

## **Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na leitura em alunos dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Professores de educação especial e pais em colaboração**

### ***Disruption of Specific Learning with reading deficit in elementary and secondary school students: Parents and teachers of special education in collaboration***

**Alexandra Rodrigues**

*Professora do ensino especial, Portugal.*

**Célia Ribeiro**

*Universidade Católica Portuguesa (UCP), Portugal.*

**Ana Paula Couceiro Figueira**

*Universidade de Coimbra (UC), Portugal.*

#### **Resumo**

A Perturbação da Aprendizagem Específica (PAE) com défice na leitura caracteriza-se por dificuldades persistentes e incapacitantes na aprendizagem de competências básicas na leitura, sendo que pais e professores devem estar atentos a um conjunto de sinais de alerta para que se possam implementar estratégias eficazes e apropriadas que permitam, o mais precocemente possível, à criança lidar com as dificuldades de leitura.

Assim, conhecer as estratégias adotadas/a adotar pelos pais/encarregados de educação (EE) de alunos dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB) com PAE com défice na leitura, no sentido de dar continuidade ao trabalho dos professores e a potenciar o sucesso escolar, foi o objetivo central deste estudo.

Através de um estudo de natureza qualitativa, em que foram entrevistados dez professores de educação especial e dez pais de alunos dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico com esta perturbação, foi possível concluir que os pais de alunos com PAE com défice na leitura são elementos ativos e participativos no processo de intervenção, uma vez que, em casa, as atividades de reforço do que o aluno aprende na escola se constituem como um complemento importante para minimizar as suas dificuldades e potenciar o sucesso escolar.

**Palavras-chave:** Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na leitura; Pais/encarregados de educação; Professores de educação especial; Colaboração; Sucesso escolar.

#### **Abstract**

*The specific learning disorder with impairment in reading is characterised by persistent disabling difficulties in the learning process of early reading skills. Thus, it is imperative for both parents and teachers to be able to recognize a set of alerting signs, in order to implement efficient and appropriate strategies which will allow the child to cope with reading difficulties precociously.*

*Therefore, the main goal of the present study is to identify the usual or future strategies adopted by parents and/or guardians of 1<sup>st</sup>/2<sup>nd</sup> graders suffering from specific learning disorder with impairment in reading in the hope to enable teacher's work and promote successful academic performance.*

*Using a qualitative study, in which were interviewed ten special needs education teachers and ten parents of students who suffer from this disorder, attending primary school and lower secondary education level, it was possible to conclude that parents of children with specific learning disorder with impairment in reading are active and participative*

*elements in the intervention process since home reinforcement activities of what the student has learned at school serve as a major complement to minimise learning difficulties and boost school success.*

*Keywords: Specific learning disorder with impairment in reading; Parents/guardians; Special Education teachers; Strategies; Students' success.*

## 1. INTRODUÇÃO

98

Aprender a ler e a escrever são, indubitavelmente, aprendizagens basilares nos nossos dias para que a criança tenha sucesso académico (Cuetos, Suárez-Coalla, Molina & Llenderozas, 2015). Não obstante, estamos cientes de que uma grande percentagem de crianças vê essa tarefa dificultada, visto que a leitura emerge como uma construção complexa que “requer uma operação conjunta de, praticamente, todas as estruturas cerebrais” (Centro de Formação Edufor, n.d., p. 29). Algumas revelam significativas perturbações de aprendizagem ao nível da leitura, o que condiciona todo o seu percurso académico, social e profissional. Neste sentido, tanto os pais como os professores não devem adiar a avaliação, uma vez que a Perturbação da Aprendizagem Específica (PAE) com défice na leitura é persistente, sendo fundamental identificá-la o mais precocemente possível, de forma a proceder a uma intervenção adequada para que a criança aprenda e deixe de encarar a leitura como um problema frustrante (Figueira & Botelho, 2017; Figueira & Silva, 2017; García, Jiménez, González & Jiménez-Suárez, 2015; Shaywitz, 2008), diminuindo também o sentimento que muitas vezes se gera de incapacidade e de baixa autoestima.

Para Silva (2007), quando uma criança não aprende da maneira como ensinamos, é necessário ensiná-la de maneira que ela aprenda, partindo do princípio de que a família e a escola se constituem como dois contextos de desenvolvimento privilegiados (Barros, Pereira & Goes, 2008; Figueira & Botelho, 2017; Jiménez, 2014).

Cabe, assim, ao professor, fundamentalmente, o de Educação Especial e ao psicólogo, um papel preponderante na intervenção com o aluno com dislexia. Deve beneficiar de uma capacidade de diálogo, de liderança, de trabalho em grupo, para conseguir congregiar todos os esforços no sentido de esbater as dificuldades sentidas (Almeida, 2015).

Referir-nos-emos, muitas vezes, ao termo dislexia por ser “o mais conhecido, o mais usado e o mais popular” (Lopes, 2010, p. 133) ou por ser, na opinião de Mather e Wendling (2012), o mais consistente com o uso internacional.

Segundo Shaywitz (2008), cabe também aos pais “eliminar a barreira da ignorância em torno da dislexia e substituí-la pelo maravilhoso conforto do conhecimento” (p. 15). É preciso corresponsabilizá-los para que saibam “o que é possível fazerem para garantir que os respetivos filhos possam aprender a ler de forma proficiente” (p. 15), visto que a dislexia pode ser tão devastadora como qualquer vírus podendo infiltrar-se em cada um dos aspetos da vida do indivíduo (Shaywitz, 2008).

Barros, Pereira e Goes (2008) referem que os pais/EE promovem o sucesso escolar estando a par do que os filhos realizam na escola, dando um apoio mais direto à aprendizagem escolar, acompanhando as suas tarefas escolares e o seu estudo e, sobretudo, influenciando determinadas “variáveis afetivo-motivacionais associadas à aprendizagem, como o autoconceito académico e a auto-estima” (p. 114).

A presente investigação visa conhecer as estratégias adotadas pelos pais/encarregados de educação (EE) de alunos dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB) com PAE com défice na leitura, no sentido de dar continuidade ao trabalho dos professores e a potenciar o sucesso escolar.

## 2. AS PERTURBAÇÕES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

99

Os últimos anos têm sido bastante profícuos no estudo da PAE (DSM-5, APA, 2014).

A DSM5 enquadra este tipo de perturbações na secção II, na categoria das Perturbações do Neurodesenvolvimento e define-as como

uma perturbação do neurodesenvolvimento com uma origem biológica, que é a base das anomalias a nível cognitivo, que estão associadas aos sinais comportamentais da perturbação. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais os quais afetam a capacidade do cérebro de perceber ou processar informação verbal e não-verbal de forma eficiente e precisa (APA, 2014, p. 80).

Estas manifestam-se durante o período de escolaridade e caracterizam-se por dificuldades persistentes e incapacitantes na aprendizagem de competências básicas na leitura, escrita e/ou matemática (Petretto & Masala, 2017).

### **3. PERTURBAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA COM DÉFICE NA LEITURA**

Ao longo dos últimos anos, proliferaram trabalhos de investigação sobre a PAE com défice na leitura, o que não nos facilita o trabalho de a definir e porque, como referem Torres e Fernández (2001, p. 3), “não existe ainda uma definição universal de dislexia”. Todavia, a comunidade científica tem demonstrado grande preocupação em especificar o conceito, para que as crianças abrangidas por esta perturbação sejam identificadas, com mais rigor.

Etimologicamente, dislexia significa “dificuldade da fala ou da dicção” (Torres & Fernández, 2001, p. 3). Por seu lado, Citoler e Sanz (1997, p. 121) definem-na como “sinónimo de dificuldades de leitura”.

Contudo, autores há (Jiménez, 2014; Ramus, 2012; Shaywitz, 2008) que defendem que a dislexia não se cinge a uma dificuldade na leitura e, normalmente, não aparece isolada.

100

Ao longo do século XX, como referem Carvalho (2011) e Mather e Wendling (2012), prolongou-se o debate sobre a natureza da dislexia, assim como sobre os aspetos mais importantes para o diagnóstico, continuando o interesse nas PAE.

Shaywitz (2008) considera a dislexia como não refletindo “um défice generalizado no processamento linguístico, mas antes uma fragilidade que se manifesta num componente específico do sistema linguístico: o módulo fonológico”. Ainda, “todo o equipamento cognitivo, as aptidões intelectuais de ordem superior necessárias à compreensão – vocabulário, sintaxe, discurso (compreender textos em situação de uso) e raciocínio -, permanece intacto” (Shaywitz, 2008, p. 64).

Sendo a PAE com défice na leitura o “tipo por excelência de los transtornos específicos de aprendizaje” (Puente, 2002, p. 29), é também consensual que é a desordem mais prevalente, pois atinge 70 a 80% dos discentes com PAE nas nossas escolas.

### **4. O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA**

Aprender a ler é uma tarefa fundamental, mas difícil e que, para muitas crianças, “é mesmo uma tarefa tremendamente difícil ou quase impossível” (Viana, 2005, p. 63). Neste sentido, a escola deve, durante o percurso do aluno, implementar

estratégias que permitam que desenvolva a leitura, sendo fundamental que tudo se decida o mais precocemente possível: “a família continua a ser a principal base de apoio, mas o grupo escolar vai desempenhar um importante papel em termos de desenvolvimento pessoal” (Viana, 2005, p. 67). Esta autora considera, ainda, importante conhecer “toda a dinâmica emocional, cognitiva, interpessoal e familiar do aluno, enfatizando a análise do funcionamento do indivíduo dentro dos diferentes contextos em que se movimenta” (p. 83).

Corroboramos a ideia de vários autores (Carvalho, 2011; Lopes, Spear-Swerling, Oliveira, Velasquez, Almeida, Araújo, Zibulsky & Cheesman, 2014; Silva do Nascimento, Rosal & Queiroga, 2018) de que é “no 1º Ciclo que deverão ser centrados os principais esforços para evitar que as dificuldades apresentadas por muitas crianças se cristalizem” (Viana, 2005, p. 76). Neste ciclo, o primeiro e segundo anos são fundamentais, sobretudo ao nível das competências básicas de leitura e escrita, sendo que a investigação é bastante clara quando refere que um diagnóstico e uma intervenção realizados logo nos dois primeiros anos, nos problemas de leitura e de escrita, são essenciais de forma a prevenir dificuldades que terão repercussões em toda a vida dessas crianças (Lopes et al., 2014; Viana, 2005). Não podemos negligenciar o problema, uma vez que “não só aumenta a angústia da criança na escola, como, em pouco tempo, conduz a uma falta de motivação e conseqüente recusa para ler” (Centro de Formação Edufor, n.d., p. 92).

101

Porém, para ajudar uma criança com esta perturbação, o docente deve promover uma visão positiva da leitura e “tentar minimizar o efeito “rotulador” do diagnóstico da dislexia, o qual pode danificar a auto-estima” (Hennig, 2003, p. 35). Deve estar atento à área emocional do aluno, que tanto interfere na sua forma de aprender, uma vez que, se as questões emocionais não forem devidamente geridas, o insucesso pode conduzir a uma rejeição de todas as atividades escolares. Assim, tanto os professores como os pais/família devem centrar-se nas conquistas e não nas derrotas dos alunos, valorizando todos os progressos que estes obtêm.

## 5. METODOLOGIA

### 5.1 *Objetivos*

Tendo como objetivo geral conhecer as estratégias adotadas pelos pais/EE de alunos dos 1º e 2º CEB com PAE com déficit na leitura, no sentido de dar continuidade ao trabalho dos professores e a potenciar o sucesso académico, traçámos, ainda, os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar que estratégias utiliza o professor de Educação Especial junto de alunos com dislexia;
2. Saber como interagem professores de Educação Especial e pais/encarregados de educação;
3. Conhecer as estratégias utilizadas pelos pais para apoiar os filhos com dislexia;
4. Conhecer possíveis obstáculos/equívocos que se colocam à interação entre pais e professores Educação Especial.

## **5.2 Instrumentos**

Os instrumentos privilegiados foram entrevistas semiestruturadas, tendo sido elaborados dois guiões, um para os professores de Educação Especial (com 3 blocos de questões em torno da problemática da PAE com défice na leitura; da intervenção em contexto escolar e da colaboração com os pais) e outro para os pais de alunos com PAE (constituído por 3 blocos em torno da identificação do educando e da perturbação; do conhecimento dos encarregados de educação sobre a intervenção em contexto escolar e da colaboração com a escola, de acordo com os objetivos estabelecidos (cf. Quadros de 1-6)).

## **5.3 Amostras**

As amostras deste estudo foram escolhidas, de forma não aleatória, de entre um grupo de professores e pais/EE de alunos do 1º e 2º CEB com diagnóstico de PAE com défice na leitura, com ou sem intervenção, dentro ou fora do contexto escolar, no distrito de Viseu, Portugal.

A amostra dos professores de Educação Especial é constituída por dez elementos, todos do sexo feminino, com idades entre os 37-58 anos, com maior incidência dos 40-48 anos, número de participantes (N), igual a 6, a trabalhar em diferentes escolas públicas do ensino regular. Grande parte da amostra de docentes pertencia ao quadro, verificando-se uma situação profissional estável, sendo apenas duas as professoras contratadas.

Foi nossa intenção entrevistar docentes com alguma experiência profissional: assim, todas as professoras entrevistadas têm mais de dez anos de serviço e a maior parte (N=8) possui mais de dez anos de tempo de serviço na área da Educação Especial.

Todas as docentes possuíam formação especializada no domínio cognitivo-motor, sendo que um dos elementos tinha ainda formação no domínio da surdez.

Apenas duas das entrevistadas eram detentoras de bacharelato como formação inicial, tendo todas as outras formação graduada ao nível da licenciatura: em humanidades (N=3), em Português e Francês (N=1), em Filosofia (N=1), em Línguas e Literaturas Clássicas e Portuguesa (N=1), em Inglês e Alemão (N=1) ou no 1º Ciclo (N=1).

Quanto aos pais/EE, a amostra é constituída por pais/EE do sexo feminino, com idades entre os 37-47 anos, cujos filhos estudavam em diferentes escolas públicas do ensino regular. No que respeita às habilitações literárias, a maior parte das entrevistadas possuía o 12º ano (N=3) ou uma licenciatura (N=4), sendo apenas uma habilitada somente com o 6º ano. A atividade profissional da amostra dos pais/EE é diversificada: registamos duas professoras, uma enfermeira, uma empregada de escritório, uma embaladeira, uma artesã, uma engenheira agrónoma, uma bancária e duas encarregadas de educação desempregadas. A maioria das entrevistadas tinha dois filhos (N=7) e apenas duas tinham um filho, com idades entre os 3-20 anos, com maior incidência dos 9-11 anos.

#### 5.4 Procedimentos

Na presente investigação, a análise de conteúdo das entrevistas obedeceu a um processo de categorização *a priori* (cf. Quadros 1-6), com base nas questões e objetivos estipulados.

## 6. RESULTADOS

### 6.1 Dos professores

#### 6.1.1 Quanto à problemática da PAE com *défice na leitura* (cf. Quadro 1)

A maioria dos entrevistadas (N=8) considera que, em Educação Especial, nunca se está realmente preparado para intervir e apenas duas das entrevistadas julgam que sim.

Quando questionados sobre se a escola dispõe de meios materiais e humanos para lidar com a dislexia, verificamos que grande parte dos inquiridos (N=8) afirmou que esses meios são inexistentes, enquanto dois referem que existem meios suficientes. Assim, sugerem essencialmente que é necessário disponibilizar mais formação (N=5), que é necessário mais tempo semanal de intervenção com os alunos com

dislexia (N=3) e que são necessários mais professores de Educação Especial (N=3). As entrevistadas sugerem ainda que é essencial o trabalho colaborativo (N=2), sendo que um considera que se devem gerir melhor os recursos que existentes.

Apenas um professor não acompanhava, à data qualquer aluno com dislexia. Das restantes entrevistadas, as respostas variam. Assim, registamos situações em que, para um aluno, havia duas professoras, mas também outras em que dois alunos eram seguidos por uma única professora. Registamos ainda outra professora com três alunos e referiram acompanhar quatro alunos três docentes e outros três referiram ter cinco, seis e onze alunos com dislexia.

**QUADRO 1**

**A problemática da PAE com défice na leitura, pelas professoras**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Caracterização da problemática da PAE com défice na leitura	Preparação do professor de Educação Especial para intervir na dislexia	Está preparado Não está preparado
	Meios materiais e humanos disponibilizados pela escola para lidar com a dislexia	Existentes Inexistentes
	Sugestões	Fazer intervenção mais tempo por semana Disponibilizar formação Gerir melhor os recursos que se têm Trabalho colaborativo Mais professores de Educação Especial
	Número de alunos que o professor acompanha	Nenhum Um Dois Três Quatro Cinco Seis Onze
	Opinião sobre a incidência	Rapazes Raparigas Ambos os géneros
	Alunos com dislexia na escola não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008	Não abrangidos Abrangidos

No que respeita à incidência em termos de género, os entrevistados consideraram ser mais os rapazes com dislexia (N=5) do que as raparigas (N=2). Contudo, três professoras mencionam que consideram que há tantos rapazes como raparigas.

Ao analisarmos o quadro 1, podemos observar que parte das professoras (N=6) referiu não haver, na escola onde lecionam, alunos com dislexia que não estejam abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008. Não obstante, quatro entrevistadas responderam que sim.

### *6.1.2 Quanto à Intervenção em contexto escolar, pelos professores de EE (cf. Quadro 2)*

Verificamos que, segundo as nossas inquiridas, o apoio prestado pelo professor de Educação Especial ao aluno com dislexia passa por trabalhar essencialmente a leitura e a escrita (N=7), por trabalhar a compreensão (N=5) e o vocabulário (N=2) e por analisar o erro (N=5). Referiram também que é necessário apoiar o discente no treino da velocidade da leitura (N=3) e da consciência fonológica (N=1).

As professoras salientam que intervêm fundamentalmente nas áreas da leitura e da escrita (N=6), na perceção visual (N=3) e auditiva (N=2) e na memória de trabalho (N=2). Uma das professoras referiu intervir na área da consciência fonológica, outra mencionou ser essencial trabalhar a concentração e, por fim, uma das professoras afirmou ser importante trabalhar a psicomotricidade.

Tendo em conta o tempo semanal que as professoras de Educação Especial por nós inquiridas dedicam aos alunos com a problemática em causa, constatamos que a maioria (N=4) lhes dedica 45 minutos por semana. Há professoras (N=2) que estão com os alunos 90 minutos, 135 minutos (N=2) e duas das entrevistadas mencionam que acompanham os alunos 180 minutos por semana. De referir que uma das professoras não acompanhava sistematicamente, à data, alunos com dislexia, mas quando o fazia, dedicava-lhes 135 minutos semanais.

Grande parte dos entrevistados (N=8) não considerava suficiente o tempo que dedicava a estes alunos. Não obstante, uma professora considera que sim e outra julga serem razoáveis os 90 minutos que lhes dedicava.

QUADRO 2

**Intervenção em contexto escolar, pelas professoras**

Categories	Subcategorias	Indicadores
Intervenção em contexto escolar	Tipo de atividades promovidas pelas professoras de Educação Especial	Trabalhar o vocabulário Trabalhar a leitura e a escrita Analisar o erro Trabalhar a compreensão Treinar a velocidade da leitura Treinar a consciência fonológica
	Áreas de intervenção	Leitura e escrita Perceção visual Perceção auditiva Consciência fonológica Memória de trabalho Concentração Psicomotricidade
	Tempo semanal dedicado aos alunos	45 m 90 m 135 m 180 m
	Tempo suficiente	Sim Não

*6.1.3 Quanto à Colaboração com os pais, na perspetiva das professoras (cf. Quadro 3)*

Os pais são considerados, pela maioria (N=6) das professoras entrevistadas, elementos ativos/participativos no processo de intervenção. Todavia, uma considera que não, e três afirmam que apenas alguns o são.

A maior parte das professoras (N=7) considera que a participação dos pais se verifica, essencialmente, através do trabalho que fazem com os filhos em casa para dar continuidade ao seu trabalho. A título de exemplos ilustrativos dessa participação, referem atividades em que os pais participam quando articulam ou reúnem com os professores (N=3) ou sempre que vão às reuniões (N=2).

Pela observação do quadro 3, verificamos que a maioria das professoras (N=6) considera a articulação/interajuda características fundamentais na relação que estabelecem com os pais. A confiança é também um aspeto a valorizar nesta relação por cinco das professoras. Por fim, duas professoras mencionam ser importante a proximidade e a compreensão.

## QUADRO 3

**Colaboração com os pais, na perspetiva das professoras**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores/segmentos de texto</b>
Colaboração com os pais	Pais como elemento ativo/participativo no processo de intervenção	Sim Não
	Operacionalização da participação dos pais	Trabalham com os filhos em casa (colaboram com o professor) Articulam/reúnem Vão às reuniões
	Características a valorizar na relação com os pais	Articulação/interajuda Confiança Proximidade Compreensão
	Razões das dificuldades no trabalho desenvolvido com os pais	Desvalorização da evolução dos educandos Demasiada exigência com os filhos Falta de empenhamento/ de interesse Ausência de colaboração (recusa em ir à escola) Urgência na obtenção de resultados Não aceitação da problemática Nenhuma
	Atividades/estratégias que os pais podem desenvolver em casa	Promover o gosto pela leitura Ler com os filhos Ler em voz alta Realizar fichas de trabalho Dar reforço positivo Fazer correções oralmente Definir e fazer cumprir horários de estudo Manter maior vigilância
	Outros assuntos relevantes sobre a colaboração professor de Educação Especial pais/EE	"às vezes os pais acabam por condicionar a nossa intervenção" "deviam acompanhar mais a vida escolar dos filhos" É um trabalho é equipa "os meninos disléxicos não estão a ter o apoio que deviam" Nenhum assunto

Algumas professoras (N=2) dizem sentir dificuldades no trabalho que desenvolvem com os pais, uma vez que, muitas vezes, é difícil que estes venham à escola, alegando ainda que os pais não compreendem ou não querem saber (N=2). Referem também que ou há pais que não valorizam a evolução que os filhos vão demons-

trando (N=1) ou ainda há outros que querem resultados demasiado rapidamente (N=1). Uma entrevistada referiu ainda que há pais muito exigentes com os filhos e outra destacou as situações dos pais que não aceitam a problemática. Apesar das dificuldades referenciadas por estas professoras, outras (N=2) há que, até à data, não tinham ainda experienciado qualquer dificuldade com os pais dos seus alunos com dislexia.

Quanto às atividades/estratégias que os pais podem fazer em casa para ajudarem os filhos com dislexia, notamos que muitas professoras referem questões relacionadas com a leitura. Neste sentido, algumas (N=2) consideram que os pais devem promover o gosto pela leitura, sendo essencial para outras (N=5) que os pais leiam com os filhos ou que façam essa leitura em voz alta (N=4). Duas professoras referem que as estratégias passam também pelas fichas de trabalho e uma salienta os jogos de soletração. As estratégias mais informais são também mencionadas: uma professora afirma ser importante o reforço positivo que os pais dão aos filhos, outra assegura que é importante que eles corrijam os erros que os filhos dão oralmente. Uma professora referiu como fundamental uma maior vigilância por parte dos pais e a elaboração de um horário de estudo para os educandos.

108

Verificamos, pela observação do quadro 3, que cinco entrevistadas não acrescentaram nenhum aspeto mais a ter em conta na colaboração estabelecida entre professor de Educação Especial e os pais. Porém, há professoras (N=2) que reforçam a ideia de que o trabalho com estes alunos é um trabalho em equipa, e que os pais deviam acompanhar mais a vida escolar dos filhos (N=1). Um professor realça ainda o facto de alguns pais condicionarem por vezes a sua intervenção e outro salienta que a escola não está a dar o devido apoio às crianças com dislexia.

## **6.2 Dos pais/EE**

### *6.2.1 Quanto à Identificação do educando e da problemática associada (cf. Quadro 4)*

Podemos verificar, através da análise do quadro 4, que tendo em conta o sexo dos educandos com dislexia, a maior parte (N=6) são do sexo masculino enquanto quatro são do sexo feminino.

Verificamos que, na nossa amostra, a maioria dos educandos (N=4) diagnosticados com dislexia tinha 9 anos. Com 10 e 11 anos, havia três educandos. Assim, dois educandos frequentavam o 3º ano do Ensino Básico; quatro frequentavam o 4º ano; um educando frequentava o 5º ano de escolaridade e três o sexto ano.

A maior parte (6) dos pais/EE referia **não** ter conhecimento de qualquer membro da família diagnosticado com dislexia. Contudo, quatro mencionaram haver, na família, membros com dislexia: mãe (N=2); pai (N=1); tios (N=2) e um referiu um primo.

Verifica-se, ainda, que os diagnósticos foram todos efetuados com 7 (N=5) ou 8 anos (N=5), ou seja, no 1º CEB.

Os primeiros a dar o alerta para a dislexia foram tanto os professores (N=6) como as mães (N=3). Num caso, os primeiros sinais da problemática foram observados por uma amiga que apoiava a criança.

Quanto à entidade responsável pelo diagnóstico, as respostas dividem-se entre o psicólogo da escola (N=3) e o psicólogo particular (N=6). Houve, no entanto, um diagnóstico efetuado por um médico. Aquando do diagnóstico, alguns pais (N=2) entraram em choque, outros (N=3) ficaram preocupados com o sucesso académico dos seus filhos e com a falta de meios humanos da escola (N=1), enquanto, para outros (N=2), foi um alívio saber o que se passava com os seus educandos. Duas mães referiram não ter tido qualquer preocupação na altura do diagnóstico.

Perante o diagnóstico, houve educandos que não demonstraram qualquer reação (N=5). Por sua vez, alguns educandos sentiram vergonha, pensando que eram diferentes (N=3). Um pai/EE referiu que o seu educando se mostrou revoltado, enquanto outro percebeu que o filho se tornou ainda mais introvertido.

Atualmente, os pais/EE não veem a dislexia como um problema (N=3). No entanto, há pais (N=4) que se preocupam com o futuro escolar dos filhos. Uma mãe revela-se preocupada com a mudança de escola que o filho vai ter de fazer, outra com o facto de o filho ter dificuldades acrescidas no Inglês e outra ainda pelo facto de o seu educando não estar abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008. Este normativo define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário do setor público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida.

Nota-se que todas as mães afirmaram ter procurado informação ou formação sobre a problemática da dislexia. Apenas uma EE revelou que não o fazia.

QUADRO 4

**Identificação do educando e da problemática, pelos pais/EE**

Categories	Subcategorias	Indicadores
Identificação do educando e da problemática	Familiares com dislexia	Sim Não
	Grau de parentesco com o educando	Mãe Pai Tio(a) Primo
	Idade em que foi efetuado o diagnóstico	8 anos 7 anos
	Quem alertou para os primeiros sinais	Professora Amiga (professora) Mãe
	Quem efetuou o diagnóstico	Psicólogo da escola Psicólogo particular Médico
	Reações manifestadas pelos pais aquando do diagnóstico	Nenhuma O sucesso académico Choque/aflição Alívio Preocupação quanto à falta de meios humanos da escola
	Reação do educando perante o diagnóstico	Nenhuma Revolta, choro Ideia de que era diferente/vergonha Isolamento sobre si próprio
	Preocupações atuais	Desvalorizam o problema Não estar abrangido pelo DL 3/2008, de 07 de janeiro Ter um percurso normal nos estudos (futuro escolar) A aprendizagem do Inglês A mudança de escola
	Procura de informação/formação	Sim Não

### 6.2.2 Quanto ao Conhecimento dos EE sobre a intervenção em contexto escolar (cf. Quadro 5)

A maioria dos EE (N=8) referiu que os educandos estão abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008. Apenas dois não se encontram ao abrigo deste normativo.

Verificamos que a maioria dos alunos (N=7) é acompanhada por um professor de Educação Especial. Há, no entanto, dois alunos que não usufruem deste acompanhamento por não estarem abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008. Um aluno, por opção dos pais, não usufrui da intervenção do professor de Educação Especial.

Os educandos cujos EE referiram usufruir de acompanhamento, têm-no durante cerca de 45 (N=2) ou 90 minutos por semana (N=5).

As medidas educativas mais implementadas são: mais tempo na realização dos testes (N=4); leitura dos enunciados por parte do professor (N=4); não contabilização dos erros ortográficos (N=3) e apoio pedagógico personalizado (N=1). Três educandos não beneficiavam, à data, de qualquer medida prevista neste domínio da Educação Especial.

Quanto ao modo como os apoios são assegurados, cinco dos inquiridos consideraram não serem garantidos de forma suficiente os apoios prestados pelo professor de Educação Especial da Escola. Verificamos, ainda, que sete dos dez educandos beneficiavam de apoio educativo fora do contexto escolar.

No que diz respeito à identificação do que consideram ser as consequências da dislexia em termos académicos, as respostas variam. Alguns EE (N=3) afirmam que os resultados poderiam ser melhores, que o educando considera que não é tão bom como os outros (N=2) ou que tem de se esforçar muito (N=2).

Alguns dos pais/EE (N=2) referem que os seus educandos se sentem desmotivados. Uma mãe destaca que o filho evoluiu bastante, desde que foi diagnosticado, enquanto outra salienta que o educando “atrasou tudo uma data de anos” por não ter sido diagnosticado mais cedo.

QUADRO 5

**Conhecimento dos EE sobre a intervenção em contexto escolar**

Categories	Subcategorias	Indicadores/segmentos de texto
Conhecimento dos EE sobre a intervenção em contexto escolar	Abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro	Sim Não
	Acompanhamento por um professor de Educação Especial	Usufrui Não usufrui
	Quanto tempo por semana	45 m 90 m
	Medidas educativas da Educação Especial	Apoio pedagógico personalizado Não contabilização dos erros ortográficos Mais tempo na realização dos testes Leitura do enunciado dos testes Nenhuma
	Apoios assegurados de forma suficiente	Sim Não
	Apoio educativo fora do contexto escolar	Usufrui Não usufrui
	Consequências da dislexia em termos académicos	"...evoluiu bastante." "...os resultados poderiam ser melhores." "...tem de se esforçar muito." "...atrasou tudo uma data de anos..." "...não é tão bom como os outros..." "...desmotiva-se..."

*6.2.3 Quanto à colaboração com a escola, na perspetiva dos pais/EE (cf. Quadro 6)*

Podemos verificar que os pais/EE (N=7) consideraram essencial a sua colaboração e participação na aprendizagem dos filhos, uma vez que este comportamento promove o sucesso dos seus educandos (N=4). Apenas uma das entrevistadas referiu que os pais devem tentar participar o mínimo na aprendizagem dos educandos.

Alguns pais/EE (N=3) revelaram interesse em conhecer o trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial e a evolução do seu educando quanto ao trabalho realizado (N=1). Algumas das entrevistadas (N=5) gostariam sobretudo que o professor de Educação Especial os informasse sobre atividades/estratégias a realizar em casa de forma a minimizar os problemas dos educandos (N=2).

Relativamente ao acompanhamento das tarefas escolares em casa, constata-se que a mãe é quem mais ajuda (N=9). Algumas Encarregadas de Educação referiram que o pai (N=2) e a irmã (N=2) também acompanhavam nas tarefas escolares. A maioria (N=7) afirma que os educandos realizam as atividades autonomamente, porém, outros (N=3) referem que os educandos precisam de ajuda na sua realização.

Constata-se que são várias as estratégias/atividades utilizadas pelos pais/EE no apoio aos filhos. Assim, grande parte das Encarregadas de Educação motiva-os para a leitura (N=6), treina a velocidade da leitura (N=2), lê a matéria (N=2), ajuda na realização dos Trabalhos para Casa (TPC) (N=5) e faz fichas de trabalho (N=4).

Verifica-se, ainda, que tentam proporcionar um local de estudo calmo (N=2), recorrendo também ao reforço positivo (N=2). Uma Encarregada de Educação refere ajudar na organização do caderno diário do filho.

Na sua maioria, as Encarregadas de Educação (N=7) consideram que os professores de educação especial as informam habitualmente acerca de estratégias que podem desenvolver com o educando em casa. Uma considera esta informação prestada pelo professor de Educação Especial muito importante, mas duas referem nunca terem sido chamadas para falar com o professor de Educação Especial.

A maioria das Encarregadas de Educação perspectiva o futuro dos filhos com dislexia com tranquilidade (N=3), dois EE veem-no atribulado (N=2) e um como incerto. Um considera que o educando vai alcançar os seus objetivos, outro que o filho terá um grande futuro e um EE refere que quer que o filho não seja infeliz e que não abandone os estudos. Por fim, um dos entrevistados afirma que, por enquanto, não sabe.

Para que haja colaboração, os pais referem ser importante manter sempre um diálogo bastante aberto e uma colaboração estreita com os professores (N=3). Alguns (N=3) mencionam também que há ainda muito a fazer por parte da escola e um outro (N=1) que, muitas vezes, não têm acesso aos professores. Uma entrevistada indica que gostaria de ser informada acerca de ações de formação sobre dislexia, sendo que duas das entrevistadas não acrescentaram qualquer sugestão.

QUADRO 6

**Colaboração com a escola, na perspetiva dos pais/EE**

Categories	Subcategorias	Indicadores/segmentos de texto
Colaboração com a escola	Colaboração e participação ativa na aprendizagem dos filhos	"...é essencial..." "...devem tentar participar o mínimo..." Promove o sucesso
	Assuntos a abordar com o professor de Educação Especial	A evolução O trabalho desenvolvido Atividades/estratégias a realizar em casa Como minimizar os problemas
	Quem acompanha as tarefas escolares em casa	Mãe Pai Irmã
	Realização das atividades por parte do educando	Autonomamente Com ajuda
	Estratégias/atividades utilizadas no apoio ao filho	Motivar para a leitura Treinar a velocidade da leitura Organizar o caderno diário Realizar os TPC Fazer fichas Ler a matéria Organizar um local de estudo calmo Dar reforço positivo
	Informação por parte do professor de Educação Especial sobre estratégias a desenvolver com o educando em casa	"Já o faz" "...nunca sou chamada..." "...muito importante..."
	Perspetivas futuras perante o diagnóstico	"...com tranquilidade." Incerto Alcançar os seus objetivos Atribulado Não sei "...a dislexia é um dom...tem qualidades que outras crianças não têm...vai ter um grande futuro" "...que não seja infeliz...que não abandone..."
	Outros assuntos relevantes sobre a colaboração professor de Educação Especial pais/EE	Manter um diálogo bastante aberto/colaboração estreita "...na escola é que falta muito..." "...é uma luta muito grande." Informar os pais de formações "...como pais não temos acesso aos professores..." Nenhum assunto

## 7. DISCUSSÃO

Tendo como objetivo geral conhecer as estratégias adotadas pelos pais/EE de alunos dos 1º e 2º CEB com PAE com défice na leitura, no sentido de dar continuidade ao trabalho dos professores, este estudo auscultou professores de Educação Especial e pais/EE sobre a problemática da dislexia, para verificar de que forma ambos colaboram e a que estratégias recorrem para ajudarem estas crianças.

Neste sentido, e procurando clarificar o primeiro objetivo, é necessário, na esteira do que Sousa (1998) refere, desenvolver programas de intervenção que vão ao encontro das necessidades do aluno. O apoio prestado pelo professor de Educação Especial ao aluno com dislexia, segundo os entrevistados, passa primeiro por uma “avaliação das dificuldades específicas do aluno”, procurando também motivá-lo, de forma a “elevar-lhe a autoestima”. É essencial a “reeducação com exercícios específicos que o capacitem com maior rapidez na leitura” e, para além da especificidade que cada um tem, de uma forma geral, é importante trabalhar “a fluência, a precisão da leitura, a compreensão leitora”.

Serra (2008) sintetiza

os professores através de variadas atividades e exercícios específicos, poderão desenvolver nos alunos as diferentes áreas empobrecidas que constituem a génese dos erros de leitura-escrita, ou seja, a consciência fonológica, a perceção e memória visual, a perceção e memória auditiva, a linguagem compreensiva e expressiva, o esquema corporal, a lateralidade e orientação espacial, a orientação temporal, a atenção e memória auditiva e visual, a grafomotricidade (p. 140).

Desta forma, para trabalhar cada uma destas áreas, o tempo disponibilizado pela escola não é suficiente, frisam os professores. Ter 180 minutos por semana seria o ideal, mas não é “o caso na maior parte das escolas”. A intervenção, na maior parte dos casos, tem a duração de 45 minutos, sendo que às vezes “são dois ao mesmo tempo”, porque o horário é difícil de conciliar. Assim, “não se consegue com tão pouco tempo treinar as competências envolvidas”, tendo de “dar prioridade a algumas competências”.

Neste sentido, e fundamentando o segundo objetivo que nos propusemos clarificar, é fundamental ter os pais/EE como parceiros. Cada vez mais, o papel dos pais deverá passar por complementar o trabalho realizado pelos restantes elementos. É crucial a sua presença na escola, pois essa presença é um contributo muito positivo para o trabalho realizado no dia-a-dia e para o aproveitamento escolar dos alunos. Por seu turno, os professores deverão ter um papel relevante na capacidade de escolher

e dar respostas aos pais. Pugh (1989, in Correia, 2008) avança que a relação que se estabelece entre ambos deve ser “uma relação de trabalho que se caracteriza por uma interação partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança” (p. 162).

Referem as docentes entrevistadas que os pais são realmente elementos ativos/participativos no processo de intervenção. Essa participação operacionaliza-se, fundamentalmente, no trabalho que realizam em casa, dando continuidade ao trabalho do professor ou quando articulam ou reúnem com os docentes de Educação Especial. Salientam que tentam “sempre que haja uma articulação, porque em casa os pais também podem complementar muito do trabalho que nós fazemos”, não precisando de “aplicar as nossas estratégias”. Os resultados são melhores “quando realmente temos os pais também a colaborar connosco e estamos todos a remar para o mesmo lado”.

Por seu turno, também os pais entrevistados veem como essencial a colaboração e a participação na aprendizagem dos filhos, frisando que tem de “haver uma parceria, um trabalho conjunto com os EE e com a escola, no sentido de promover o sucesso dos alunos”, salientando, ainda, que “quando há colaboração os resultados só poderão ser melhores”.

116

Estes resultados permitem-nos, assim, ir ao encontro das conclusões obtidas em estudos efetuados por Ribeiro (2009) e por Reis (2008). Neste último estudo, os pais inquiridos afixam ser muito importante o seu envolvimento e participação na educação dos filhos, sobretudo no primeiro ciclo e quando estes têm dificuldades de aprendizagem. O estudo conclui ainda que os EE tentam contribuir da melhor forma que sabem e que podem para ajudar os educandos. Por sua vez, também os professores garantem benefícios quando os pais se envolvem na educação dos filhos e quando acreditam na escola.

As nossas conclusões e as destes estudos divergem, deste modo, das obtidas por Silva (2003) em que refere não haver o hábito da família colaborar com a escola.

Evidenciam-se algumas mudanças ao longo dos tempos na relação que se vai estabelecendo entre os professores e os pais, uma relação de maior proximidade e colaboração, cujas funções são complementares (Azcue, 2012; Diogo, 1998; Marques, 1991).

Referem os pais que os professores de Educação Especial dialogam com eles, no sentido de lhes darem a conhecer o trabalho desenvolvido e a evolução que o seu educando vai conseguindo. Todavia, gostariam que abordassem também formas de minimizar os problemas dos educandos, mas sobretudo que o professor de Educação Especial os informasse mais sobre atividades/estratégias a realizar em casa, uma vez que já o vão fazendo.

Nesta esteira, e indo ao encontro do terceiro objetivo, os professores envolvidos no nosso estudo enumeram atividades/estratégias que os pais podem realizar em casa para reforçar o trabalho do professor. Os pais devem, à semelhança do que Hennig (2003) e Ribeiro e Baptista (2006) referem, promover essencialmente o gosto pela leitura e ler com os filhos, seja a leitura partilhada, em voz alta ou ler a matéria aos filhos. Podem ainda recorrer a fichas de trabalho, jogos ou a estratégias informais, “no sentido de promoverem mais responsabilidades pelas atividades escolares (horários de estudo, maior vigilância)” (p.?).

Os pais mencionam também as atividades que fazem em casa com os filhos ou as estratégias que adotam para os apoiar. Assim, incentivam essencialmente para a leitura, uma vez que é aí que reside a maior dificuldade destes alunos. Destacam também a ajuda que lhes dão com a realização dos TPC, corroborando a opinião de Montandon (1996) de que esta é a atividade que melhor traduz o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos. Se bem que estes possam realizá-los quase sempre autonomamente, como afirmam os pais questionados no nosso estudo, algumas vezes precisam da sua ajuda para os realizar, sendo esta uma das atividades fundamentais para o reforço de conteúdos e competências escolares (Estanqueiro, 2013; Marujo, Neto & Perloiro, 2005; Shaywitz, 2008; Zenhas, 2006).

Os pais referem ainda que fazem com os filhos fichas de trabalho, treinam a velocidade da leitura e lhes leem a matéria em voz alta. O apoio que lhes dão passa também por estratégias informais como o reforço positivo, a organização do caderno diário ou a definição de um local de estudo calmo, que vão ao encontro das referidas neste estudo e avançadas por Hennig (2003), Marujo, Neto e Perloiro (2005), Ribeiro e Baptista (2006) e Selikowitz (2010).

Corroboramos da opinião de Shaywitz (2008) e de Villas-Boas (2000) em que é importante que professores e pais trabalhem em sintonia para ajudarem a desenvolver as competências de leitura da criança e a partilharem a responsabilidade da aprendizagem. É essencial estabelecer uma relação de confiança, proximidade, interajuda e compreensão (“nós temos de compreender os pais e era bom que

os pais nos compreendessem a nós”). Estas são características fundamentais para que se estabeleça uma comunicação produtiva e significativa entre os dois agentes educativos (Correia, 2008; Estanqueiro, 2013; Marujo, Neto & Perloiro, 2005).

Não obstante, colocam-se muitas vezes alguns obstáculos a essa relação. Desta forma, procurando elucidar o quarto objetivo a que nos propusemos, verificámos que algumas das dificuldades, em consonância com o exposto pela investigação e o apresentado no nosso trabalho, prendem-se sobretudo com a dificuldade em trazer os pais/EE à escola, a não-aceitação da problemática dos seus educandos ou ainda o facto de “quererem resultados demasiadamente rápidos”.

Tendo em conta a colaboração que se deve estabelecer entre os pais/EE e o professor de Educação Especial, os pais referem ser importante manter sempre um diálogo bastante aberto e uma colaboração estreita. O mesmo defendem os professores ao afirmarem que o trabalho com estes alunos deve ser encarado como um esforço realizado em equipa.

Se por um lado os pais mencionam que há ainda muito a fazer por parte da escola e que muitas vezes não têm acesso aos professores, por outro os professores dizem que os pais deviam acompanhar mais a vida escolar dos filhos.

118

## 8. CONCLUSÃO

Acreditamos que há cada vez mais a consciência do envolvimento dos pais na escola e que este tem posto em evidência as vantagens de um trabalho de parceria entre pais e professores, salientando-se que ambos têm “funções complementares junto do aluno, não devendo nenhuma delas sobrepor-se à outra, mas antes colaborar” (Azcue, 2012, pp. 31-32). O autor acredita que, ao longo dos últimos anos, a relação estabelecida entre os pais e os professores tem vindo a mudar para uma relação de maior proximidade e colaboração.

Estamos cientes que “a capacidade de leitura é alicerçada na inter-relação entre os professores e no apoio dos pais, pois o interesse pela leitura é, normalmente, incentivado em contexto familiar” (Centro de Formação Edufor, n.d., p. 29)

Assim, os professores e os pais estão para as crianças e com as crianças. As boas relações que estabeleçam são a melhor fonte da participação e valorização do trabalho que faz o outro (Cano & Casado, 2015). Estamos certos de que esta parceria facilitará o sucesso escolar dos nossos alunos com dislexia.

Podemos verificar algumas limitações no presente estudo, nomeadamente ao nível do reduzido número de sujeitos entrevistados, da amostra incluir apenas respondentes do sexo feminino e circunscritos a uma única zona geográfica, o que dificulta a generalização dos resultados.

---

## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, M. (2015). *Supervisão, avaliação e educação especial*. Viseu, Edições Esgotadas.
- Associação Americana de Psiquiatria (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (5.ªed.). Lisboa, Climepsi Editores.
- Azcue, J. (2012). *A escola onde se aprende*. Cascais, Príncipia Editora.
- Barros, L., Pereira, A., & Goes, A. (2008). *Educar com sucesso – manual para técnicos e pais* (2.ª ed.). Lisboa, Texto Editores.
- Cano, R., & Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-27.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da Leitura. Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu, Psicossoma Editora.
- Centro de Formação Edufor – Portugal (N.d.). *Leitura com facilidade e diversão. Guião do Professor – Módulos 1 e 3*. [http://easereading.org/wp-content/uploads/2015/12/HandBook\\_PT.pdf](http://easereading.org/wp-content/uploads/2015/12/HandBook_PT.pdf)
- Citoler, S., & Sanz, R. (1997). A leitura e a escrita, processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Específicas* (pp. 111-136). Lisboa, Dinalivro.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, Um guia para educadores e professores* (2.ª ed.). Porto, Porto Editora.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., & Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), 99-107.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família, A caminho de uma educação participada*. Porto, Porto Editora.

- Estanqueiro, A. (2013). *Comunicar com os filhos – o papel dos pais na educação*. Lisboa, Editorial Presença.
- Figueira, A. P. C., & Botelho, A. R. (2017). Consciência fonológica e desempenho geral na leitura. Que relação? Estudo com alunos dos 2º e 3º anos de escolaridade". *Praxis Educativa*, 12(1), 48-63.
- Figueira, A. P. C., & Silva, M. (2017). Eliminação de fonemas e compreensão leitora. Estudo no 4º ano. *Revista Psicologia Teoria e Pesquisa*, 33(1), 1-9.
- García, E., Jiménez, J.E., González, D., Jiménez-Suárez, E. (2015) Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, un estudio de prevalencia en español *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2), 113-123.
- Hennigh, K. (2003). *Compreender a Dislexia – um guia para pais e professores*. Coleção Educação e Diversidade. Porto, Porto Editora.
- Jiménez, J. E. (2014). *Dislexia en español*. Laguna, Ediciones Pirámide
- Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., Araújo, L., Zibulsky, J., & Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico, Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- 120
- Lopes, M. (2010). Dificuldades de aprendizagem escolar na mestria do código escrito – teste de avaliação da compreensão. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Marques, R. (1991). *A Escola e os Pais – Como Colaborar?* Lisboa, Texto Editora.
- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2005). *A família e o sucesso escolar* (4ª ed.). Lisboa, Edições Científica Editorial Presença.
- Mather, N. & Wendling, B. (2012). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. New Jersey, Hoboken.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Revue internationale d'action communautaire*, 35, 63-73.
- Petretto, D. R., & Masala, C. (2017). Dyslexia and Specific Learning Disorders, New International Diagnostic Criteria. *Journal of Childhood & Developmental Disorders*, 3(4). DOI: 10.4172/2472-1786.100056
- Puente, A. (2002). *Dislexia y disgrafía*. Sevilla, Fundación Verbun para el Lenguaje y la Comunicación.
- Ramus, F. (2012). Les troubles spécifiques de la lecture. *L'Information Grammaticale*, 133, 34-40. Consultado em 13 de novembro de 2014, de <http://www.lscp.net/persons/ramus/docs/IG12.pdf>.
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de doutoramento, Universidade de Málaga, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Málaga, Espanha.

- Ribeiro, C. (2009). *A relação escola/família*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, A., & Baptista, A. (2006). *Dislexia: compreensão, avaliação e estratégias educativas*. Coimbra, Quarteto.
- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia - os factos*. Alfragide, Texto Editores.
- Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Saber (e) Educar*, 13, 137-147.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto, Porto Editora.
- Silva do Nascimento, I., Rosal, A., & Queiroga, B. A. (2018). Conhecimento de professores do ensino fundamental sobre dislexia. *Rev. CEFAC.*, 20(1), 87-94.
- Silva, F. (2007). *Lado a lado – experiências com a dislexia*. Lisboa, Texto Editores.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada - Interculturalidade e relações de poder*. Porto, Edições Afrontamento.
- Sousa, L. (1998). *Crianças (Con)Fundidas entre a escola e a família. Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto, Porto Editora.
- Torres, R., & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa, McGraw-Hill.
- Viana, F. (2005). Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. In M. C. Taveira (Coord.), *Psicologia Escolar - Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 61-86). Coimbra, Quarteto.
- Villas-Boas, M. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade – Trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Avaliação Prospetiva e Planeamento, PRODEP.
- Zenhas, A. (2006). *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola – Família*. Porto, Porto Editora.