da Declaração dos Direitos da Criança, em 1921 e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, mudam-se as opiniões acerca da EE, reconhecendo-se que a segregação nos aspetos educativo e social era antinatural.

No que se refere a Portugal, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, passa a ser dada maior atenção à EE que “visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.” (nº 1 do art. 17º, Lei nº 46/1986, de 14/10). O Decreto-Lei nº 319/91 de 23/08 vem dar corpo aos princípios consagrados na lei de bases, pretendendo assegurar: a adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais; a participação dos pais em todo o processo educativo; a responsabilização da escola pela orientação global da intervenção com estes alunos; a diversificação das medidas para melhor adequação a cada caso; a utilização de professores de EE como um recurso fundamental; a abertura da escola ao meio, possibilitando a utilização de outros serviços como a saúde ou a segurança social.

Estamos, assim, no caminho de uma perspetiva de integração e inclusão dos alunos onde todos “aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 21) vislumbrando-se como consequência, uma mudança de atitudes na sociedade. A integração permite, assim, à pessoa com deficiência atingir uma igualdade de estatuto.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008 de 07/01, que vem substituir o

Decreto-Lei nº319/91, pretende-se introduzir novos conceitos atualizados e corrigir algumas práticas, reforçando o ideal de escola inclusiva. Aplica-se à educação pré-escolar, ensino básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, definindo os apoios especializados a prestar (nº1 do art.1º, Decreto-Lei nº 3/2008, de 07/01). São, também, criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes no domínio da Intervenção Precoce na Infância, para dar resposta principalmente às crianças até aos três anos de idade e, por isso, não abrangidas por aquele decreto-lei. Deste modo, as principais alterações ocorridas dizem respeito aos processos de referênciação, avaliação e elegibilidade dos alunos que podem beneficiar das medidas/apoios da EE “alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (nº 1 do art. 1º, Decreto-Lei nº 3/2008, de 07/01). Os princípios orientadores deste decreto-lei passam, essencialmente, por combater a exclusão social e a discriminação, reforçar aspetos como a confidencialidade e a participação ativa dos pais/encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos.

A identificação das NEE fundamenta-se agora na utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que vem demonstrar progressos em relação aos paradigmas médico e social, reportando-se à descrição da situação de cada pessoa dentro de um contexto que apresenta barreiras à sua condição, permitindo identificar o seu perfil de funcionalidade. O modelo biopsicossocial, no qual se apoia a CIF, pressupõe uma abordagem ecológica, sistémica e interdisciplinar na compreensão do funcionamento humano. Com a CIF pretende colocar-se em destaque não as deficiências mas as capacidades individuais, identificando os fatores ambientais que podem constituir barreiras ou facilitadores das mesmas, orientando a implementação de estratégias de intervenção potenciadoras do desenvolvimento das capacidades individuais e da adequação do contexto às diferentes situações, no sentido de promover uma maior participação e autonomia dos indivíduos.

A EE significa um suplemento de esforços educativos adequados à situação educacional específica de cada aluno, tendo como objetivos primordiais a “inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para

o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais” (nº 2 do art. 2º, Decreto-Lei nº 3/2008, de 07/01).

Para beneficiarem do regime de EE é necessária a referenciação, que pode ser feita pelos pais, pelos serviços de Intervenção Precoce, por professores, Técnicos ou outros elementos da comunidade aos órgãos de gestão escolar. Esta referenciação reúne toda a informação e documentação pertinente do historial do aluno. O Departamento de EE e os serviços técnico-pedagógicos de apoio fazem a avaliação da situação específica emitindo, no final, o Relatório Técnico Pedagógico, onde se especifica se se trata de situação a ser abrangida por medidas de EE ou não e, neste caso, definir qual o encaminhamento necessário tendo em conta os apoios que a escola disponibiliza. Se este relatório conclui, por outro lado, a necessidade de intervenção no âmbito da EE, deverá explicar a tipologia das NEE, identificando o perfil de funcionalidade do aluno e quais as medidas de apoio a adotar que vão servir de base à elaboração do seu PEI. Na elaboração do PEI participam o professor titular ou diretor de turma, como coordenador deste documento, o professor de EE, o encarregado de educação e o aluno, bem como os restantes intervenientes no processo de avaliação. É o PEI que especifica e fundamenta quais as respostas educativas para aquele aluno em particular, integrando a sua história escolar e outros antecedentes, o seu perfil de funcionalidade com base nos indicadores avaliados segundo a CIF, os objetivos a atingir e quais as estratégias, recursos humanos e materiais a utilizar, a distribuição horária das atividades previstas para o aluno, bem como a definição do processo de avaliação do próprio PEI. Este deve ser avaliado, pelo menos, no final de cada período letivo, podendo ser revisto a qualquer momento. No final do ano letivo, deve ser elaborado um relatório circunstanciado que reflita os resultados obtidos por cada aluno de EE daquela escola ou agrupamento de escolas, fundamentando a necessidade de o aluno continuar a beneficiar ou não de medidas de apoio no âmbito da EE (art. 13º, Decreto-Lei nº 3/2008, de 07/01).

Constituem medidas educativas de EE que podem ser previstas no PEI as seguintes:

- Apoio Pedagógico Personalizado – é o reforço das estratégias utilizadas, das competências, dos conteúdos lecionados ou de competências específicas;
- Adequações Curriculares Individuais – consistem na introdução de áreas curriculares específicas como o Braille, a língua gestual portuguesa e outras, ou a dispensa de atividades de difícil execução para o aluno, não pondo em causa a

aquisição das competências terminais de ciclo;

- Adequações no Processo de Matrícula – trata-se da antecipação ou adiamento de matrícula no 1º ano de escolaridade, matrícula por disciplinas, matrícula em escolas de referência para alunos surdos e alunos cegos ou com baixa visão, matrícula em escolas com unidades de ensino estruturado;

- Adequações no Processo de Avaliação – podem consistir no tipo de prova, nas condições de avaliação, na periodicidade, na duração e local de avaliação;

- Currículo Específico Individual – para alunos com grandes dificuldades, que pode implicar uma alteração muito significativa do currículo comum, visando a autonomia e transição para a vida pós-escolar;

- Tecnologias de Apoio – trata-se de equipamentos ou dispositivos facilitadores da funcionalidade do aluno.

Ainda o Decreto-Lei nº 3/2008 prevê uma medida complementar ao PEI: o PIT que tem como objetivo a transição do aluno abrangido por um currículo específico individual para a vida pós-escolar, iniciando-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

Assim, um sistema de educação inclusivo deve atender às diferenças e diversidade das necessidades educativas, propondo a diferenciação de respostas e medidas de apoio.

O conceito de NEE engloba um vasto leque de dificuldades de aprendizagem, conceito este só adotado e redefinido após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), referindo-se a todas as crianças com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Deste modo podia referir-se tanto a crianças em desvantagem como às sobredotadas, também a crianças em situação de risco, desfavorecidas, pertencentes a minorias étnicas ou culturais e até a crianças com problemas de ordem emocional (Necessidades Educativas Especiais, n.d.).

Este conceito de NEE aplica-se, então, a crianças e jovens que apresentem problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, a dificuldades de aprendizagem que poderão ter causas orgânicas ou ambientais (Correia, 1999).

Estas NEE podem dividir-se em NEE temporárias que podem exigir a modificação parcial do currículo escolar para o adaptar às necessidades do aluno durante um período determinado de tempo, ou em NEE de carácter permanente que viabilizam também as modificações do currículo, que podem ser generalizadas, mas que se manterão durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno.

Dentro do vasto leque das NEE encontramos as dificuldades de aprendizagem

que, e segundo a DSM-V, se enquadram nos Transtornos do Neurodesenvolvimento e podem refletir dificuldades ao nível da leitura, da expressão escrita, do cálculo ou raciocínio matemático.

É sobre esta dificuldade ou transtorno específico da aprendizagem, designada também por dislexia, que dedicarei o capítulo seguinte. Trata-se um uma problemática tantas vezes recorrentes nas nossas escolas e com a qual lidei de perto ao longo da minha experiência em contexto educativo.

### **CAPÍTULO III**

## **INTERVENÇÃO E REABILITAÇÃO NA DISLEXIA: METODOLOGIAS**

### **1. Enquadramento teórico**

A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica, no domínio da linguagem que, tal como qualquer outra dificuldade de aprendizagem, deve ser identificada e tratada através de uma intervenção adequada o mais cedo possível no sentido de minimizar dificuldades futuras. Segundo estatísticas mundiais, 10% das crianças em idade escolar são disléxicas (Ribeiro & Baptista, 2006).

O termo dislexia refere-se a um conjunto de alterações que têm em comum a perturbação ou o atraso na aprendizagem da leitura, na ausência de outra limitação das capacidades intelectuais. Trata-se de uma dificuldade específica no processamento da linguagem: reconhecimento, identificação, reprodução, associação e ordenação de sons e formas das letras.

Segundo a Associação Internacional de Dislexia, trata-se de “uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento de vocabulário e dos conhecimentos gerais” (Teles, 2008, p. 13).

Uma correta e completa avaliação das dificuldades de aprendizagem específicas é importante e a base de apoio para a implementação das estratégias de intervenção eficazes. Segundo Reid (1998), a avaliação tem como principais objetivos: identificar as áreas fortes e áreas fracas do aluno; identificar o nível de performance do aluno nas diferentes tarefas; encontrar uma explicação para as dificuldades do aluno; identificar aspetos específicos do aluno na performance da fala, da leitura e da escrita; compreender o estilo de aprendizagem do aluno; identificar aspetos do currículo que podem funcionar como motivação e áreas de interesse do aluno. Assim, devem incluir-se medidas estandardizadas de avaliação e diagnóstico, avaliação fonológica, avaliação da leitura, metacognição, screening e observação direta. Nesta avaliação, deve seleccionar-se e adotar-se metodologia de avaliação adaptada ao sujeito e às dificuldades que queremos identificar especificamente.

Não sendo objetivo deste trabalho dissecar toda a metodologia de avaliação,



centrar-me-ei nos aspetos mais ligados à intervenção de âmbito cognitivo e educacional, nomeadamente nas tipologias interventivas mais eficazes.

As questões relativas ao tratamento educativo da dislexia e das dificuldades de aprendizagem em geral podem enquadrar-se em diferentes perspetivas teóricas:

- a) Neuropsicológica, que coloca a ênfase nos processos e funções subjacentes às dificuldades;
- b) Comportamental, que presta especial atenção à estruturação do tratamento e ao contexto imediato;
- c) Cognitiva, que valoriza os aspetos de entrada, elaboração e emissão da informação no sistema cognitivo.

Segundo a **perspetiva neuropsicológica**, se identificados e reabilitados os processos e funções básicas, a criança aprende sem dificuldade. É, assim, mais importante corrigir as funções neuropsicológicas do que melhorar as aprendizagens escolares em si mesmas.

Dentro desta perspetiva existem diferentes modelos de tratamento, conforme valorizem mais ou menos determinados aspetos neuropsicológicos. Assim, destacam-se os modelos de tratamento perceptivo-motores e os psicolinguísticos.

Os modelos perceptivo-motores defendem, de um modo geral, que o desenvolvimento dos aspetos visuoespaciais e motores são a base para a aprendizagem. “São sistemas de tratamento corretivo com uma forte componente maturacional, que concebe o desenvolvimento como uma sequência de estádios bastante rígida: o primeiro sistema neurológico a desenvolver-se é o motor, só depois deste estar plenamente funcional, o sistema perceptivo; e por último desenvolve-se o sistema associativo que depende dos anteriores” (Vidal & Manjón, 2001, p. 239). Por exemplo, o sistema corretivo de Newell C. Kephart defende que as dificuldades na leitura não se superam ensinando a ler, mas corrigindo as generalizações básicas das quais depende o ato de ler, como o controlo postural/equilíbrio, o conceito de esquema corporal, a perceção das formas, a coordenação motora e a lateralidade. O seu programa de tratamento distingue, por isso, quatro áreas base a serem desenvolvidas: exercícios visuomotores no quadro/papel; treino corporal de movimentos; treino do controlo ocular; e treino da perceção de formas. Também Frostig e Horne vieram defender a reabilitação das capacidades perceptivas de base, colocando a tónica no desenvolvimento da perceção visual, como fundamental para o sucesso escolar. Assim, e assumindo que a maior parte do conhecimento se adquire através da perceção visual, qualquer alteração a este nível conduziria a deficiências cognitivas

que, por sua vez, potenciariam o surgimento de perturbações emocionais e dificuldades de aprendizagem. Estes autores publicam em 1964 um programa para desenvolvimento da perceção visual, essencialmente para crianças de jardim de infância, seguindo uma lógica maturacionista, mas não descartando o seu uso corretivo para indivíduos que manifestassem dificuldades a esse nível.

Os modelos psicolinguísticos, tal como os anteriores, podem ser implementados como tratamentos corretivos ou preventivos. Osgood defende um modelo de mediação e integração da linguagem, explicando os processos neuropsicológicos inerentes ao processamento da linguagem: descodificação, codificação e associação. O autor distingue, ainda, níveis de organização neurológica: *projeção*, que se relaciona com processos de receção que originam uma associação reflexa; *integração*, onde se organizam e sequenciam processos nervosos de entrada e saída (por exemplo a coordenação automática dos músculos durante a fala); *representação*, onde se processa a conceção de significados, pois a cognição depende da atividade linguística com sentido. O modelo clínico de Samuel Kirk, James McCarthy e Winifred Kirk apoia-se no anterior mas preocupa-se com as diferenças intra-sujeito e não só com a medição das diferenças entre indivíduos. Estes autores publicaram em 1968 um instrumento para avaliação das capacidades psicológicas e linguísticas que eram vistas como a base do êxito escolar: *Illinois Test of Psycho-linguistic Abilities* (ITPA). O seu uso permitia identificar dificuldades e corrigir défices específicos. Propunham a reabilitação das seguintes aptidões psicolinguísticas:

- em relação à perceção auditiva: exercícios de audição de contos e perguntas sobre o seu conteúdo, jogos de adivinhas ou outros com ordens verbais;
- em relação à perceção visual: exercícios de associação de palavras escritas com imagens;
- em relação à memória sequencial visual: desenhos de memória e puzzles;
- em relação à memória sequencial auditiva: repetição de séries;
- em relação à associação auditiva: exercícios de classificação de palavras;
- em relação à associação visual: dominós de figuras;
- em relação à expressão verbal: contos de memória ou descrição de acontecimentos;
- em relação à expressão manual: exercícios de dramatização;
- em relação à expressão e correção gramatical: classificação e distinção de sons ou completamento de frases.

Tanto os modelos percetivo-motores como os psicolinguísticos sofreram desgaste,

desde os anos 70, através de estudos que vieram questionar a sua eficácia quando utilizados de forma isolada. Segundo Sowell et al. (citado por Vidal & Manjón, 2001) os educadores/professores devem utilizar outras estratégias de intervenção para desenvolvimento das aptidões académicas e de linguagem. Assim, seguindo indicações de autores como Johnson e Myklebust a intervenção deveria ser global, integrando as perspetivas percetivo-motora e psicolinguística, pois as dificuldades de aprendizagem relacionavam-se com estados múltiplos de disfunção.

A **perspetiva comportamental**, segue as mesmas fases de qualquer programa de modificação comportamental: (1) seleção do comportamento para intervenção; (2) identificação da linha de base; (3) análise A-B-C; (4) estratégia de intervenção; (5) avaliação de resultados; (6) comunicação dos resultados. Worell e Nelson propõem um modelo de cinco etapas (citado por Vidal & Manjón, 2001):

- 1- Avaliação inicial: para estabelecer a linha de base ou o seu perfil de aprendizagem;
- 2- Análise de tarefas: análise de aptidões específicas mediante a análise de tarefas que as decompõem;
- 3- Especificação de objetivos operacionais: operacionalização das metas a atingir em cada aptidão especificada;
- 4- Programação individualizada: elaboração de um plano instrucional para atingir os objetivos definidos, que pressupõe a seleção e adaptação dos materiais, das técnicas e das estratégias de motivação;
- 5- Avaliação: previsão da avaliação contínua, periódica e final do programa.

Segundo Gloperud e Fleming (citado por Vidal & Manjón, 2001) para que as crianças aprendam, necessitam de um ensino muito bem estruturado em que tenham oportunidade de praticar bastante para generalizar conhecimentos. Assim, as sequências de aprendizagem constituem miniprogramas de ensino que visam a aquisição de determinada competência. Segundo a perspetiva comportamental o ensino tem o seu enfoque nos conteúdos/competências académicas e deve ser sequencial, direto e preciso, portanto, algumas das regras importantes neste tipo de ensino, são: as instruções devem ser dadas se forma simples e clara; deve garantir-se a participação ativa do aluno; qualquer execução errada deve ser imediatamente corrigida; deve ser ensinada uma competência de cada vez; deve existir um controlo da evolução do aluno, através de pré-testes e avaliação contínua, em que os principais aspetos são a frequência da resposta, a rapidez de execução e a duração do comportamento; o aluno deve conhecer os objetivos a atingir; o professor é quem

dirige todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para a **perspetiva cognitiva**, a intervenção deve centrar-se na melhoria dos processos e estratégias cognitivas, tanto nas que se encontram deficitárias como nas restantes que podem servir para compensar as anteriores. Os programas de intervenção que seguem esta perspetiva dedicam-se fundamentalmente à modificação cognitiva e ao ensino de estratégias para aprender a aprender, apoiando-se em seis princípios básicos da intervenção cognitiva, segundo Beltrán (citado por Vidal & Manjón, 2001):

- 1) A intervenção deve centrar-se nas estratégias;
- 2) A intervenção deve ter também em conta as disposições individuais;
- 3) A intervenção tem como último objetivo a autonomia do aluno;
- 4) Na intervenção, o papel do professor coaduna-se com a de orientador;
- 5) O âmbito da intervenção deve estender-se ao contexto;
- 6) A intervenção deve considerar as ideias do aluno.

Quanto à leitura, esta constitui uma das mais importantes aprendizagens, tendo em conta que a leitura é um dos veículos principais utilizados na aquisição dos conteúdos escolares, por isso é fundamental que seja adquirida no máximo potencial de execução correta.

As crianças cuja linguagem se baseia em caracteres alfabéticos e não pictográficos ou ideográficos, parecem ser as mais predispostas para adquirirem a condição de disléxicas. Nestes sistemas alfabéticos, como no caso do português, a aprendizagem da leitura faz-se por duas vias distintas: via direta e via indireta. Na primeira, também designada por via global ou léxica, associa-se o significado à palavra sem fazer a análise dos componentes desta, como acontece no caso dos leitores fluentes quando leem palavras conhecidas, pois identificam-nas no imediato e de forma global. Na segunda via, ou via analítica, léxica ou fonológica, analisam-se primeiramente os componentes da palavra (letras/fonemas) para chegar à palavra e seu significado, sendo esta a via utilizada de forma privilegiada por leitores pouco treinados ou pelos leitores fluentes quando têm que ler uma palavra desconhecida ou pouco frequente. Quando uma destas vias se encontra perturbada, a leitura vai fazer-se pela via alternativa, dando origem a erros que, consoante a sua gravidade (tipo de erro e frequência), vão permitir identificar a dislexia como sendo mais grave/fonológica, ou como menos grave/de superfície.

Na opinião de Vidal e Manjón (2001), a primeira causa das dificuldades de leitura/escrita prende-se com a questão dos métodos de ensino da leitura que, na sua

maioria, apenas utilizam umas das duas vias aqui identificadas. Por esse motivo, estes autores defendem a utilização das duas vias de acesso ao léxico em programas de intervenção ou ensino da leitura/escrita.

Segundo a neurologia, o indivíduo disléxico tem dificuldades na leitura e escrita uma vez que não consegue automatizar a linguagem, portanto não consegue utilizar um percurso rápido e automático para fazer a correspondência grafo-fonética, levando-o a utilizar um percurso mais lento e analítico para a descodificação do material escrito (Silva, 2011). A dislexia é, então, uma desordem na forma como o cérebro processa a informação. As crianças com dislexia revelam dificuldades em várias funções neurocognitivas: consciência fonológica, nomeação rápida de estímulos, capacidade de focalização, manutenção da atenção, atenção dividida, memória verbal a curto prazo, flexibilidade cognitiva, memória de trabalho verbal e espacial e organização visuoespacial (Baptista, 2013).

Na intervenção e reabilitação de alunos disléxicos, tal como acontece noutra qualquer perturbação ou dificuldade de aprendizagem, devemos ter em linha de conta a globalidade. Ou seja, deverá existir uma intervenção a vários níveis, desde a utilização de programas individualizados adaptados à situação de dificuldade do aluno em concreto, à manipulação e adaptação de outras variáveis contextuais, considerando que toda a comunidade educativa se deve responsabilizar e mobilizar para a implementação de estratégias diferenciadas de apoio e minimização das dificuldades daquele aluno em particular.

Esta perturbação, apesar de permanente, pode, com intervenção adequada, manifestar melhorias significativas. Os estudos mostram a eficácia da reeducação, através de um treino intensivo (Broom e Doctor, 1995, citado por Ribeiro & Baptista, 2006). Existem diferentes técnicas para ensinar uma criança disléxica, considerando, também, que diferentes métodos e estratégias funcionam para diferentes indivíduos.

Considerando os processos intervenientes na aprendizagem da leitura, assim se foram delineando estratégias ou tipologias de intervenção que colocam a sua ênfase mais num ou outro daqueles processos, são eles: processos perceptivos, processos de reconhecimento de palavras e processos de compreensão.

Os métodos reeducativos dos défices **perceptivos** vão incidir neste aspeto, colocando o foco em exercícios para treino da organização perceptiva.

Os métodos que enfatizam o **reconhecimento de palavras**, visam reabilitar mais a via léxica ou a via não léxica da leitura. No primeiro caso, associando imagens às palavras e seu significado. No segundo caso, analisando os diferentes componentes

das palavras (sílabas e fonemas).

Os métodos mais focados na **compreensão**, tendem a valorizar os aspetos sintáticos e os aspetos semânticos da leitura, promovendo, por um lado, exercícios para relacionar palavras (segundo regras gramaticais de concordância como género, número, tempo...), exercícios de compreensão dos elementos de uma oração ou automatização dos sinais de pontuação, e por outro lado, exercícios para desenvolver a compreensão e relação dos conteúdos.

## **2. Eficácia quanto a programas e estratégias de intervenção/reabilitação**

Vários estudos têm sido conduzidos no sentido de verificar a maior ou menor eficácia de programas individualizados de intervenção na reabilitação do aluno disléxico. Estes estudos têm sido desenvolvidos por especialistas de várias áreas como, a educação, linguística, genética e neurologia, favorecendo um maior conhecimento desta perturbação e permitindo (re)desenhar tipologias de intervenção mais eficazes.

São apontadas algumas das terapias sem suporte científico que têm vindo a ser utilizadas para intervenção nestes casos, e que são baseadas em:

- interpretações psicológicas – em que as dificuldades são decorrentes de uma baixa autoestima do indivíduo;
- défices visuais – a utilização de lentes prismáticas que apenas fazem a convergência binocular;
- défices posturais – a correção da postura não leva à superação das dificuldades;
- défices psicomotores – não explica totalmente, embora seja importante trabalhar a execução correta das letras;
- défices auditivos – o que existe é uma falha no processamento auditivo;
- terapêuticas farmacológicas.

O conhecimento que temos hoje aponta para programas de intervenção que têm por base as seguintes abordagens, identificadas como fundamentais na aprendizagem da leitura e escrita (Reid, 1998):

- multissensorial;
- repetição e automatização;
- estruturação dos programas;
- método fonético;
- ensino sequencial e cumulativo.

A Associação Internacional de Dislexia refere que uma criança disléxica pode

aprender a ler e escrever, bem como a desenvolver os seus talentos especiais através de uma educação adequada às suas características e necessidades. A educação destes alunos deve incluir o ensino direto de conceitos e capacidades linguísticas, o ensino multissensorial, o ensino sistemático e ambientes estruturados e consistentes.

O programa **Letterland**, desenvolvido por Lyn Wendon em 1997, aplicado em muitas escolas de Inglaterra e Irlanda, assenta em componentes essenciais da aprendizagem da leitura. Coloca a ênfase na aprendizagem das letras e respetivos sons através do uso de pictogramas, reforçando com o reconhecimento global das palavras, compreensão, fala e escrita criativa. O uso de pictogramas é particularmente benéfico para o disléxico, que tem dificuldades ao nível fonológico. Também a utilização de histórias para efetivar a aprendizagem é benéfica nestes casos, uma vez que encoraja o processamento da informação através da memória de longo prazo e não tanto da memória de curto prazo, que se encontra, normalmente, perturbada nos disléxicos.

O programa **Alpha to Omega**, desenvolvido por Hornsby e Pool em 1989, segue uma abordagem fonética e linguística, promovendo a aquisição de competências fonológicas e de linguagem. Coloca a ênfase na aprendizagem dos fonemas e também na aprendizagem da estrutura gramatical da língua.

Programas focados na abordagem desenvolvida em 1935 por **Orton e Gillingham**, tornaram-se o foco central para o ensino multissensorial. Colocam a ênfase na aprendizagem dos sons das letras e na fusão destas em sílabas e em palavras. Solicita-se ao aprendiz que efetue estas tarefas até as automatizar.

**Bangor Dyslexia Teaching System** é um programa desenvolvido por Miles em 1989, estruturado e sequencial, desenvolvido para professores e terapeutas que lidam com indivíduos disléxicos, centrando-se nas dificuldades fonológicas destes e na sua falta de domínio do alfabeto. Pretende, o mais cedo possível, providenciar competências de reconhecimento e categorização dos sons da fala. Miles refere que as crianças não beneficiam de um ensino top-down da linguagem sem dominarem certos princípios da literacia: sons das letras, estrutura das palavras e regras gramaticais (citado por Reid, 1998).

Também o programa **Alphabetic Phonics**, desenvolvido em 1985 por Cox, decorrente do Orton-Gillingham, segue os mesmos princípios dos anteriores, contudo, considerando a aprendizagem por descoberta um ponto importante. Assim, oferece oportunidades para desenvolver a criatividade na expressão de ideias.

Outro programa adaptado de Orton-Gillingham é **The Slingerland Programme**,

desenvolvido em 1977, usado preferencialmente nos primeiros anos de escolaridade, e percorre as seguintes etapas:

- 1ª – escrita (traçado, cópia, escrita no ar e escrita de memória);
- 2ª – sons das letras (nomeação da letra através da palavra-chave e associação ao som);
- 3ª – fusão fonémica;
- 4ª – descodificação da palavra;
- 5ª – compreensão (após dominar a técnica de descodificação, apela-se agora ao reconhecimento global da palavra).

A questão de fundo prende-se com a metodologia empregue no ensino da leitura. Durante muito tempo vigorou o método global e visual no ensino da leitura, incluindo-se numa perspetiva proveniente da psicolinguística com influências cognitivistas e construtivistas (Pereira 1990, citado por Paulino, 2009). Este método surgia como oposição ao método fonético ou sintético, considerado desadequado. As crianças eram, assim, ensinadas a reconhecer palavras inteiras pela sua aparência visual, o que levou a maus resultados numa aprendizagem correta e em tempo útil da leitura, pois o que se verificou é que as crianças não sabiam ler de facto mas apenas reconhecer as palavras aprendidas. Em França este método foi mesmo proibido pelo Ministério da Educação em 2006.

A discussão em torno do método mais adequado parece continuar, e vários estudos surgem na pretensão de identificar o mais eficaz, verificando-se que vários deles refutam os pressupostos construtivistas, originando reformulações no método fónico (Paulino, 2009).

Um estudo levado a cabo por Viana, Ribeiro, & Santos (2007), refere que no final do primeiro ano de escolaridade, o desempenho em leitura do grupo ensinado através do método analítico-sintético era melhor do que o grupo ensinado pelo método global. Também Morais conclui que as crianças ensinadas pelo método fónico, mais tarde, ultrapassam as outras crianças ensinadas pelo método global, em rapidez, compreensão, vocabulário e ortografia (citado por Paulino, 2009).

Shaywitz (2008) defende que o método analítico-sintético é o mais eficaz no ensino da leitura, pois as crianças são ensinadas de forma sistemática e explícita a transformar as letras em sons e, depois, combinar os sons para formar sílabas e palavras.

Quanto à reeducação dos disléxicos, esta tem sido feita através da combinação de dois métodos de alfabetização: fónico e multissensorial.



O primeiro incide na aprendizagem da correspondência letras-sons, estimulando a consciência fonológica. Segundo Fernandes e Penna, devem ser executadas atividades que envolvam o uso de rimas, discriminação de sons, segmentação fonémica e relações entre sons e letras (citado por Peres, 2013).

O segundo abrange aspetos sensoriais como o visual, auditivo, tátil, cinestésico e articulatório no ensino da linguagem escrita. O método multissensorial permite reforçar a conexão entre a leitura e a escrita, como defendem Orton e Gillingham (citado por Peres, 2013).

Com base na sua experiência e investigação, autores como Deuschle e Cechella (2009) e Shaywitz (2008) defendem o recurso ao método fónico, pois a maioria dos problemas das crianças com dislexia verifica-se no processamento fonológico, pelo que um método que se baseia na correspondência grafema-fonema será o mais adequado. Os autores defendem ainda que, para o método ser eficaz, há que adaptar os materiais às reais necessidades daquele indivíduo, procurando sempre avaliar os progressos da aprendizagem, verificando, assim, a eficácia das estratégias implementadas.

Segundo Lopes e Heward, a revisão da investigação concluiu que a combinação do ensino direto e do ensino de estratégias é o mais vantajoso para alunos com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente quando são considerados os seguintes aspetos: atenção à sequencialidade das matérias (do mais simples para o mais complexo); treino/repetição/prática; segmentação da informação com síntese posterior; controlo da dificuldade da tarefa facultando pistas; questionamento direto e respostas; utilização de um currículo e de materiais estruturados; modelação sistemática pelo professor; ensino em pequenos grupos (citado por Martins, 2009).

A intervenção numa situação de dislexia deve incidir no processamento da leitura e não tanto dos fatores neuropsicológicos, pois apesar da intervenção psicomotora ser importante para o desenvolvimento das capacidades psicomotoras, não resolve por si só os problemas de leitura. Para Cuetos (2008) a reeducação deve centrar-se nos seguintes processos, consoante avaliação efetuada da situação individual em concreto: processos percetivos (atividades de discriminação de figuras e letras, iniciando-se com material não verbal e só depois passar à exploração de letras, sílabas e palavras); processos léxicos ou de reconhecimento das palavras (consoante o défice se situar na rota fonológica ou na rota visual, deverá incidir mais numa abordagem multissensorial ou em atividades de leitura de palavras, exploração da sua pronúncia e significado); processos sintáticos (atividades de compreensão das

funções sintáticas dos componentes da frase e domínio da pontuação); semânticos (processo complexo para o autor, uma vez que implica operações cognitivas superiores, propondo iniciar-se com textos simples e ir aumentando o grau de dificuldade integrando sempre as informações adquiridas anteriormente, ensinando estratégias para adquirir a correta compreensão das ideias de um texto).

Outros estudos vêm demonstrar a importância da descodificação fonológica na aprendizagem da leitura fluente. Autores como Ehri & Wilce ou Laing & Hulme vêm demonstrar que desde os primeiros contactos com o material escrito, o aluno retira maior vantagem partindo da informação fonológica que da informação visual (citado por Colé & Sprenger-Charolles, 2006). Também os estudos de Jorm et al. e os estudos de Byrne et al. indicam que a capacidade precoce de descodificação fonológica, permite uma mais rápida progressão do nível de leitura. A manipulação consciente dos sons e da relação fonema- grafema são fundamentais e tanto benéficas para pré-leitores como para crianças potencialmente em risco ou disléxicas, que podem melhorar substancialmente as suas capacidades através do treino da consciência fonológica (citado por Colé et al., 2006). Wise, Ring e Olson verificaram progressos em alunos com dificuldades leitoras, que beneficiaram de um treino ao nível da consciência fonológica, através da manipulação de sons e atenção sobre os movimentos articulatorios (citado por Colé et al., 2006).

Considera-se, assim, que a consciência fonológica é um fator de crucial importância. Se, por um lado, encontramos estudos, como de Harten e Carvalho, que referem que a leitura é um fator imprescindível para o desenvolvimento da consciência fonológica, por outro lado, existem estudos que referem a consciência fonológica como causa da aprendizagem da leitura, ou seja, como preditor desta (Bradley & Bryant, 1987; Mann, 1984; Liberman & Shankweiler, 1989; Wagner & Torgesen, 1987; Yopp, 1988, citado por Paulino, 2009).

Os profissionais que trabalham diretamente com pessoas disléxicas têm, assim, que compreender realmente a natureza da dislexia, as suas manifestações e consequências, para poderem ajudar de forma efetiva a minimizar as dificuldades e a desenvolver no indivíduo um sentimento de confiança nas suas capacidades e autonomia. Realizada a avaliação da situação e detetadas as dificuldades específicas, deve delinear-se uma intervenção adequada ao tipo de défices encontrados.

Também em Portugal existem diversos materiais e programas de intervenção na dislexia sustentados nos estudos que têm vindo a ser realizados para melhor compreensão desta problemática, colocando o seu enfoque mais num ou outro

aspeto.

Os cadernos de reeducação da dislexia, sob a coordenação de Helena Serra, vêm propor exercícios para desenvolver os domínios perceptivo, linguístico e psicomotor, o que vai permitir um melhor desempenho nas tarefas de leitura/escrita. Partindo do pressuposto que ler implica executar corretamente determinadas tarefas, como o reconhecimento e discriminação dos símbolos gráficos e respetiva associação aos símbolos auditivos, a análise e síntese auditiva e visual dos elementos como um todo, a atribuição de significado às palavras, as atividades propostas têm em vista o desenvolvimento das seguintes competências (Serra & Alves, 2006):

- perceção e memória visual (ex. correspondência de imagens/letras iguais, identificar elementos em falta);
- perceção e memória auditiva (ex. completar palavras ou frases, silabação de palavras);
- lateralidade e orientação espacial (ex. reconhecer direita e esquerda, seguir percursos);
- leitura e escrita (ex. identificar casos especiais de leitura, compreender o sentido da frase).

Rafael Pereira (2009) defende que é necessário diagnosticar as reais dificuldades do aluno para delinear uma intervenção estruturada, e apresenta um programa de intervenção e reeducação em dislexia e disortografia, composto por áreas diferenciadas de competências:

1. Identificação dos sons das palavras;
2. Identificação dos elementos que compõem as palavras;
3. Desenvolvimento de vocabulário;
4. Identificação e posterior divisão de palavras;
5. Acentuação de palavras;
6. Corrigir inversões em sílabas e palavras;
7. Compreensão da leitura;
8. Motivação para a escrita.

O Método Fonomímico de Paula Teles, é um método fonético e multissensorial, sequencial e cumulativo, sintético e analítico, explícito e intensivo, com monitorização sistemática dos resultados. Este método surge do estudo e da experiência profissional da autora, baseando-se em resultados da investigação neurocientífica sobre os processos cognitivos inerentes à aprendizagem da leitura e escrita. A autora refere que as crianças disléxicas têm, para além do défice fonológico, dificuldades na

memória auditiva e visual, bem como dificuldade de automatização (Abreu, 2012). Existem, portanto, diferenças no funcionamento cognitivo (no processamento fonológico, na capacidade de nomeação rápida, na memória de trabalho, na capacidade de automatização). Este método é inspirado no método Jean Qui Rit, desenvolvido em 1990, em que as letras são apresentadas em associação a gestos, histórias e canções, o que parece facilitar a aprendizagem da associação grafema-fonema. A autora refere competências chave a ensinar ou nas quais intervir (Teles, 2008):

- consciência fonológica;
- princípio alfabético: letras – fonemas;
- fusão e segmentação silábica e fonémica;
- leitura automática;
- caligrafia e vocabulário.

A Associação Internacional de Dislexia promove a utilização destes métodos multissensoriais, tendo como princípios:

- a) Aprendizagem multissensorial – diferentes vias de acesso ao cérebro são utilizadas em simultâneo, facilitando a aprendizagem e memorização;
- b) Estruturado e cumulativo – os conteúdos a aprender são organizados segundo a sequência do desenvolvimento linguístico e fonológico, e devem ser revistos com frequência para reforçar a sua memorização;
- c) Ensino direto e explícito – sem recurso à dedução, mas de forma explícita;
- d) Ensino diagnóstico – avaliação diagnóstica de competências adquiridas e a adquirir;
- e) Ensino sintético e analítico – analisar explicitamente a fusão e a segmentação fonémica e silábica;
- f) Automatização das competências aprendidas – treinadas até à automatização (realização sem atenção consciente, o que leva ao uso de menos tempo e maior disponibilidade para aceder à compreensão do texto).

A reeducação nos indivíduos disléxicos é fundamental, e a que se pratica hoje em dia é a soma de muitas influências baseadas nos estudos científicos que vão sendo realizados e que vão adequando e clareando o problema e as técnicas mais eficazes. Após diagnóstico, a reeducação deve ser a mais precoce possível, tendo como foco o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades que estão em défice.

### 3. Um caso prático

Durante a minha prática enquanto psicóloga educacional, no contexto de escola pública que abrangia o ensino pré-escolar, primeiro, segundo e terceiros ciclos, além de outras situações acompanhadas, pude acompanhar alguns casos de dislexia. Como constataam diversos autores e se refere ao longo deste trabalho, verifiquei na prática que os casos de dislexia que avaliei e acompanhei diferiam entre si, quanto à sintomatologia específica apresentada. Por esse motivo, sempre empreendi esforços no sentido de adequar o melhor possível o tipo de intervenção e reeducação ao aluno em concreto. De seguida apresento, de forma muito sumária, um caso em particular considerado uma situação de dislexia grave que pude acompanhar ao longo do seu percurso escolar, desde a entrada no primeiro ciclo até ao sexto ano de escolaridade.

Foi uma aluna imediatamente sinalizada no primeiro ano de escolaridade pela professora titular, indicando dificuldades de aprendizagem, nomeadamente ao nível da aprendizagem da leitura. Apresentava, também, dificuldades na articulação verbal, pelo que foi avaliada, e iniciou acompanhamento em terapia da fala. Este apoio decorreu ao longo dos anos, mas de forma intermitente, tendo em conta os cortes no financiamento dos apoios. No que respeita à psicologia, sugeri que a aluna iniciasse de imediato acompanhamento regular a nível psicopedagógico.

Pediu-se, na mesma altura, encaminhamento para consultas da especialidade de dificuldades de aprendizagem, processo que foi moroso tendo em conta as listas de espera. Após diversas consultas para despiste de situações clínicas, foi confirmado o diagnóstico de dislexia pela consulta do Hospital de Pombal que seguia a aluna. Além da identificação desta problemática foi medicada para melhorar a capacidade de concentração da atenção.

Após uma série de avaliações em consultas, e com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, que veio definir o grupo-alvo da educação especial, a aluna foi referenciada para uma avaliação especializada por parte da equipa pluridisciplinar, constituída pela encarregada de educação, pela professora titular de turma, pela psicóloga e pela professora de educação especial, no sentido de verificar a existência de NEE de carácter permanente. As conclusões desta avaliação especializada, consubstanciadas no Relatório Técnico-Pedagógico, confirmaram a necessidade de intervenção ao nível da educação especial, uma vez que a aluna apresentava dificuldades na atividade e participação, resultantes da deficiência de carácter permanente ao nível das funções mentais da linguagem.

Esse Relatório Técnico-Pedagógico reúne todas as conclusões do processo de

avaliação especializada, e define o perfil de funcionalidade da aluna, tendo em conta a sua atividade e participação, as funções do corpo e os fatores que podem constituir-se como barreiras ou facilitadores do seu processo educativo e desenvolvimental. No caso desta aluna, apresento de seguida os qualificadores atribuídos nestes vários fatores avaliados:

a) Funções do corpo:

- funções da atenção, b140.2
- funções da memória, b144.3
- funções da perceção, b156.2
- funções mentais da linguagem, b167.3
- funções de articulação, b320.2

b) Atividade e participação:

- desenvolvimento da linguagem, d134.2
- ler, d166.3
- escrever, d170.3
- concentrar a atenção, d160.3
- pensar, d163.2
- comunicar e receber mensagens escritas, d325.3
- falar, d330.2
- conversação, d350.2

c) Fatores ambientais:

- produtos e tecnologias para a educação, e130+3
- pessoas em posição de autoridade, e330+3

O acompanhamento psicopedagógico que pude disponibilizar à aluna ao longo dos vários anos decorreu de forma regular, constituindo-se um apoio fundamental, contextualizado e articulado na rede de apoios que a aluna recebia na escola, potenciando, assim, o seu desenvolvimento global. Este apoio direto com a aluna, de modo geral, foi realizado duas vezes por semana em sessões de quarenta e cinco minutos, onde eram trabalhadas diversas competências, nomeadamente as que se encontravam menos desenvolvidas. Assim, esta intervenção tinha como objetivos específicos:

- melhorar a fluência e articulação verbal (nomeadamente em sílabas complexas

CCV, ex: /pr/, /br/);

- desenvolver o vocabulário;
- melhorar a caligrafia;

- promover a capacidade de concentração da atenção;
- promover o autocontrolo;
- melhorar a análise silábica (nomeadamente em palavras terminadas em consoante);
- melhorar a análise fonémica;
- promover a capacidade de orientação espácio-temporal;
- melhorar a fusão de sílabas complexas (VC; CVC; CCV) minimizando inversões;
- promover a consciência fonológica;  
(identificação de rimas; distinção entre consoantes surdas e sonoras; identificação do mesmo som em posições diferentes na sílaba/palavra CV;VC, identificação de consoantes com som duplo; supressão e adição de fonemas na palavra);
- promover a automatização da leitura.

Para isso, utilizei diversos materiais, já aqui descritos, tentando sempre adaptar ou mesmo criar alguns materiais adequados às especificidades da aluna em causa, para promoção das suas áreas mais fracas.

Já no 6º ano de escolaridade (ano letivo de 2013/2014), elaborei um relatório, atualizando as dificuldades específicas da aluna, para pedido de aplicação de condições especiais na realização das provas finais de ciclo. Referiam-se as medidas de apoio que a aluna usufruía à data no âmbito da educação especial: Apoio Pedagógico Personalizado; Adequações Curriculares Individuais; Adequações no Processo de Avaliação e Tecnologias de Apoio.

Apesar de todos os apoios, a aluna foi apresentando progressos mas de forma lenta, persistindo muitas das suas dificuldades e que se caracterizavam naquela data por:

- discrepância acentuada entre as suas capacidades intelectuais e o seu desempenho em tarefas de leitura/escrita (QI Total 95 – médio; QI Verbal 89 – médio inferior; QI de Realização 105 –médio);
- dificuldades na discriminação auditiva de sons;
- dificuldades na identificação e manipulação de fonemas/grafemas;
- dificuldades de compreensão por não descodificar as palavras escritas;
- défices no processamento fonológico;
- dificuldades na manutenção da atenção, no autocontrolo e persistência numa tarefa;

- dificuldades na memória auditiva imediata;
- dificuldades na compreensão de noções temporais e espaciais;
- dificuldades na articulação verbal;
- dificuldades na sequenciação rítmica;
- dificuldades na análise e segmentação silábica (principalmente nas palavras terminadas em consoante);
  - dificuldades na análise e segmentação fonémica;
  - dificuldades na discriminação de ditongos orais e nasais;
  - dificuldades na discriminação de consoantes surdas e sonoras (ex: f/v; ch/j...);
  - dificuldades na identificação de consoantes com som duplo (ex: g/j...);
  - dificuldades na fusão de sílabas complexas (VC; CVC; CVV; CCV – ex: ar; rel; lei; pra);
  - dificuldades na leitura de palavras compridas e pseudopalavras;
  - dificuldades na execução da caligrafia;
  - dificuldades na aplicação de regras de ortografia.

Nesta altura conseguia escrever frases simples mas sempre com muitos erros. A leitura que fazia era marcada por muitas hesitações, omissões, adições, inversões e confusões de fonemas/palavras. A nível ortográfico apresentava omissões, adições, inversões e confusões de letras/sílabas/palavras, omissões de sinais de pontuação, substituições de palavras e erros de concordância. Também a apresentação gráfica dos seus trabalhos era pobre, com uma caligrafia mal executada. Era, portanto, uma aluna que necessitava da leitura dos enunciados dos testes/provas por parte dos professores, bem como tempo extra para execução dos mesmos.



## CONCLUSÃO

*“Educação inclusiva... é uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade”* (Rodrigues, 2000, p. 10).

A educação inclusiva pretende ser o expoente máximo da integração de todas as pessoas na sociedade em geral. Nesse sentido, promove a participação social e o acesso aos direitos de cidadania por todas as pessoas, independentemente das suas diferenças. Todas as crianças e jovens com NEE devem, portanto, ter acesso às escolas regulares que, por sua vez, se devem adaptar às condições específicas daqueles, praticando uma pedagogia diferenciada e procurando combater todo o tipo de atitudes discriminatórias que ponham em causa a verdadeira essência de uma sociedade inclusiva.

A CIF veio auxiliar na clarificação de conceitos ligados à educação especial e às necessidades educativas especiais, descrevendo o indivíduo em termos da sua funcionalidade e incapacidade, valorizando as suas capacidades bem como os fatores ambientais que podem constituir barreiras ou facilitadores do seu desenvolvimento e participação social.

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro vem, assim, reforçar o ideal de escola inclusiva, fazendo a ligação à CIF como sistema de classificação das dificuldades e NEE dos alunos, visando adequar as estratégias de intervenção que melhor se adequem ao perfil de funcionalidade individual, no sentido da adaptação do contexto às diferentes necessidades. Para que os apoios sejam efetivados, e o aluno possa ser abrangido pelas medidas de apoio previstas neste decreto-lei, é necessário comprovar que existem necessidades específicas e limitações significativas na atividade e participação daquele aluno, e que advêm de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente. De acordo com o que está preconizado, esta avaliação deve ter um carácter multidisciplinar, envolvendo tanto o departamento de educação especial da escola, como os técnicos especializados que exerçam atividade na mesma ou noutros serviços da comunidade, tal como no caso dos Centros de Recursos para a Inclusão. Contudo, este não tem sido o cenário recorrente, ou pelo menos não tem sido rentabilizado da forma mais adequada, tendo em conta os últimos cortes efetuados aos pedidos de financiamento dos CRI, que, muitas vezes, penalizam fortemente os

alunos, hipotecando o seu desenvolvimento pessoal, social, escolar e profissional. Poderá dizer-se até, que este facto constitui um passo atrás na história e em todo o percurso feito quanto à verdadeira aceitação e inclusão de todos os alunos com NEE. Depois de identificados pela escola que frequentam e, portanto, por quem conhece bem a problemática de cada um, são propostos para apoios importantes disponibilizados pelos CRI, contudo muitos deles são excluídos indiscriminadamente pelo Ministério da Educação, serviço que aprova e financia os contratos de cooperação com aqueles serviços, e que devia entender-se como o principal agente na proteção dos direitos e igualdade de oportunidades daqueles alunos. Assim, temos alunos NEE integrados na comunidade, mas não incluídos verdadeiramente.

Em qualquer situação de NEE, tal como nos casos de dislexia, deve existir uma avaliação atempada da situação para se intervir o mais precocemente possível, no sentido de minimizar dificuldades futuras. Esta intervenção precoce constitui um dos contributos da evolução da psicologia do desenvolvimento que veio revelar-nos a importância da interação entre criança e meio. Podemos também falar de prevenção das dificuldades de leitura e escrita pois, muitas vezes, estas parecem ficar a dever-se a um deficitário desenvolvimento das pré-competências ou pré-requisitos para iniciar a leitura e escrita. Celeste Lopes faz uma descrição destas competências, que devem estar desenvolvidas antes da entrada no primeiro ciclo: maturidade perceptiva, auditiva, visual, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal, ritmo, linguagem, atenção, memória, motivação e auto-conceito (citado por Silva, 2011).

A base de todo o processo de intervenção deve assentar no conhecimento aprofundado do indivíduo em causa, desde as suas limitações às suas potencialidades, passando por um entendimento do contexto que o integra. Também por isto, a intervenção deve ser individualizada, programada e revista com frequência.

Apesar da dislexia ser uma perturbação com carácter permanente, pode ter melhorias significativas, desde que aplicadas as técnicas de reeducação mais adequadas a cada situação em particular. Uma variedade de estudos apontam para uma abordagem de ensino multissensorial, sequencial e cumulativo, marcado pela repetição e automatização, com a utilização de programas estruturados e que recorram ao método fonético ou analítico-sintético (Reid, 1998; Paulino, 2009; Viana, Ribeiro & Santos, 2007; Shaywitz, 2008; Deuschle e Cechella, 2009). A consciência fonológica surge como competência básica e fulcral na reabilitação dos indivíduos disléxicos, pois esta manipulação consciente dos sons das palavras e da relação entre fonema e grafema é fundamental para que se possa adquirir a automatização do

processo de leitura. Assim, é importante que estas atividades fonológicas sejam trabalhadas com as crianças diagnosticadas com dislexia, mas também que não sejam esquecidas no trabalho normal de aprendizagem da leitura e escrita com todas as crianças, prevenindo dificuldades na aquisição e automatização do processo de leitura e escrita.

Ler corretamente e de forma fluente implica uma automatização dos circuitos neurológicos que descodificam e atribuem sentido ao material escrito. Este processo pode ocorrer ou ser melhorado através de métodos pedagógicos eficazes e adequados à situação específica. Assim, como refere Silva (2011), a identificação precoce, a precisão do diagnóstico e a intervenção adaptada mostra-se o caminho certo a seguir para minimizar ou resolver as dificuldades dos indivíduos disléxicos.

Este relatório pretende contribuir para a reflexão acerca das metodologias mais adequadas na intervenção educativa nos casos de dislexia em particular. Pretende, ao mesmo tempo, numa perspetiva mais alargada, refletir e alertar para as questões da escola inclusiva, com a consciência de que existe ainda muito caminho a percorrer.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, S. I. (2012). *Dislexia – aprender a aprender*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Lisboa, Portugal, retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2933/Tese%20Dislexia%20-%20Aprender%20a%20Aprender%20-%20S%C3%B3nia%20Abreu%20Doc%20Fina.pdf?sequence=1>

Baptista, E. M. (2013). *Défices neurocognitivos na dislexia: uma análise comparativa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – Coimbra, Portugal, retirado de <http://www.fpce.uc.pt/teses/view.php>

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Breia, G., Almeida, I., & Colôa, J. (2004). *Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).

Colé, P., & Sprenger-Charolles, L. (2006). *Lecture et dyslexie: approche cognitive*. Paris: Dunod.

Correia, L. M. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais. In: Correia, L. M. (Coord.) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid, Wolters Kluwer.

Deuschle, V., & Cechella, P. (2009). O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *CEFAC*, 11 (2), 194-200 retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/16-08.pdf>

Martins, M. C. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas Centradas na Leitura e Práticas Eficazes de Intervenção*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Portugal, retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10976/1/TESE.pdf>

Necessidades Educativas Especiais. (n.d.). In *Wikipedia*. Retirado de [http://pt.wikipedia.org/wiki/Necessidades\\_educativas\\_especiais](http://pt.wikipedia.org/wiki/Necessidades_educativas_especiais)

Paulino, J. I. (2009). *Consciência fonológica: implicações na aprendizagem da leitura*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal.

Pereira, R. S. (2009). *Dislexia e Disortografia: programa de intervenção e reeducação*. Volume I. Montijo: You! Books.

Peres, M. H. (2013). *Velocidade de Leitura em criança com diagnóstico de dislexia – João – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade do Algarve, Portugal, retirado de <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/4969/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Helena%20Bailote.pdf>

Reid, G. (1998). *Dyslexia: a practitioner's handbook*. Second edition. England: John Wiley & Sons Ltd.

Ribeiro, A. B., & Baptista, A. I. (2006). *Dislexia: compreensão, avaliação, estratégias*. Coimbra: Quarteto.

Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.

Serra, H., & Alves, T. O. (2006). *Dislexia - Cadernos de Reeducação Pedagógica*, 3. Porto: Porto Editora.

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia: como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.

Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press, retirado de <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99025362.pdf>

Silva, J. M. (2011). *Necessidades Educativas Especiais- dificuldade de aprendizagem específica – dislexia*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Lisboa, Portugal, retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1484/NEE-DAE-DISLEXIA%20-%20Jos%C3%A9%20Silva-ESEAG.pdf?sequence=1>

Silva, J. T. (1998). Avaliação multidimensional do construto da indecisão na carreira: O Inventário dos Fatores de Carreira (IFC). *Psychologica*, 20, 41-57.

Teles, P. (2008). *Dislexia - método fonomímico: abecedário e silabário*. Lisboa: Distema.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação educativa na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.

Viana, F., Ribeiro, I., & Santos, V. (2007). Desempenho em leitura em função do método. Um estudo longitudinal. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 2, 261-270 retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11926/1/Desempenho%20em%20leitura%20em%20fun%C3%A7%C3%A3o%20do%20m%C3%A9todo.%20Um%20estudo%20longitu.pdf>

Vidal, J. G., & Manjón, D. G. (2001). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica: concepto, evaluación y tratamiento*. Vol. I. Madrid: Editorial EOS.

#### **Documentos Normativos:**

Aviso nº 5834-A/2013 – *Candidatura a acreditação e a renovação da acreditação de centros de recursos para a inclusão*, diário da república, II Série.

Decreto Lei 281/2009 de 6 de outubro – *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância*, diário da república, I Série.

Despacho Conjunto nº 891/99 de 19 de outubro – *Intervenção Precoce na Infância: modelo organizativo e linhas orientadoras*, diário da república, II Série.

Lei nº 46/1986 de 14 de outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*, diário da república, I Série.

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro – *Educação especial e inclusiva: apoios especializados a alunos com necessidades educativas especiais*, diário da república, I Série.

Portaria nº 1102/97 de 3 de novembro – *Associações e cooperativas de ensino especial e apoios educativos às escolas*, diário da república, I série.

## ÍNDICE DE ANEXOS

- ANEXO 1 – Folha de perfil individual: *The Schedule of Growing Skills II*
- ANEXO 2 – Critérios de referenciação para Intervenção Precoce na Infância
- ANEXO 3 – Plano de Intervenção individual
- ANEXO 4 – PIT de aluna

ANEXO 1 – Folha de perfil individual: *The Schedule of Growing Skills II*



## ANEXO 2 – Critérios de referência para Intervenção Precoce na Infância

ANEXO 3 – Plano de Intervenção individual

ANEXO 4 – PIT de aluna