

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Beatriz Oliveira Carreira

**Dificuldades de Aprendizagem Específicas
e Advocacia Parental: Um Estudo Quantitativo
sobre as Perspetivas de Pais
de Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Beatriz Oliveira Carreira

**Dificuldades de Aprendizagem Específicas
e Advocacia Parental: Um Estudo Quantitativo
sobre as Perspetivas de Pais
de Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem
Específicas

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Paula Loução Martins

dezembro de 2016

AGRADECIMENTOS

Redigir uma dissertação de mestrado sempre foi um dos objetivos que delinee para o meu percurso académico. Este foi um dos desafios mais complicados que atravessei e acredito que só foi possível ultrapassá-lo por ter pessoas fantásticas a percorrerem esta jornada comigo. A todos os que acompanharam este meu percurso, que me apoiaram sendo sempre incansáveis, deixo algumas palavras de apreço e agradecimento sincero.

Só faz sentido começar por agradecer à minha família, principalmente aos meus pais, por tornarem tudo possível e por me permitirem sonhar, ter liberdade e acreditar nos meus objetivos e na sua concretização. Um grande obrigada ao meu irmão por acreditar sempre nas minhas capacidades.

À minha orientadora, professora Ana Paula Loução Martins, por todo o apoio e encaminhamento sábio, por todas as dicas e por toda a força que me transmitiu ao longo deste ano.

À Lara, a minha companheira dos cinco anos de vida académica que nunca me deixou perder o foco, que me ajudou em todas as etapas da redação desta dissertação, que caminhou sempre ao meu lado e que me faz acreditar que há amigos que o destino quis mesmo cruzar.

Ao Duarte, por toda a força transmitida quando a irracionalidade falava mais alto e por todo o amor e proteção demonstrados sempre, apesar da distância.

A todos os meus verdadeiros amigos, aqueles que estão longe, mas sempre perto e que conseguem aconselhar-me e acompanhar-me mesmo atrás de um computador.

Aos participantes do meu estudo e aos diretores dos agrupamentos, que se demonstraram prontamente dispostos a ajudar e a colaborar comigo. Sem eles este estudo não teria sido possível.

Do fundo do meu coração, Obrigada

RESUMO

Este estudo teve como finalidade conhecer as características das perspetivas dos pais e encarregados de Educação de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico de Agrupamentos de Escolas do Distrito de Viseu acerca da dislexia e da advocacia parental. Nele participaram 211 pais e encarregados de Educação de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico de dois Agrupamentos de Escolas de um concelho pertencente ao distrito de Viseu. Os alunos distribuem-se por 10 escolas e 18 turmas. Os dados foram recolhidos através da aplicação de um inquérito por questionário construído para o efeito. Os resultados foram apresentados recorrendo-se à estatística descritiva e, posteriormente, à estatística inferencial. Os resultados obtidos permitem concluir que os participantes: a) mostram ter mais perspetivas corretas em relação à temática da advocacia parental do que em relação à temática da dislexia; b) na sua maioria concordam ou concordam totalmente com a ideia de que os profissionais da Educação, nomeadamente o professor de educação especial, devem advogar pelos direitos das crianças com dislexia; c) na sua maioria reconhecem o seu papel na advocacia pelos direitos dos seus filhos; d) têm perspetivas que foram ao encontro dos mitos existentes no que diz respeito ao diagnóstico, às causas e às estratégias a utilizar junto de alunos com dislexia. Adicionalmente, verifica-se que: e) a variável “contacto com crianças com dislexia” influencia as perspetivas dos pais e encarregados de Educação acerca do conhecimento que têm da dislexia. Os inquiridos que já tinham estado em contacto com crianças com dislexia mostram possuir mais conhecimentos acerca do diagnóstico, das estratégias de apoio das características da dislexia; f) a variável “habilitações académicas” influencia as perspetivas dos pais e encarregados de Educação acerca do conhecimento que têm da dislexia, sendo que aqueles com mais habilitações são os que têm perspetivas que permitem indicar que possuem mais conhecimentos acerca da dislexia; e g) o valor do *Alfa de Cronbach* é de 0,86, o que significa que os resultados possuem uma boa consistência interna.

Palavras-chave: Advocacia parental, dislexia, envolvimento parental, dificuldades de aprendizagem específicas.

ABSTRACT

The aim of this study was to know the characteristics of parents' perspectives about dyslexia and parental advocacy, in two school groups with ten elementary schools and eighteen classes, located in a municipality of Viseu district. In this study participated 211 parents of students from the first to the fourth grade. Data was collected through a questionnaire about dyslexia and parental advocacy, and it was built for the purpose. The results were presented by means of descriptive and inferential statistics. The obtained results lead us to conclude that the participants: a) show that they have more correct perspectives about parental advocacy than about dyslexia; b) they mostly agree or totally agree with the idea that everyone professionally involved in education, especially the special education teacher, should advocate for the rights of children with dyslexia; c) they mostly acknowledge their role in the advocacy for the rights of their children; d) they have perspectives that correspond to the myths about the diagnose, the causes and the strategies that can be used to help children with dyslexia. Additionally, we verified that: e) the variable "contact with children with dyslexia" had influence in parents' perspectives about dyslexia. The participants who had contact with a child with dyslexia show more knowledge about the diagnose, the strategies and the characteristics of dyslexia; f) the variable "academic qualifications" had impact in parents' perspectives about dyslexia, where those who have more academic qualifications are the ones who have perspectives that show they have more knowledge; and g) *Cronbach's Alpha* value is 0,86, which means that the results have a good intern consistency.

Key-words: Parental advocacy, dyslexia, parental involvement, specific learning disabilities.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
Finalidade e objetivos	12
Organização e conteúdos	12
Definição Conceptual de Dificuldades de Aprendizagem Específicas na Leitura (Dislexia)	15
Práticas de Advocacia Parental	18
Resultados Nacionais e Internacionais da Investigação sobre Práticas de Advocacia Parental	23
METODOLOGIA	35
Investigação quantitativa: Uma opção metodológica	35
O inquérito por Questionário	36
Desenho da Investigação	37
População	37
Amostra	38
Instrumento de Recolha de Dados	40
Pré-teste	43
Procedimentos de Recolha de Dados	43
Procedimentos de Análise Estatística dos Resultados	43
Fiabilidade dos Resultados	44
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	45
Resultados Descritivos para a Amostra	45
Resultados inferenciais para a amostra	54
Fiabilidade dos resultados	58
Limitações do Estudo e Recomendações	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	69
ANEXO A - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	71
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO AGRUPAMENTO	77
ANEXO C - AUTORIZAÇÃO ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	79

INTRODUÇÃO

Em Portugal, cerca de 5% das crianças e adolescentes em idade escolar têm dificuldades de aprendizagem específicas (Correia, 2007). Contudo, o Ministério da Educação Português não tem vindo a considerar, de forma clara, os alunos com as dificuldades de aprendizagem específicas como elegíveis para os serviços de educação especial, limitando-lhes, assim, o acesso a programas educativos eficazes e, por conseguinte, a possibilidade de aprenderem de acordo com as suas características e necessidades (Correia, 2007).

Os resultados de estudos de investigação sobre advocacia parental e sobre o conhecimento que os pais têm acerca das dificuldades de aprendizagem específicas, a nível nacional, mostram que as mães de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas não têm muitos conhecimentos sobre o tema, mas estão disponíveis para advogar pelos direitos dos filhos/filhas, embora desconheçam não só como fazê-lo, mas também que associações existam que as possam apoiar nessa tarefa (Ferreira, 2009). Adicionalmente, mostram que pais de alunos do quarto ano do Primeiro Ciclo da cidade de Viana do Castelo apresentam uma carência de opinião e ideias mal concebidas em relação ao tema das dificuldades de aprendizagem específicas (Borlido & Martins, 2011). A nível internacional (Chandramuki, Venkatakrishnashastry, & Vranda, 2012; Chiang, & Hadadian, 2007; Duquette, Fullarton, Orders, & Robertson-Grewal, 2011), os estudos mostram que o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem específicas ainda faz com que alguns pais fiquem na dúvida em relação às características deste tipo de necessidades educativas especiais e quanto à necessidade de defesa dos direitos dos seus filhos, ou seja, à necessidade de promoverem advocacia.

Assim, considerando, por um lado, que cerca de 80% das crianças e adolescentes em idade escolar diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem específicas, apresentam dislexia (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005), e por outro, que existe uma escassez de estudos que associam a dislexia, os pais e a advocacia, torna-se pertinente estudar as perspetivas dos pais ou Encarregados de Educação de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, o estudo é pertinente a três níveis: científico, social e pessoal. A nível científico, este estudo é importante porque as temáticas estão pouco exploradas, sobretudo em Portugal. A nível social, o estudo e a sua disseminação poderão ajudar os

pais a serem mais participativos na escola, a compreenderem melhor as necessidades dos filhos e a conhecerem os seus direitos e deveres enquanto pais, relativamente à advocacia parental. O estudo suscitou desde logo o interesse da investigadora, daí ser importante a nível pessoal, pois poderá ajudá-la a começar a desenvolver um futuro papel nas escolas, por exemplo, junto dos pais ou Encarregados de Educação de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem específicas e das direções dos agrupamentos de escolas.

Finalidade e objetivos

Esta investigação tem como finalidade conhecer as características das perspetivas dos pais e encarregados de Educação de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico de Agrupamentos de Escolas do Distrito de Viseu acerca da dislexia e da advocacia parental. No contexto desta finalidade emergem os seguintes objetivos:

- Descrever as perspetivas dos pais e dos Encarregados de Educação acerca de dislexia e de advocacia parental;
- Conhecer o impacto da variável “contato com crianças com dislexia” nas perspetivas dos pais e dos Encarregados de Educação acerca de dislexia e de advocacia parental;
- Conhecer o impacto da variável “habilitações académicas” nas perspetivas dos pais e dos Encarregados de Educação acerca de dislexia e de advocacia parental;
- Conhecer a fiabilidade dos resultados.

Organização e conteúdos

Esta dissertação está organizada em cinco partes que seguem a Introdução. A primeira parte, dedicada à revisão da literatura, aborda dois temas gerais em torno das temáticas que enquadram a pesquisa realizada. Assim, aborda-se a definição conceptual de dislexia e descreve-se o papel dos pais na escola. O segundo tema abordado é relativo à advocacia parental, dando-se ênfase não só à sua definição, como aos resultados da investigação.

Na segunda parte, que diz respeito à metodologia, descrevem-se os paradigmas e procedimentos que conduziram esta investigação. Justifica-se a escolha da metodologia e do método utilizado na recolha de dados, descreve-se o processo de amostragem, caracteriza-se a amostra e o instrumento de recolha de dados e indicam-se os procedimentos de análise de dados e de apresentação de resultados.

Na terceira parte, correspondente à apresentação dos resultados, apresentam-se, primeiro de modo descritivo e, de seguida, de modo inferencial, os resultados para a amostra deste estudo.

Na quarta parte são apresentadas as conclusões e as recomendações, fazendo-se um resumo dos aspetos mais importantes deste estudo e das suas limitações.

A ADVOCACIA PARENTAL PELOS DIREITOS DOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS NA LEITURA (DISLEXIA)

Nesta parte da dissertação descreve-se, em primeiro lugar, o que se conhece atualmente em termos científicos sobre a definição conceptual de dificuldades e aprendizagem específicas e de dislexia, sublinhando-se alguns mitos que existem sobre o tema. De seguida, apresentam-se definições de advocacia parental, caracterizam-se práticas de advocacia parental e citam-se resultados internacionais e nacionais relativos a estudos realizados com famílias nas áreas da advocacia e/ou da dislexia.

Definição Conceptual de Dificuldades de Aprendizagem Específicas na Leitura (Dislexia)

O termo dificuldades de aprendizagem específicas tem vindo a sofrer alterações ao longo dos anos, suscitando ainda algumas dúvidas aos pais de crianças que tenham este diagnóstico. As dificuldades de aprendizagem específicas

dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (Correia, 2013, p.49)

Segundo Hallahan et al. (2005), sabe-se que entre 70% e 80% dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, que recebem apoio da educação especial, têm dislexia.

A dislexia é, de acordo com Lyon, Shaywitz e Shaywitz (2003, p. 2), uma dificuldade de aprendizagem que

tem uma origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades no correto e/ou fluente reconhecimento de palavras e por pobres capacidades de soletração e de decodificação. Geralmente, estas dificuldades refletem défices na componente fonológica da linguagem, que são geralmente inesperadas tendo em conta não só o funcionamento intelectual do aluno como também as práticas eficazes que lhe têm sido proporcionadas na sala de aula. Consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão da leitura e reduzidas experiências de leitura que podem impedir a aquisição de vocabulário e de conhecimentos prévios.

Existem alguns mitos acerca da dislexia. Segundo um desses mitos, a dislexia está mais presente em rapazes do que em raparigas (International Association of Dyslexia, 2005, citado por Martins, Patrão & Silva, 2009). De acordo com Hallahan et al. (2005, citados por Martins et al., 2009), a dislexia está presente tanto em rapazes como raparigas e em pessoas de diferentes ambientes sociais e económicos; contudo, a desproporção de rapazes diagnosticados com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura é notável, pois certos estudos mostram que os rapazes apresentavam esta problemática quatro a seis vezes mais do que as raparigas. No entanto, os dados do *Special Education Elementary Longitudinal Study* comprovam que esta desproporção é apenas de dois para um (Martins et al., 2009). Assim, Shaywitz (2003, citado por Martins et al., 2009) questiona se estes dados não resultam do preconceito relativamente aos procedimentos de identificação escolares, uma vez que nas suas pesquisas não existem diferenças significativas na prevalência das dificuldades de aprendizagem específicas na leitura em rapazes e raparigas. A avaliação do comportamento dos alunos feita pelos professores leva muitas vezes à não identificação das raparigas com dificuldades de aprendizagem específicas na leitura, uma vez que, normalmente, os

rapazes, na sala de aula, têm um comportamento mais perturbador do que as raparigas. As raparigas, por norma, são bem-comportadas e sossegadas, tornando desconhecidas as suas dificuldades na leitura, podendo vir a ser identificadas mais tarde ou talvez nunca (Shaywitz, 2003, citado por Martins et al., 2009).

Segundo Hallahan et al. (1999, citado por Martins et al., 2009), outro mito é acreditar que inverter letras ou palavras é característico da dislexia. Atualmente, sabe-se que os indivíduos com dislexia têm tendência para verem a ordem invertida das letras ou das palavras. Sabe-se também que o défice responsável por esta perturbação reside no sistema responsável pela linguagem. Assim, Shaywitz (2003, citado por Martins et al., 2009) defende que a dislexia é um problema linguístico e não visual ou intelectual. A investigação mostra que, se considerarmos a percentagem de inversões na totalidade de erros, os alunos com dislexia não se vão diferenciar dos colegas sem dislexia. Porém, os alunos com dislexia apresentam mais erros de todos os tipos e, portanto, de inversão, mas em termos percentuais não são os erros de inversão que caracterizam a dislexia (Hallahan et al., 1999, citados por Martins et al., 2009).

Acredita-se também que a dislexia não é hereditária, porém, isso é mais um mito. Atualmente e, segundo Wood e Grigorenko (2001) citados por Hallahan e Mock (2003), têm sido desenvolvidos estudos que mostram que existe um grau elevado de relação entre a hereditariedade e leitura e perturbações da linguagem. Alguns estudos indicam que quando ambos os progenitores têm dificuldades de aprendizagem específicas os seus filhos têm uma probabilidade entre 30 a 50% de também as terem. Sabe-se, igualmente, que entre 23% e 65% dos alunos que tinham um progenitor com dislexia, revelaram ter dislexia. Entre irmãos há uma probabilidade de 40%. Os estudos relacionam a dislexia com os cromossomas 2, 6 e 15. As comorbilidades (áreas cognitivas e académicas) relacionadas com a dislexia passam pelos défices na atenção, pelas dificuldades na matemática, soletração e/ou escrita (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003).

Práticas de Advocacia Parental

Em países como os EUA, os pais possuem um papel fundamental na participação e envolvimento escolar, que está presente e especificado na legislação (*Individual with Disabilities Education Act*). Os pais têm direitos, como por exemplo estarem envolvidos nos processos de tomada de decisão acerca da criança, e é expectável que os pais e toda a equipa dos Serviços de Educação Especial trabalhem como uma única equipa no desenvolvimento, por exemplo, do Plano Educativo Individual (PEI). No entanto, isto nem sempre se verifica, ou seja, os pais nem sempre são aliciados para serem parte integrante e ativa da vida escolar dos seus filhos (Brown, Sigvaldason, & Bedner, 2005, Turnbull & Turnbull, 1998, citados por Duquette, Fullarton, Orders, & Robertson-Grewal, 2011).

Apesar de o *IDEA* legislar que os pais possam, assim, advogar pelos filhos com necessidades educativas especiais, ainda existem muitos obstáculos a impedir que isto aconteça (Stoner et al., 2005, citados por Burke, 2013). A maioria dos pais acredita que devem não só participar, como também advogar pelos filhos desafiando, para isso, as autoridades competentes e colocando questões de difícil resposta (Soodak & Erwin, 2000, citados por Burke, 2013).

A *Public Agenda* (2002, citado por Burke, 2013) afirma que 70% dos pais acredita que os filhos com NEE perdem o acesso e o direito aos serviços de Educação Especial porque os pais não conhecem os seus direitos.

Em Portugal, segundo o Artigo 3º - Participação dos pais e encarregados de Educação, do Decreto-lei 3/2008,

1 – Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 – Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 – Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

É de extrema importância que este papel dos pais dos alunos com necessidades educativas especiais, presente na legislação nacional e internacional, se contextualize em práticas centradas na família e na sua qualidade de vida, considerando-a uma prioridade (Wang et al., 2004, citados por Turnbull & Turnbull, 2003). De acordo com Turnbull e Turnbull (2003), neste contexto relativo às famílias, existem dois paradigmas, o antigo e o atual. O paradigma antigo preocupa-se com a satisfação das necessidades da criança, individualmente, e com o apoio da mãe. O paradigma novo enfatiza o apoio e a adaptação através de todos os ambientes em que a criança se envolva: cultura e sociedade, comunidade, serviços e família. Há uma evolução bastante clara de um paradigma para o outro, principalmente no que diz respeito às deduções acerca do papel e necessidades das famílias de uma criança com NEE.

O paradigma antigo, relativamente às deduções acerca das famílias das crianças com necessidades educativas especiais, diz-nos que as famílias são definidas somente através do papel das mães. O que significa que cabia às mães ensinar os filhos e participar nas atividades incluídas no programa educativo individual. Já no paradigma atual, a família é definida por todos aqueles que estejam ligados por sangue, ou não, e que prestem os cuidados e o apoio necessários para a qualidade de vida, não só da criança, mas também de todos os membros da família (Turnbull & Turnbull, 2003).

No paradigma antigo afirma-se que a criança com necessidades educativas especiais deve ser o centro da atenção e dos recursos de que a família dispõe e que os apoios prestados à família passam unicamente pelo aconselhamento, treino e envolvimento das mães das crianças com necessidades educativas especiais. O apoio às famílias é exclusivamente determinado pelos profissionais e é-lhes “prescrito”. O paradigma novo contraria todas estas ideologias, afirmando que os recursos de que uma família dispõe devem ser distribuídos equitativamente por todos os membros e que o apoio disponibilizado às famílias deve ser determinado pelas prioridades que estas consideram fundamentais para aumentar a sua qualidade de vida. As práticas centradas nas famílias são consideradas neste paradigma atual, e são desenvolvidas através do

encorajamento e reconhecimento das capacidades e pontos fortes das famílias, de forma a fomentar a sua união (Turnbull & Turnbull, 2003).

Tendo por base a legislação e o paradigma de práticas centradas na família, é fundamental reforçar o papel da advocacia, desenvolvido e assumido pelos pais. O *National Center for Learning Disabilities* adota esta ideologia e neste sentido divulga que para “fazer” advocacia basta apenas usar a voz, para falar em nome das crianças e dos adultos com dificuldades de aprendizagem específicas, não sendo necessário saber tudo o que existe acerca do tema, nem deixar o emprego para se dedicar apenas a esta causa; basta falar acerca das próprias experiências e não esquecer que as crianças e adultos com dificuldades de aprendizagem específicas têm direitos que devem ser cumpridos (Ferreira, 2009).

No entanto,

e como refere Hallahan et al. (2005) citando o *Learning Disabilities Council* (2002), há que ter noção de que fazer advocacia parental, não é algo para durar um ou dois anos, mas sim para durar um longo período de tempo. Isto porque são os pais os únicos que detêm uma visão global dos filhos e que como tal têm de desempenhar vários papéis ao longo da sua vida, sendo-lhes exigido as melhores capacidades e a máxima dedicação. (Ferreira, 2009, p. 33)

Partindo então para uma tentativa de descodificação do termo, a advocacia pode ser definida como o ato de nos colocarmos na perspetiva de alguém, ou termos a nossa própria perspetiva, para obtermos um resultado que não era possível antes (Turnbull & Turnbull, 1997, citados por Duquette, Fullarton, Orders, & Robertson-Grewal, 2011). O ato de advogar ocorre sempre que alguém fala ou age em nome de si mesmo ou de outros e envolve presença, apoio e defesa de uma posição (Alper, Schloss, & Schloss, 1995, Turnbull & Turnbull, 1997, citados por Duquette et al., 2011).

A advocacia parental foi criada para cumprir três propósitos primários: 1) advogar por serviços que se adequem às necessidades das crianças; 2) mostrar que os pais podem ser *experts* acerca das necessidades dos filhos; e 3) proteger as crianças de profissionais menos competentes e informados (Lutenbacher, Karp, Ajero, Howe, & Williams, 2005, citados por Rehm, Fisher, Fuentes-Afflick, & Chesla, 2014).

É fundamental compreender que, na advocacia, as crenças e emoções podem servir de base para os objetivos a atingir. Esta diferença faz com que os dados adquiridos através da advocacia sejam, muitas vezes, mais resistentes à mudança do que os adquiridos através de evidências científicas (Brigham et al., 2004, citados por Ferreira, 2009).

O facto de a advocacia parental ser limitada e pouco explorada, pode estar relacionado com atitudes demonstradas pelo poder de diferenciação que existe entre o sistema educativo e um pai, como indivíduo (Leiter & Krauss, 2004, citados por Burke, 2013); pelo medo que os pais sentem de serem intimidados pela escola (Leiter & Krauss, 2004, citados por Burke, 2013); e pela sua perceção de que não são *experts* nos assuntos abordados, possuindo então uma sensação de inferioridade (Kalyanpur, Harry, & Skrtic, 2000, citados por Burke, 2013). Isto faz com que seja comum que os pais não se sintam bem-vindos e que sintam que o seu papel não é tão valorizado como o dos restantes membros das equipas dos serviços de Educação Especial, especialmente quando esses membros utilizam jargão para descrever os seus filhos (Defur, 2003, citados por Burke, 2013). Para que isto fosse ultrapassado, seria necessário que os pais advogassem mais assertivamente (Fish, 2008, Trainor, 2010, citados por Burke, 2013).

Segundo Chinn (1979, citado por Chiang & Hadadian, 2007) a participação parental tem um papel muito importante na criação de programas educacionais para crianças com necessidades educativas especiais de diferentes culturas. Segundo Parette e Summer (2004, citados por Chiang & Hadadian, 2007) um estudo realizado nos Estados Unidos da América, com famílias chinesas, mostrou que os profissionais devem começar por reunir toda a informação possível sobre as famílias para que se proceda a uma intervenção eficaz. Na cultura destas famílias tradicionais chinesas, acredita-se que qualquer tipo de necessidades educativas especiais é fruto de um mau *karma* do passado da família. Estes mantêm as condições das crianças em segredo, de forma a não terem que lidar com as mesmas, evitando assim procurar ajuda e acabando por prejudicar as crianças. Chinn (1979, citado por Chiang & Hadadian, 2007) constatou que o agente de mudança na educação dos filhos com necessidades educativas especiais são os pais. Porém, o papel dos pais nos processos de tomadas de decisão ainda não é notável e influenciável, pois estes não são tratados da mesma forma que outros membros das equipas multidisciplinares, particularmente os pais de outras culturas. Estes pais têm alguns entraves pela frente: a língua, o conhecimento acerca do tema, as diferenças de valores e cultura, os diferentes estilos de comunicação. Torna-se então difícil, senão

impossível, desenvolver uma advocacia que influencie o percurso dos filhos. Para além destes obstáculos a ultrapassar, os pais de outras culturas assumem uma postura mais passiva perante a autoridade dos professores pois acreditam que devem respeitar essa mesma autoridade. No entanto, esta postura é tida como postura de desinteresse e leva a que os pais não participem tanto como deveriam na escola e no apoio escolar. Para que isto não aconteça, é necessário criar-se uma ligação logo no início do ano letivo, para que os pais não se sintam discriminados e para que não se crie um preconceito à volta da sua cultura (Jung, 2011).

Segundo o Matrix Parent Network & Resource Center (2011), para se proceder ao desenvolvimento de uma advocacia parental eficaz, os pais, ou encarregados de educação, devem desenvolver as seguintes competências:

1. Saber tomar conta de si;
2. Aprender acerca das necessidades especiais do seu filho;
3. Aprender quais os sistemas e leis que dão apoio às famílias;
4. Preparar, organizar e planear reuniões;
5. Construir e desenvolver competências de comunicação;
6. Compreender-se a si próprio e aos outros (perspetivas);
7. Contribuir, criativamente, para a resolução de problemas.

Para que estas competências se desenvolvam, os pais devem:

- Separar os interesses pessoais das perspetivas e posições;
- Anotar as principais preocupações;
- Procurar informação em livros e na internet;
- Manter a mente aberta;
- Tomar a atitude de solucionar os problemas em vez de acusar os outros;
- Respeitar a equipa e todos os seus elementos;
- Ser assertivo e não agressivo (Matrix Parent Network & Resource Center, 2011).

É fundamental, após serem conhecidas as definições de advocacia parental e as suas práticas, que se perceba de que forma a advocacia tem influência na vida escolar de crianças com necessidades educativas especiais. Assim, são apresentados de seguida resultados nacionais e internacionais de investigação acerca de práticas de advocacia parental.

Resultados Nacionais e Internacionais da Investigação sobre Práticas de Advocacia Parental

Para proceder à redação desta secção começou-se por desenvolver uma pesquisa em bases de dados como *ERIC*, *Web of Science* e *Scopus*, utilizaram-se palavras-chave como: *dificuldades de aprendizagem específicas*, *specific learning disabilities*, *dyslexia*, *parents advocacy*, *parental involvement*, tendo-se sempre tido o cuidado de proceder a uma pesquisa que cruzasse estas expressões, de modo a obter diferentes resultados.

Após terem sido feitos os diferentes cruzamentos de palavras, obtiveram-se cerca de 30 artigos considerados relevantes para o estudo que se desenvolveu. No entanto, para proceder a uma seleção mais filtrada dos mesmos, começou-se por ler-se o resumo de cada um, eliminando assim cerca de 10 artigos. De seguida, verificou-se se os artigos eram artigos de investigação e se apresentavam secções que caracterizavam a amostra, o método, os resultados e a discussão dos mesmos. Desta forma foram selecionados os seis artigos que foram considerados mais pertinentes e cujos resultados se resumem de seguida.

No estudo realizado por Wang, Mannan, Poston, Turnbull e Summers (2004) acerca das perceções das famílias sobre os esforços feitos no campo da advocacia e o impacto desses esforços na sua qualidade de vida, participaram 104 famílias nos Estados Unidos da América. O estudo pretendeu explorar três questões: 1) quais são as perspetivas dos pais acerca das práticas de advocacia, desenvolvidas para ajudar os seus filhos com necessidades educativas especiais?; 2) O que compreendem os pais acerca do impacto dessas práticas na qualidade de vida das suas famílias?; e 3) Que fatores consideram ser os mediadores do impacto das práticas de advocacia nas famílias?.

Em termos teóricos, os autores defendem que os resultados provenientes das práticas de advocacia devem influenciar não só a criança ou jovem com necessidades educativas especiais, mas também a família e, posteriormente, a sua qualidade de vida. Adicionalmente, consideram que os princípios-chave da filosofia centrada nas famílias passam pelo respeito pelas prioridades das famílias, pelo respeito pelas suas decisões, pela ajuda às famílias na consecução dos seus objetivos e pela melhoria das possibilidades da criança com necessidades educativas especiais e da sua família viverem em ambientes “normais”, no contexto das suas comunidades (Wang et al.,

2004). Para responder a estas questões, a investigação utilizou “grupos de foco” e entrevistas individuais a 104 famílias. Os “grupos de foco” tinham entre 6 a 12 elementos e foram realizados em três zonas dos EUA. Cada zona tinha seis grupos (dois grupos de famílias com filhos com necessidades educativas especiais, dois grupos de famílias com filhos sem necessidades educativas especiais, um grupo de pessoas responsáveis pela prestação de serviços e um grupo de administradores). Cada “grupo de foco” teve a duração de 90 minutos.

Segundo Wang et al. (2004), a investigação já tinha mostrado que as perceções dos pais acerca das práticas de advocacia variam entre: a advocacia como obrigação, a advocacia como meio de melhoria de serviços e advocacia como causadora de *stress*. No que diz respeito aos resultados do seu estudo, os autores descreveram as perceções dos pais acerca das práticas de advocacia, dividindo-as em apenas dois grupos: a advocacia como obrigação e a advocacia como meio de melhoria de serviço. Relativamente à ideia de advocacia como obrigação, os pais afirmam que acreditam ser os melhores advogados possíveis para os seus filhos. Acreditam de tal forma nesta ideia, que veem este papel como obrigatório. Neste estudo, os pais expressaram, de forma eloquente e de um modo “apaixonado”, que acreditam ser responsáveis por este papel, por vezes por serem as únicas pessoas disponíveis para o desempenhar: “Sinto que sou a melhor advogada para o meu filho. Porque não há ninguém além de mim que vá falar por ele” (testemunho de uma mãe). Quanto à ideia de advocacia como meio de melhoria de serviços, os pais acreditam que as práticas de advocacia melhoram os resultados das crianças e, conseqüentemente, a qualidade de vida nas suas famílias. As práticas mais desenvolvidas pelos pais passam por fazer telefonemas, escrever e enviar cartas e *e-mails*, ser parte integrante das reuniões, ser capaz de entrar em contacto com alguém da autoridade e “educar” profissionais para estes compreenderem não só as necessidades especiais dos filhos, como também as suas forças (Wang et al., 2004).

Os pais mencionam ainda que estes esforços podem levar à mudança dos serviços e sistemas, quer a nível da comunidade, quer a nível estatal. Reforçam a ideia de que o *networking* deve ser desenvolvido por toda a comunidade e pelo Estado, de forma a melhorar as ligações entre os agentes e a suavizar a falta de conexão entre organizações/associações (Wang et al., 2004).

Passando agora para as perspetivas dos pais acerca do impacto da Advocacia Parental, foi descrito pelos pais de que forma é que os seus esforços, em termos de práticas de advocacia, afetam a vida dos seus filhos e a sua qualidade de vida enquanto

família (Wang et al., 2004). Os pais afirmam que a advocacia melhora a cooperação. Indicam também que compreendem que devem possuir ou devem aprender e adquirir muitas competências para se tornarem bons advogados dos seus filhos. Estas competências incluem a compreensão das necessidades especiais da criança, o conhecimento dos seus direitos, o saber como ter acesso a recursos e a informação, o saber como pedir ajuda e saber documentar conversas, pedidos e/ou eventos. Os pais referem que é necessário ter motivação para desenvolver estas competências e que é preciso praticá-las. Adicionalmente, indicam que sabem que é de extrema importância serem assertivos e que devem adquirir autoconfiança na aplicação das competências no processo de advocacia (Wang et al., 2004). Ao expandirem a sua “rede de suporte social”, trabalhando com outros pais, veteranos, grupos de apoio e profissionais, os pais tiram benefícios e experiências positivas dos seus esforços no campo da advocacia (Wang et al., 2004). “A advocacia implica esforço e luta” foi mais uma das perspetivas trazidas pelos pais. Muitos afirmam que a advocacia é uma batalha para toda a vida e utilizando metáforas como “lutar”, “armas”, “munições” ou “estar armado” para descreverem as suas experiências no campo da advocacia. O desejo dos pais era não terem que lutar para conseguirem que os filhos tivessem uma avaliação e acesso aos serviços básicos. Notam ainda que preferiam que os profissionais da Educação desenvolvessem os esforços necessários e providenciassem mais serviços, de modo a evitar que os pais tivessem que pôr tantas vezes as suas competências de advocacia em prática. Os pais também comentam que por vezes sentem que os profissionais ficam contra eles, quando, por exemplo, há um ambiente positivo criado pelos pais e os profissionais tornam-no negativo.

Os pais acreditam também que a advocacia causa *stress*. Uma mãe afirmou mesmo que os esforços feitos no campo de advocacia afetaram significativamente a qualidade de vida da sua família e até do seu casamento (Wang et al., 2004).

Este estudo revelou ainda, com as respostas fornecidas nas entrevistas individuais aos pais, que existem dois fatores que são mediadores dos impactos da advocacia parental: a qualidade da educação da criança e as parcerias pais-profissionais de educação. O primeiro fator evidencia-se por ser preocupante para os pais. A qualidade da educação da criança deve, segundo os pais, corresponder às suas necessidades e deve ser orientada para produzir resultados eficazes (Wang et al., 2004). A literatura diz-nos que a qualidade pobre dos serviços de educação não só se manifesta

como uma barreira às experiências educacionais de sucesso, como também se evidencia como uma das principais razões que levam os pais a advogar pelos seus filhos. Esta barreira afeta diretamente a qualidade de vida das famílias, uma vez que, ao investirem na necessidade de advogar pelos filhos, os pais redirecionam o seu tempo para essa tarefa e não tanto para as atividades familiares (Wang et al., 2004). O segundo fator é especialmente importante, no ponto de vista das famílias entrevistadas. As boas parcerias entre pais e profissionais da educação promovem a comunicação aberta, a igualdade, a confiança e o respeito. Ajudam também os pais a sentirem que têm mais poder, que são mais conhecedores e torna-os motivados. Isto pode melhorar, posteriormente, a qualidade de vida nas famílias. Quando questionados acerca dos benefícios das parcerias pais-profissionais, os pais relacionaram essas parcerias com a qualidade da educação dos filhos (Wang et al., 2004).

Por fim, o estudo conclui que os pais não deveriam ser os únicos responsáveis por advogar pelos seus filhos e que deveria ser feito um investimento da parte dos profissionais na área da advocacia, para que os pais não tenham que travar esta batalha sozinhos (Wang et al., 2004).

Chandramuki, Shastry e Vrandra (2012), exploraram as atitudes dos pais em relação a crianças com dificuldades de aprendizagem específicas na Índia. A amostra foi constituída por 60 pais, de 30 rapazes e 30 raparigas com dificuldades de aprendizagem específicas, com idades compreendidas entre os 7 e os 15 anos, para compreender quais são as atitudes dos mesmos face às dificuldades dos filhos. As atitudes foram medidas através de uma escala quantitativa, a *Parental Attitude Scale* desenvolvida por Rangaswamy em 1989). Esta escala está dividida por oito domínios: super-proteção, aceitação, rejeição, permissividade, comunicação, atitudes relativas à educação dada aos filhos, gestão das tarefas domésticas e hostilidade (Chandramuki et al., 2012). Os resultados da escala variam entre 0 e 80, sendo que o resultado mais elevado indica atitudes negativas mais marcadas.

Os resultados mostraram diferenças significativas de atitudes parentais relacionadas com o género dos seus filhos em vários domínios da escala. Na Tabela 1, podem observar-se diferenças estaticamente significativas em quatro domínios. Os pais têm atitudes negativas para com os filhos rapazes, no domínio da hostilidade e da comunicação, enquanto as atitudes das mães para com os rapazes revelam-se diferentes nos domínios da proteção e aceitação.

Tabela 1

Médias das Respostas dos Pais Relativamente à Sua Atitude Acerca dos Filhos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (Chandramuki et al., 2012, p. 65).

Atitudes	Género	Média das Atitudes		Valor de <i>t</i>	Poder do teste
		Pai	Mãe		
Super-Proteção	Rapazes	5.53(2.32)	6.17(2.13)	2.99*	0.80
	Raparigas	6.23(2.36)	5.93(2.32)	0.994	0.36
Aceitação	Rapazes	3.27(1.74)	2.67(1.90)	2.555*	0.92
	Raparigas	2.00(1.17)	2.13(1.59)	0.730	0.27
Permissividade	Rapazes	7.20(2.07)	7.47(2.75)	0.868	0.31
	Raparigas	6.77(2.30)	6.70(2.37)	0.232	0.08
Rejeição	Rapazes	1.60(2.50)	1.10(1.75)	1.824	0.65
	Raparigas	0.90(1.37)	0.47(5.43)	0.980	0.30
Comunicação	Rapazes	7.63(2.37)	6.73(1.89)	3.725**	0.89
	Raparigas	5.07(3.35)	5.43(3.11)	0.864	0.31
Gestão de tarefas domésticas	Rapazes	3.63(2.03)	3.63(2.03)	0.000	-
	Raparigas	3.87(1.80)	3.87(1.80)	0.000	-
Hostilidade	Rapazes	3.80(1.37)	2.57(1.70)	6.210***	0.18
	Raparigas	4.23(2.33)	4.10(1.71)	0.499	0.99
Educação	Rapazes	3.67(3.37)	3.70(1.26)	0.100	0.03
	Raparigas	2.68(1.52)	2.90(1.35)	1.188	0.43
No geral	Rapazes	36.53(8.67)	36.13(7.38)	0.386	0.14
	Raparigas	29.93(8.69)	29.87(5.75)	0.064	0.00

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$ e * $p < 0.05$

Neste estudo verifica-se a existência de uma correlação positiva entre a atitude dos pais e a variável duração das dificuldades de aprendizagem específicas para o domínio da permissividade, e uma correlação negativa para o domínio da hostilidade, da comunicação, da educação e com os resultados globais. Não há correlação entre idade, educação e número de irmãos. A educação materna correlaciona-se significativamente com a gestão das tarefas domésticas. O rendimento da família tem correlação negativa para os domínios da aceitação, da educação e da hostilidade. Deste modo, os resultados mostraram diferenças nas perceções dos pais relativamente ao género dos seus filhos. Isto talvez se deva ao facto de os pais esperarem mais, academicamente, dos filhos rapazes. Aqui, o fator cultura evidencia-se e nota-se que os rapazes são mais pressionados do que as raparigas (Chandramuki et al., 2012).

Trainor (2010) realizou um estudo com a finalidade de analisar a aquisição e uso dos níveis de cultura e de capital social por parte dos pais, durante a sua

participação nos processos educativos dos filhos com necessidades educativas especiais (por exemplo, durante uma reunião em conjunto com os profissionais dos Serviços de Educação Especial).

O estudo foi realizado num estado do nordeste dos Estados Unidos da América e participaram 27 famílias de origem diversa no que respeita à etnia e raça (europeia-americana, afro-americana e indígena-americana), à língua falada em casa, à situação, económica, e ao tipo de necessidades educativas especiais dos filhos (Trainor, 2010). Foram utilizadas entrevistas etnográficas (individuais ou em grupo) para se recolherem dados que respondessem à finalidade e às seguintes questões de investigação: (1) de acordo com os pais, o que constitui capital cultural e social, no contexto da educação especial?; e (2) De que modo os pais se posicionam quanto ao fato de o uso do capital cultural e social afetar os serviços de educação especial (Trainor, 2010). Os resultados do estudo mostram exemplos de como o tipo de necessidades educativas especiais dos filhos tem importância na aquisição e uso do capital cultural e social da família, e do impacto desse capital no apoio prestado aos filhos. Adicionalmente, Rehm et al. (2014), citam o trabalho de Trainor (2010) acima descrito e o estudo de Trainor desenvolvido em 2008 e sublinham que: a) os pais europeus-americanos valorizam a educação, o uso adequado da informação e os recursos financeiros aquando da sua participação em reuniões; b) os pais dependem das redes sociais para aprenderem a negociar com o sistema educativo, de acordo com as suas crenças e valores, quer culturais, quer de sociais; c) e que os pais de cor se encontram em desvantagem no que diz respeito às negociações, porque não existe partilha de informação por parte da comunidade educativa, nomeadamente no que diz respeito aos valores de outros pais e dos modelos de avaliação mais adequados às necessidades dos filhos.

Segundo Hebel e Persitz (2014) a investigação tem mostrado que o envolvimento dos pais nos processos de elaboração e de implementação do Plano Educativo Individual (PEI), torna ambos os processos mais eficazes. Estudos já realizados indicaram do que o desempenho académico e social de alunos com necessidades educativas especiais melhora quando os pais estão envolvidos, enquanto membros ativos das equipas de Educação Especial. Se os pais não estiverem envolvidos nestas equipas, a criança com NEE poderá nem ter direito a um PEI eficaz, ou seja, este poderá nem corresponder a todas as suas necessidades. Assim, a criança deve ser vista como o foco central e os pais devem tornar-se auto eficazes, através, por exemplo, da

advocacia e, se isto acontecer, vai gerar-se uma colaboração entre os profissionais de educação e os pais (Hebel & Persitz, 2014).

Assim, tendo por base a evidência internacional, Hebel e Persitz (2014) desenvolveram um estudo fenomenológico que descreve as percepções e experiências nos processos de elaboração e implementação do PEI de alunos israelitas com necessidades educativas especiais severas. A amostra foi constituída por 20 participantes, 19 mães e 1 pai, com filhos de idades compreendidas entre os 3 e os 21 anos, diagnosticadas com NEE severas, elegíveis para os Serviços de Educação Especial e, assim, elegíveis para usufruírem de um PEI.

Os resultados deste estudo relatam que 19 participantes se referiram ao processo de elaboração e implementação do PEI como tendo a “criança como foco central”. A análise de conteúdo das respostas incluídas neste tema (“criança como foco central”) levou os investigadores a criarem três subtemas metodológicos, sendo um deles a advocacia parental (Hebel & Persitz, 2014).

Os 19 pais concluíram que a advocacia parental influencia o nível de individualização do PEI. Realçam ainda que os professores devem fazer um esforço por compreender os desejos das famílias antes de desenvolverem um PEI centrado na criança.

Todos os pais acreditam que são os melhores advogados para representarem os interesses dos seus filhos, mas receiam que, se não estiverem envolvidos no processo de desenvolvimento do PEI, os pontos de vista das crianças sejam esquecidos. Dezoito pais têm o desejo de partilhar toda a informação acerca das crianças com os professores, de forma a advogar pelas crianças como o foco central. Quinze pais desejam que existam reuniões extra com os professores e catorze pais desejavam que o PEI incluísse instruções adequadas à idade dos filhos. Treze pais de crianças com necessidades educativas especiais severas apelaram à implementação de medidas e práticas inovadoras nos PEI's dos seus filhos.

Um dos pais afirma que ser pai de uma criança com NEE é um projeto para toda a vida e que o envolvimento parental na escola permite que a criança cresça e desenvolva a esse nível. Os pais envolvem-se nestes processos também de um modo emocional e, na sua maioria, acreditam que o seu papel nas reuniões acerca do PEI passa por contar as histórias dos seus filhos, dar a conhecer os seus sonhos.

Os pais dão ainda ênfase à importância da partilha de informação acerca do desenvolvimento dos seus filhos e outro dos seus desejos é que os PEI's sejam

apropriados à idade das crianças, com medidas e práticas adequadas às necessidades de cada um, individualmente (Hebel & Persitz, 2014).

Neste estudo, evidenciam-se ainda os dois motivos chave para o envolvimento parental no desenvolvimento do PEI. Primeiro, o facto de os pais valorizarem o potencial das crianças na escola e acreditarem que podem contribuir para esse sucesso através do seu envolvimento na escola e no desenvolvimento do PEI. Segundo, o facto de os pais terem observado que os professores nem sempre valorizam o potencial da criança e, por esse motivo, não desenvolvem PEI's eficazes (Hebel & Persitz, 2014).

Em Portugal, foi desenvolvido um estudo qualitativo acerca da advocacia parental, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento das perspetivas dos pais sobre o tema da advocacia parental pelos direitos de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (Ferreira, 2009).

A autora chegou à conclusão, através de cinco entrevistas realizadas a mães de crianças com DAE, e através de pesquisas acerca das características das famílias, de que as mães mostraram não adotar o termo dificuldades de aprendizagem específicas quando se querem referir aos filhos, que não possuem muitos conhecimentos sobre as DAE e que o seu desejo é advogar pelos seus filhos, embora não saibam como fazê-lo. Mostraram também desconhecer a existência de associações de pais no âmbito das DAE. Das cinco mães entrevistadas pela autora, quatro mostraram ter uma atitude assertiva e interventiva, apesar de possuírem poucos conhecimentos acerca das problemáticas dos filhos, dos seus direitos legais, ou mesmo de como realizar pesquisas sobre os temas, de modo a informarem-se mais. No entanto, delegam também as tarefas à figura do professor e procuram saber mais sobre o assunto recorrendo aos professores de turma. Afirmam também que farão sempre tudo o que puderem pelos seus filhos, insistindo com os professores e também com a escola, no geral, dependendo, contudo, da opinião e disposição dos professores (Ferreira, 2009).

Por fim, são apresentados resultados de um projeto de investigação-ação, conduzido pela *British Dyslexia Association*. Este estudo decorreu em cinco locais do sudeste de Inglaterra, em 2005 com o objetivo de ajudar pais e crianças com dislexia que tivessem dificuldades em obter o apoio adequado a esta problemática, nas escolas regulares. Esta associação tem plena consciência de que a relação entre professor-pais existe e de que a educação inclusiva também existe. Porém, não existe investigação que analise a relação professor-pais com a educação inclusiva. Este projeto de investigação obteve resultados acerca dos conceitos subjacentes à dislexia, por um lado, e acerca das

políticas inclusivas e práticas recomendadas, por outro lado. Assim, os objetivos deste projeto de investigação passam por investigar a natureza e qualidade da comunicação entre pais de crianças com dislexia e profissionais das escolas e das autoridades locais educativas e analisar a experiência de uma amostra de pais e dos seus filhos com dislexia durante um período de dois anos, tendo em conta as perspetivas escolares (Norwich, Griffiths & Burden, 2005).

Os dois conceitos-chave deste projeto são parcerias entre pais e escolas inclusivas que valorizam o apoio a alunos com dislexia, tendo por base os seus interesses. Nestas escolas, os professores têm formação apropriada, têm noção das forças e fraquezas dos seus alunos com dislexia e do seu impacto nas disciplinas que lecionam. Nestas escolas, é feito um esforço para promover a autoestima, realçar as forças e qualidades dos alunos e aceitar que os pais podem possuir um estado de ansiedade elevado. Neste estudo existe uma ligação entre os dois conceitos-chave acima referidos (Norwich, Griffiths & Burden, 2005).

Segundo Norwich, Griffiths e Burden (2005), podemos observar, na Figura 1, três níveis que fazem a ligação entre a escola inclusiva e as parcerias entre os pais.

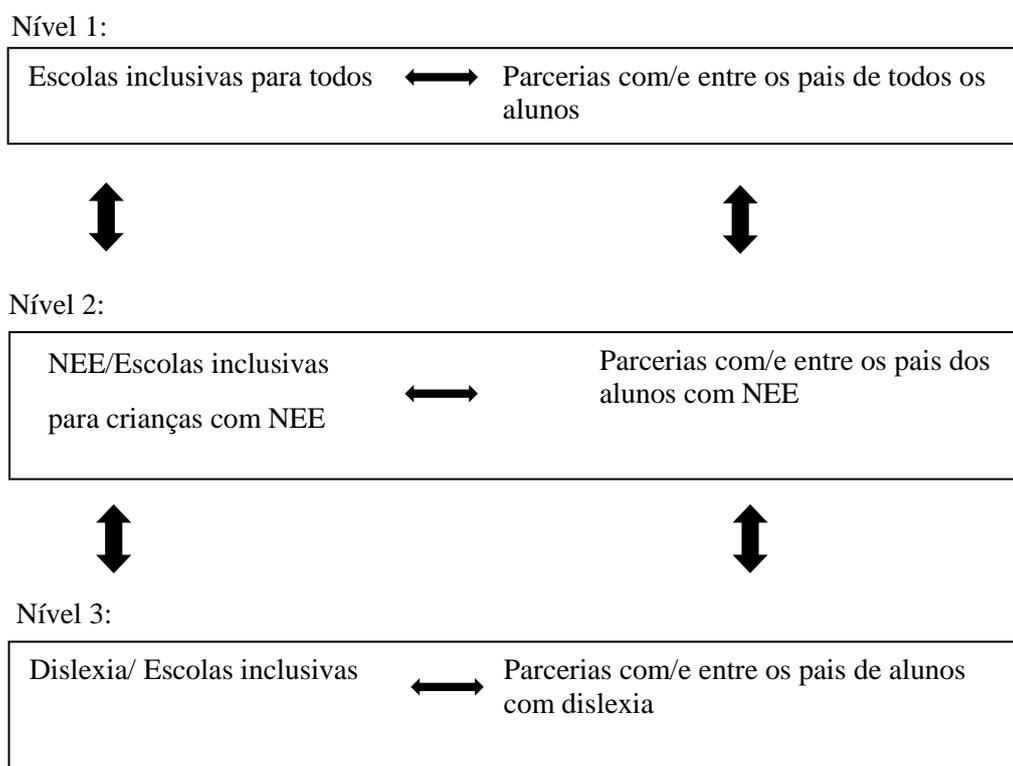


Figura 1 - Três níveis de políticas e práticas (Norwich, Griffiths, & Burden, 2005).

No nível 1, existe uma escola inclusiva para todos e, portanto, uma parceria para os pais de todas as crianças. No nível 2, a escola é inclusiva e sublinha-se a educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais e as parcerias acontecem com e entre os pais de crianças com NEE. Já no nível 3 a escola é uma escola inclusiva que encontra respostas adequadas para os alunos com dislexia e, desta forma, e existe uma parceria com e entre os pais de crianças com dislexia. Este estudo debruça-se principalmente no nível 3, porque está diretamente relacionado com a dislexia e com as dificuldades que os pais sentem relativamente à inclusão dos seus filhos.

O estudo tem como objetivo identificar políticas interessantes e promissoras, de modo a promover as parcerias entre os pais e as escolas inclusivas que encontram respostas adequadas para os alunos com dislexia. Para isso, foram realizadas entrevistas a sete famílias e ao responsável pelo gabinete de desenvolvimento educativo (Norwich, Griffiths & Burden, 2005). Os resultados desta investigação-ação mostram que foram identificadas três categorias de análise de dados: 1) o conhecimento sobre a dislexia; 2) a identidade da mãe; e 3) as estratégias parentais. Relativamente ao conhecimento, foram identificados três subtemas: o tipo de conhecimento, o processo de aquisição de conhecimento e a mediação deste conhecimento por diferentes agentes. Há uma clara disparidade entre o que os autores consideram o conhecimento académico e o senso comum e isso revelou-se quando os pais se mostraram frustrados ao verem que soluções para eles óbvias e simples não eram aplicadas aos seus filhos, procurando assim ajuda profissional individualizada. Relativamente à categoria da identidade, os resultados indicam que a capacidade de se assumir (de aceitar o diagnóstico) como sendo pai/mãe de uma criança com dislexia depende do conhecimento que este/esta possui acerca de dislexia. Esta criação de identidade traz benefícios para os pais, ao contrário da dedução feita pelos professores, de que rotular os alunos e, posteriormente, os pais, traria consequências negativas para ambos. Por fim, a categoria relacionada com as estratégias parentais, mostra que os pais começar por indicar à escola, verbalmente ou por escrito, as suas preocupações. Quando a escola não disponibilizou uma avaliação psicológica à criança, contactaram a associação local de dislexia, que muitas vezes aconselhava uma avaliação privada, fora da escola. Outras estratégias incluíam a compra de materiais didáticos e/ou pagamento de apoio especializado em casa. Por fim, os pais indicaram que pediram apoio jurídico para que a escola pública aceitasse a frequência do seu filho/a. Em casos extremos de falta de comunicação entre a escola e os pais, estes optaram por retirar a criança da escola (Norwich, Griffiths & Burden, 2005).

Ao analisar as respostas das entrevistas e as estratégias escolhidas pelos pais, foi possível criar um esquema conceptual acerca das parcerias entre os pais e os profissionais da Educação. Este esquema, apresentado na Figura 2, explica-nos que as estratégias parentais, a identidade parental e o conhecimento acerca da dislexia estão interligados e que, através das estratégias utilizadas pelos pais, dá-se a resposta às preocupações dos pais acerca do bem-estar dos seus filhos, o que, por sua vez irá ter impacto nas famílias (Norwich, Griffiths & Burden, 2005).

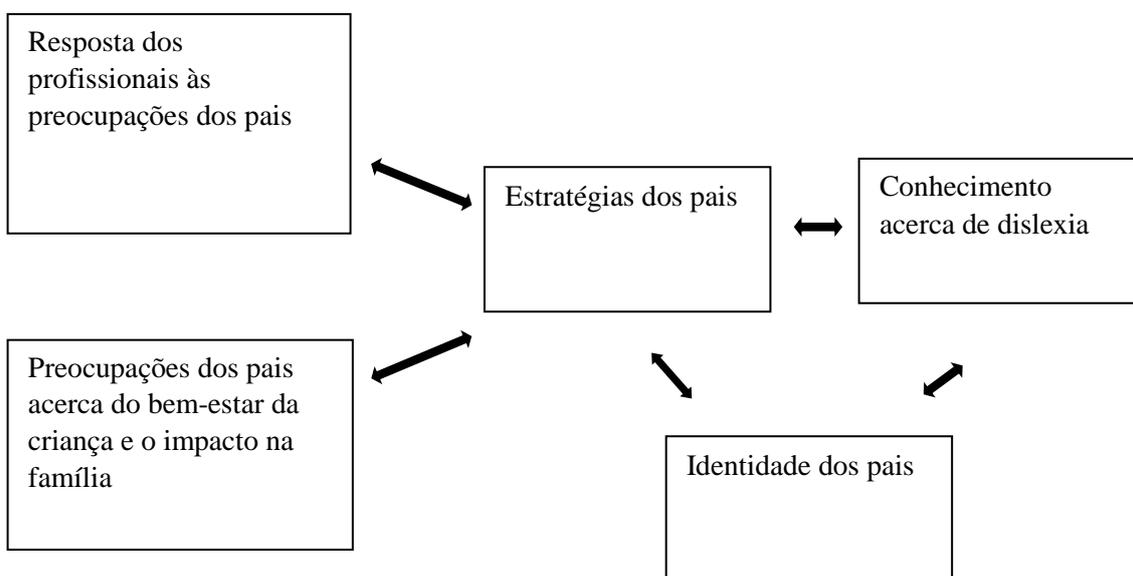


Figura 2 – Esquema conceptual acerca das parcerias entre pais e profissionais. (Norwich, Griffiths, & Burden, 2005, p. 156).

De acordo com as respostas às entrevistas foi possível concluir que o contacto com o Gabinete de Desenvolvimento constitui uma outra estratégia parental. Por exemplo, os pais contactam o gabinete para: a) obterem informações acerca do processo de avaliação; b) aconselhamento sobre como resolver desacordos com os profissionais; c) aconselhamento sobre comunicação e com os professores, que muitas vezes ignoram as preocupações dos pais; d) ajuda e aconselhamento para escolherem a escola mais indicada; e) saberem o que podem “esperar” do seu filho; f) tirarem dúvidas e preocupações acerca da construção do PEI, como por exemplo quem faz parte da sua construção ou o que é um bom PEI (Norwich, Griffiths & Burden, 2005).

O Gabinete de Desenvolvimento realiza sessões de intervenção com os pais para esclarecer as suas dúvidas. Neste gabinete são providenciadas ferramentas relativas à dislexia, à legislação referente às necessidades educativas especiais, são distribuídos documentos com estratégias para professores, tutores, psicólogos educacionais. Os pais são aconselhados no que diz respeito ao modo como devem abordar a escola e os professores são formados sobre como se prepararem para uma reunião. O estudo conclui que a prática profissional é inconsistente relativamente à ideologia de trabalhar em parceria com os pais. As escolas devem considerar estas parcerias e devem levar as preocupações e problemas dos pais mais a sério (Norwich, Griffiths & Burden, 2005).

De acordo com a literatura:

Existe uma grande quantidade de autores de vários países que defende que a participação dos pais é fulcral na educação (Flanagan, 2001). Também em Portugal, essa ideia encontra-se já bem enraizada, e como referem, por exemplo, Vilhena e Silva (2002), os pais e a comunidade em geral têm como papel estarem abertos à discussão e sugerir recursos materiais e humanos para que todos fiquem a lucrar com a sua participação. Fica, portanto, claro que, para além do papel dos progenitores ser importante na envolvimento e participação da contingência dos seus filhos, é um papel também essencial, não só a nível familiar como também social (Strecht, 2008). (Borlido & Martins, 2011, p. 370)

De um modo geral, os estudos apresentados chegam à conclusão de que a interação da família com os profissionais tem um papel fundamental nas escolas e que, quanto maior é a sua envolvimento, mais fácil se torna a prática de uma advocacia eficaz, em prol dos direitos das crianças com necessidades educativas especiais em geral e com dislexia em particular.

METODOLOGIA

Neste capítulo apresentam-se as orientações da metodologia que serviu de base ao estudo desta dissertação. Começa-se por justificar a opção pela investigação quantitativa, onde se insere o inquérito por questionário. De seguida, apresenta-se, de um modo detalhado, o desenho da investigação, que inclui o processo de seleção da amostra, o instrumento de recolha de dados e o pré-teste, realizado no início da investigação. Por fim, descrevem-se os processos de recolha de dados e os processos de análise estatística dos resultados.

Investigação quantitativa: Uma opção metodológica

O estudo desta dissertação é de natureza quantitativa, do tipo descritivo, sendo feita uma descrição de fenómenos, a identificação de variáveis e a inventariação de factos. O estudo é também inferencial, porque procura encontrar relações entre duas ou mais variáveis de uma população (Ferreira, 1999, citado por Araújo, 2010). O método selecionado para este estudo foi o inquérito por questionário.

A investigação quantitativa é utilizada quando se pretende estudar um problema e fazer a descrição das suas tendências ou se quer explicar a relação entre diferentes variáveis. Este tipo de investigação possui variadas características que se destacam no decorrer do estudo. No primeiro passo, a identificação do problema a investigar e desenvolver, a investigação quantitativa faz uma descrição e explicação orientada do mesmo. Na revisão literária, segundo passo, a investigação quantitativa tem um importante papel. O problema é justificado e é explicada a necessidade do desenvolvimento do estudo. No terceiro passo, a especificação de objetivos, a investigação quantitativa é específica, limita os conceitos e os dados são observáveis e mensuráveis. Ao proceder à recolha de dados, quarto passo, a investigação quantitativa utiliza instrumentos predefinidos, os dados são numéricos e existe um elevado número de participantes. Relativamente à análise e interpretação dos dados, este tipo de investigação recorre às análises estatísticas, descreve as tendências, compara grupos ou relações entre variáveis. Efetua também comparações com predições e estudos anteriores. Por fim, no último passo, a avaliação do estudo, a investigação quantitativa é estandardizada, fixa, objetiva e imparcial (Creswell, 2002).

O inquérito por Questionário

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), o inquérito por questionário é utilizado quando o objetivo é conhecer uma população, ao nível das suas condições e modos de vida ou dos seus comportamentos, valores e opiniões; quando o objetivo é analisar um fenómeno social que pode ser mais bem compreendido através de informações relativas aos inquiridos; ou quando o estudo exige que seja inquirido um grande número de pessoas.

Aplica-se um inquérito a uma amostra ou a uma população na sua totalidade, de forma a descrever o que se pretende. Através desse inquérito, recolhem-se dados quantitativos e numéricos, que serão analisados estatisticamente. Assim, o inquérito por questionário

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores. (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 188)

As vantagens deste método relacionam-se com a possibilidade de se quantificar um número considerável de dados e de correlacioná-los através de tratamento estatístico e com a facilidade em se obter representatividade do conjunto dos entrevistados. As desvantagens passam pelo peso e custo geralmente elevado do dispositivo, a superficialidade das respostas, que não permitem a análise de certos processos, ou seja, os resultados apresentam-se muitas vezes como simples descrições, desprovidas de elementos de compreensão penetrantes. Na maior parte das vezes, no entanto, esta lacuna está menos ligada ao próprio método, e mais ligada às fraquezas teóricas ou metodológicas daqueles que o aplicam (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Desenho da Investigação

Nesta secção explica-se o processo de seleção da amostra da população de um concelho do distrito de Viseu, que faz parte deste estudo. Seguidamente, caracteriza-se a amostra e descreve-se o instrumento de recolha de dados. Por fim, apresenta-se o procedimento de recolha de dados e o procedimento de análise estatística dos resultados.

População

A população foi selecionada num concelho pertencente ao distrito de Viseu, por este se inserir num meio rural da região do Interior do país e por existir mais facilidade para a investigadora contactar os diretores dos agrupamentos. Depois de os diretores serem contactados e depois de se saber quantas turmas existiam e, portanto, quantos alunos faziam parte dessas turmas, foi decidido que seria utilizada a população de pais e encarregados de educação de todas as crianças dos quatro anos de escolaridade do primeiro ciclo do ensino básico de dois agrupamentos de escolas (ver Tabela 2), num total de 276 pais e encarregados de educação. Estes participantes são pais de alunos que frequentam 18 turmas, de 10 escolas dos dois agrupamentos existentes no Concelho. Por razões de anonimato não se identificam os agrupamentos.

Tabela 2 – Distribuição da amostra por turmas (nomes fictícios).

Agrupamento	Escola	Nº Profs.	Turmas			
			A	B	C	D
1	A	1	1º/2º/3º/4º anos			
	B	1	1º/2º/3º/4º anos			
	C	2	1º e 4º anos	2º e 3º anos		
	D	1	1º/2º/3º/4º anos			
	E	2	1º e 2º anos	3º e 4º anos		
	F	1	1º/2º/3º/4º anos			
2	G	4	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
	H	2	1º e 4º anos	2º e 3º anos		
	I	3	1º e 2º anos	2º e 3º anos	4º anos	
	J	1	1º/2º/3º/4º anos			

Amostra

Neste estudo participaram 211 dos 276 pais e encarregados de educação, dos quais 7,7 % são do sexo masculino e 92,3% são do sexo feminino. As idades dos pais variam entre os 22 anos e os 67 anos.

Dos 211 pais que responderam ao inquérito por questionário, 3,4% possuem o 4º ano de escolaridade, 18,4% o 6º ano de escolaridade, 28,5% o 9º ano de escolaridade, 28,9% o 12º ano de escolaridade, 1,5% um bacharelato, 17,9% uma licenciatura e 1,5% um mestrado, como se pode verificar na Figura 5.

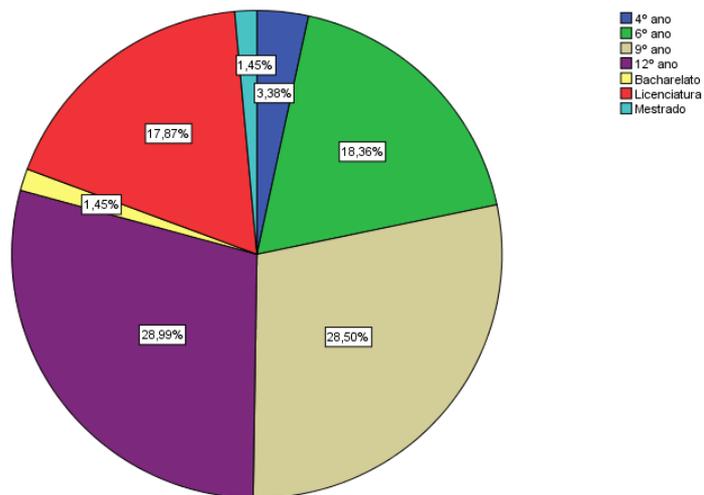


Figura 5 – Distribuição da amostra segundo as habilitações académicas.

Como se verifica na Figura 6, 21,4% dos alunos fazem parte do 1º ano de escolaridade, 25,7% do 2º ano, 24,3% do 3º ano e 28,6% do 4º ano.

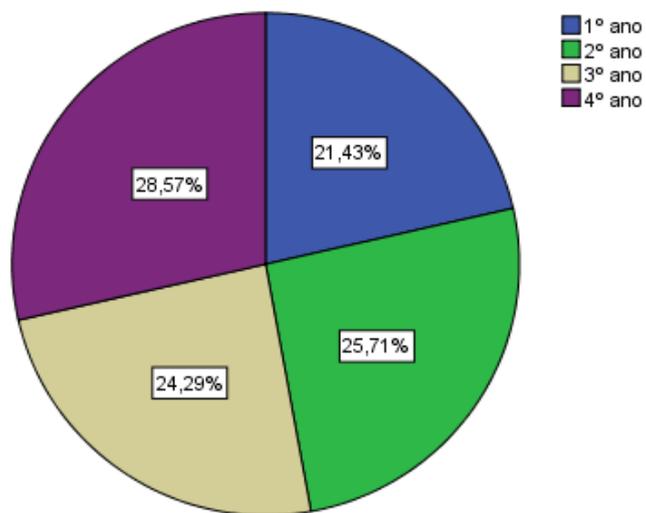


Figura 6 – Distribuição dos educandos por ano de escolaridade.

A maioria dos participantes (68,8%) indicou que nunca teve contacto com crianças com dislexia, pelo que apenas 28,9% dos inquiridos já teve algum tipo de familiaridade com as características deste tipo de necessidades educativas especiais.

Instrumento de Recolha de Dados

O instrumento de recolha de dados foi construído com base no inquérito por questionário acerca da dislexia, que faz parte da dissertação do Mestrado em Educação Especial, da área de especialização de Dificuldades de Aprendizagem Específicas *Dislexia: conhecimentos de educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico na Zona Norte de Portugal*, de Patrícia Sacramento, de 2005; e no inquérito por questionário *Family Quality of Life Scale*, desenvolvido pelo *Beach Center on Disability*, da Universidade do Kansas, em parceria com famílias, prestadores de serviços e investigadores em 2012.

O inquérito por questionário é constituído por 34 itens: 5 itens de caracterização da amostra e 29 itens sobre dislexia e sobre advocacia, nos quais foi utilizada uma escala de *Likert* e onde, perante cada item, as opções possíveis variam entre 1 - "Discordo Totalmente", 2 - "Discordo", 3 - "Concordo", 4 - "Concordo Totalmente" e 5 - "Não Sei Responder" (ver Anexo A).

Na Tabela 3 podemos observar 18 dos 29 itens do inquérito por questionário, que correspondem ao conhecimento acerca de dislexia.

Tabela 3

Descrição dos Itens do Instrumento de Recolha de Dados, Relativos ao Conhecimento Sobre Dislexia.

- As crianças com dislexia são diagnosticadas por um médico.
- As crianças com dislexia são diagnosticadas por uma equipa multidisciplinar.
- Ver letras e palavras ao contrário é uma característica da Dislexia.
- A Dislexia pode ser causada por um ambiente literário pobre em casa.
- As crianças com Dislexia necessitam de instrução de leitura mais sistemática e explícita em relação aos seus pares com desenvolvimento típico.
- A Dislexia pode ser melhorada usando-se lentes coloridas e/ou acetatos de cor.
- Pais com Dislexia têm maior probabilidade de ter filhos com dislexia do que pais sem dislexia.
- Exercícios com movimentos oculares são eficazes em corrigir dificuldades causadas pela dislexia.
- A dislexia tem origem neurobiológica.
- Indivíduos com dislexia têm dificuldades com a descodificação/reconhecimento de palavras.
- A dislexia ocorre com maior frequência em rapazes do que em raparigas.
- A Dislexia é uma dificuldade específica na leitura.
- Crianças com dislexia tendem a ter resultados de QI inferiores aos das crianças sem dislexia.
- Certos medicamentos são eficazes no tratamento da dislexia.
- Fazer rimas e jogos de palavras ajuda mais tarde na aprendizagem da leitura.
- As crianças com dislexia têm dificuldades com a soletração.
- Uma das principais razões para as dificuldades causadas pela dislexia são os problemas visuais.
- As crianças que têm dislexia podem desenvolver problemas sociais/emocionais.

Na Tabela 4 são apresentados os 11 itens do inquérito por questionário relativos ao conhecimento acerca de advocacia parental.

Tabela 4

Descrição dos Itens do Instrumento de Recolha de Dados, Relativos ao Conhecimento Sobre Advocacia Parental.

- Sei que existe legislação relacionada com a educação dos alunos com dislexia.
- Os direitos das crianças com dislexia devem ser defendidos por advogados especializados na área da Educação.
- Os direitos das crianças com dislexia devem ser defendidos pelos professores da turma.
- Os direitos das crianças com dislexia devem ser defendidos pelos professores de educação especial.
- Os direitos das crianças com dislexia devem ser defendidos pelos seus pais.
- Os direitos das crianças com dislexia devem ser defendidos pela Associação de Pais da escola.
- As crianças com dislexia devem frequentar escolas especiais.
- Os pais têm o direito e o dever de participar em tudo o que se relacione com a educação a prestar ao seu filho/a com dislexia.
- Os pais de crianças com dislexia devem partilhar experiências com outros pais na mesma situação.
- As crianças com dislexia têm direito a serviços de Educação Especial.
- As crianças com dislexia têm direito a adaptações curriculares.

Pré-teste

O pré-teste foi realizado a três mães do concelho de Braga, que se mostraram interessadas e disponíveis para fazerem críticas e sugestões. O preenchimento dos questionários foi acompanhado e foi disponibilizado o esclarecimento de qualquer tipo de dúvida.

As mães demonstraram alguma dificuldade na compreensão da escala de *Likert* apresentada ao longo do questionário e tiveram alguma dificuldade em lidar com a própria linguagem, por possuir alguns termos desconhecidos.

Este pré-teste foi fundamental na adaptação de alguns conceitos inerentes ao questionário, de modo a facilitar a compreensão dos participantes, nomeadamente a inclusão da opção de resposta “Não Sei Responder”.

Procedimentos de Recolha de Dados

Após pedido de autorização feito aos diretores do agrupamento (ver Anexo B) e aos encarregados de educação (ver Anexo C), o inquérito por questionário foi distribuído por todos os alunos das escolas do primeiro Ciclo do Ensino Básico dos Agrupamentos de Escolas A e B e depois entregues aos respetivos pais e encarregados de Educação. Foram entregues 276 exemplares e foram recebidos 211.

Procedimentos de Análise Estatística dos Resultados

Para proceder à análise dos resultados obtidos através do inquérito por questionário, recorreu-se ao *software* informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 23.0.

Inicialmente, através da estatística descritiva, que serve para descrever as características da amostra em causa, determinou-se a frequência de cada resposta, bem como a percentagem correspondente, de modo a descobrir quantas pessoas responderam a cada opção possível, qual foi a resposta predominante em cada item, assim como quantas pessoas não souberam responder ou deixaram o espaço em branco.

Após descrever as características da amostra, construíram-se as hipóteses nulas (H_0) e as respetivas hipóteses alternativas (H_a).

De seguida, construídas as hipóteses, foi necessário determinar se estas seriam rejeitadas ou aceites. Passou-se então à testagem das hipóteses através da estatística inferencial.

O teste *t* para amostras independentes utiliza-se quando é necessário comparar duas médias, ficando também a saber-se se a probabilidade da diferença entre as médias é uma diferença efetiva ou ocasional (Tuckman, 2000, citado por Costa, 2014). Assim, utilizou-se o teste *t* para amostras independentes para se determinar se existiam diferenças significativas entre as respostas dos participantes que já tinham tido contacto com crianças com dislexia e os participantes que não tinham tido contacto com crianças com dislexia. O teste *One Way Anova* utiliza-se para comparar diferenças entre médias de dois ou mais grupos (Fortin, 2003, citado por Costa, 2014). Neste estudo foi usado o teste *One Way Anova para* determinar de existiam diferenças entre as respostas dos participantes, de acordo com as suas habilitações académicas. Seguidamente, aplicaram-se os respetivos testes *post-hoc*, de modo a perceber entre quais desses grupos existem essas diferenças. Na aplicação destes testes, adotou-se o nível de significância 0.05 ($p < 0.05$). Por fim, usaram-se as frequências de respostas, de forma a perceber qual dos grupos onde se tinham encontrado diferenças significativas se aproximava mais das respostas expectadas, ou seja, qual dos grupos tinha mais conhecimentos em relação à dislexia ou atitudes mais positivas, relativamente à advocacia parental.

Fiabilidade dos Resultados

A fidelidade dos resultados de uma prova apresenta-nos o grau de confiança que podemos obter da informação conseguida (Almeida & Freire, 2000). A fiabilidade dos resultados indica o grau de confiança ou de exatidão que podemos ter na informação obtida. O método de cálculo da fiabilidade assenta em coeficientes de correlação de resultados (Almeida & Freire, 2000). Recorrendo à utilização do *Alfa de Cronbach*, foi possível verificar a fiabilidade dos resultados do inquérito por questionário.

No próximo capítulo serão apresentados os resultados obtidos através do inquérito por questionário, bem como as respostas às hipóteses colocadas.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentadas e analisadas os resultados obtidos através do inquérito por questionário aplicado ao conjunto de pais. Esta apresentação e análise faz-se através de medidas de estatística descritiva e, posteriormente, de medidas de estatística inferencial.

Resultados Descritivos para a Amostra

Com o objetivo de perceber quais as perspetivas sobre os conhecimentos dos pais acerca das temáticas que servem de base a esta dissertação, a dislexia e a advocacia parental, torna-se fundamental determinar as frequências de resposta a cada item do questionário.

Assim, na Tabela 4, são apresentadas as frequências absolutas e as percentagens válidas de cada resposta relativa ao conhecimento sobre advocacia parental (11 itens).

Tabela 4

Frequências e Percentagens das Respostas Relativas ao Conhecimento Sobre Advocacia Parental.

Itens do Questionário	Respostas	Frequência Absoluta	Percentagem
Sei que existe legislação relacionada com a educação dos alunos com dislexia.	Discordo Totalmente	3	1,4
	Discordo	3	1,4
	Concordo	66	31,7
	Concordo Totalmente	68	32,7
	Não Sei Responder	68	32,7
Os direitos das crianças com dislexia devem ser defendidos por advogados especializados na área da Educação.	Discordo Totalmente	7	3,4
	Discordo	14	6,7
	Concordo	62	29,8
	Concordo Totalmente	76	36,5
	Não Sei Responder	49	23,6
Os direitos das crianças com dislexia devem ser defendidos pelos professores da turma.	Discordo Totalmente	4	1,9
	Discordo	7	3,3
	Concordo	73	34,9
	Concordo Totalmente	106	50,7
	Não Sei Responder	19	9,1
Os direitos das crianças com dislexia devem ser defendidos pelos professores de educação especial.	Discordo Totalmente	1	0,5
	Discordo	7	3,3
	Concordo	58	27,6
	Concordo Totalmente	125	59,5
	Não Sei Responder	19	9,0
Os direitos das crianças com dislexia devem ser defendidos pelos seus pais.	Discordo Totalmente	2	1,0
	Discordo	9	4,3
	Concordo	52	24,8
	Concordo Totalmente	128	61,0
	Não Sei Responder	19	9,0
Os direitos das crianças com dislexia devem ser defendidos pela Associação de Pais da escola.	Discordo Totalmente	8	3,9
	Discordo	15	7,2
	Concordo	58	28,0
	Concordo Totalmente	103	49,8
	Não Sei Responder	23	11,1
As crianças com dislexia devem frequentar escolas especiais.	Discordo Totalmente	65	31,6
	Discordo	71	34,5
	Concordo	23	11,2
	Concordo Totalmente	21	10,2
	Não Sei Responder	26	12,6

Tabela 4

Frequências e Percentagens das Respostas Relativas ao Conhecimento Sobre Advocacia Parental.

Os pais têm o direito e o dever de participar em tudo o que se relacione com a educação a prestar ao seu filho/a com dislexia.	Discordo Totalmente	2	1,0
	Discordo	5	2,4
	Concordo	59	28,4
	Concordo Totalmente	121	58,2
	Não Sei Responder	21	10,1
As crianças com dislexia têm direito a serviços de Educação Especial.	Discordo Totalmente	5	2,4
	Discordo	2	1,0
	Concordo	63	30,3
	Concordo Totalmente	102	49,0
	Não Sei Responder	36	17,3
As crianças com dislexia têm direito a adaptações curriculares.	Discordo Totalmente	2	1,0
	Discordo	7	3,4
	Concordo	75	36,2
	Concordo Totalmente	88	42,5
	Não Sei Responder	35	16,9
Os pais de crianças com dislexia devem partilhar experiências com outros pais na mesma situação.	Discordo Totalmente	1	0,5
	Discordo	3	1,4
	Concordo	65	31,4
	Concordo Totalmente	123	59,4
	Não Sei Responder	15	7,2

Com base nas frequências de respostas apresentadas na Tabela 4, é possível verificar que os pais e encarregados de educação têm respostas que na sua maioria se aproximam do esperado. De facto, em todos os itens era esperado que as respostas fossem “Concordo” e “Concordo Totalmente”, à exceção do item “As crianças com dislexia devem frequentar escolas especiais”, onde as respostas previstas seriam “Discordo” ou “Discordo Totalmente”. Neste item, os inquiridos responderam também de acordo com o esperado, como se pode confirmar na Tabela 4, nos valores e respostas a negrito. Contudo, existem um item em que a percentagem de resposta “Não Sei Responder” se destaca. No item “Sei que existe legislação relacionada com a educação dos alunos com dislexia”, a percentagem de resposta “Não Sei Responder” é de 32,7%, que corresponde aproximadamente a um terço da amostra.

É igualmente importante referir que os inquiridos concordam que todos os profissionais de Educação, pais, encarregados de educação e até as associações de pais devem advogar pelos direitos das crianças com dislexia. No entanto, 87,1% dos inquiridos destacaram em que devem ser os professores de Educação Especial os principais defensores dos direitos dos seus filhos com dislexia, e 85% concordam e concordam totalmente que devem ser os pais a fazê-lo.

Na questão relativa ao ambiente que as crianças com dislexia devem frequentar, nomeadamente se devem frequentar escolas especiais, verificou-se que 76,1% discorda e discorda totalmente, logo, apenas Relativamente aos serviços de que as crianças devem dispor (serviços de educação especial), as respostas contrárias ao expectado rondaram os 3,4% apenas; no que diz respeito às adaptações curriculares, as respostas contrárias ao expectado correspondem a apenas 4,4%, ou seja, os inquiridos respondem de forma positiva ao facto de as crianças com dislexia deverem usufruir de serviços de educação especial e discordam de que devem frequentar escolas especiais, o que é igualmente positivo.

Na Tabela 5, são apresentadas as frequências absolutas e as percentagens válidas de cada resposta relativa ao conhecimento acerca do tema da dislexia (18 itens).

Tabela 5

Frequências e Percentagens das Respostas Relativas ao Conhecimento Sobre Dislexia.

Itens do Questionário	Respostas	Frequência Absoluta	Percentagem
As crianças com dislexia são diagnosticadas por uma equipa multidisciplinar.	Discordo Totalmente	5	2,4
	Discordo	18	8,6
	Concordo	43	20,6
	Concordo Totalmente	56	26,8
	Não Sei Responder	87	41,6
Ver letras e palavras ao contrário é uma característica da Dislexia.	Discordo Totalmente	5	2,4
	Discordo	10	4,8
	Concordo	51	24,5
	Concordo Totalmente	62	29,8
	Não Sei Responder	80	38,5
A Dislexia pode ser causada por um ambiente literário pobre em casa.	Discordo Totalmente	73	34,9
	Discordo	56	26,8
	Concordo	12	5,7
	Concordo Totalmente	13	6,2
	Não Sei Responder	55	26,3
As crianças com Dislexia necessitam de instrução de leitura mais sistemática e explícita em relação aos seus pares com desenvolvimento típico.	Discordo Totalmente	5	2,4
	Discordo	3	1,4
	Concordo	77	36,7
	Concordo Totalmente	72	34,3
	Não Sei Responder	53	25,2

Tabela 5

Frequências e Percentagens das Respostas Relativas ao Conhecimento Sobre Dislexia.

A Dislexia pode ser melhorada usando-se lentes coloridas e/ou acetatos de cor.	Discordo Totalmente	25	12,0
	Discordo	32	15,4
	Concordo	16	7,7
	Concordo Totalmente	6	2,9
	Não Sei Responder	129	62,0
Pais com Dislexia têm maior probabilidade de ter filhos com dislexia do que pais sem dislexia.	Discordo Totalmente	22	10,5
	Discordo	31	14,8
	Concordo	30	14,4
	Concordo Totalmente	17	8,1
	Não Sei Responder	109	52,2
Exercícios com movimentos oculares são eficazes em corrigir dificuldades causadas pela dislexia.	Discordo Totalmente	12	5,8
	Discordo	19	9,1
	Concordo	31	14,9
	Concordo Totalmente	11	5,3
	Não Sei Responder	135	64,9
A dislexia tem origem neurobiológica.	Discordo Totalmente	2	1,0
	Discordo	5	2,5
	Concordo	37	18,4
	Concordo Totalmente	13	6,5
	Não Sei Responder	144	71,6

Tabela 5

Frequências e Percentagens das Respostas Relativas ao Conhecimento Sobre Dislexia.

Indivíduos com dislexia têm dificuldades com a descodificação/reconhecimento de palavras.	Discordo Totalmente	3	1,5
	Discordo	2	1,0
	Concordo	89	43,2
	Concordo Totalmente	61	29,6
	Não Sei Responder	51	24,7
A dislexia ocorre com maior frequência em rapazes do que em raparigas.	Discordo Totalmente	27	13,2
	Discordo	38	18,6
	Concordo	13	6,4
	Concordo Totalmente	5	2,5
	Não Sei Responder	121	59,3
A Dislexia é uma dificuldade específica na leitura.	Discordo Totalmente	13	6,3
	Discordo	30	14,6
	Concordo	66	32,2
	Concordo Totalmente	40	19,5
	Não Sei Responder	56	27,3
Crianças com dislexia tendem a ter resultados de QI inferiores aos das crianças sem dislexia.	Discordo Totalmente	30	14,7
	Discordo	49	24,0
	Concordo	34	16,7
	Concordo Totalmente	18	8,8
	Não Sei Responder	73	35,8

Tabela 5

Frequências e Percentagens das Respostas Relativas ao Conhecimento Sobre Dislexia.

Certos medicamentos são eficazes no tratamento da dislexia.	Discordo Totalmente	15	7,4
	Discordo	16	7,8
	Concordo	31	15,2
	Concordo Totalmente	12	5,9
	Não Sei Responder	130	63,7
Fazer rimas e jogos de palavras ajuda mais tarde na aprendizagem da leitura.	Discordo Totalmente	2	1,0
	Discordo	4	2,0
	Concordo	68	33,2
	Concordo Totalmente	60	29,3
	Não Sei Responder	71	34,6
As crianças com dislexia têm dificuldades com a soletração.	Discordo Totalmente	1	0,5
	Discordo	6	2,9
	Concordo	83	40,1
	Concordo Totalmente	52	25,1
	Não Sei Responder	65	31,4
Uma das principais razões para as dificuldades causadas pela dislexia são os problemas visuais.	Discordo Totalmente	31	15,0
	Discordo	47	22,7
	Concordo	32	15,5
	Concordo Totalmente	8	3,9
	Não Sei Responder	89	43,0
As crianças que têm dislexia podem desenvolver problemas sociais/emocionais.	Discordo Totalmente	8	3,9
	Discordo	28	13,5
	Concordo	69	33,3
	Concordo Totalmente	42	20,3
	Não Sei Responder	60	29,0
As crianças com dislexia são diagnosticadas por um médico.	Discordo Totalmente	9	4,4
	Discordo	27	13,3
	Concordo	59	29,1
	Concordo Totalmente	53	26,1
	Não Sei Responder	55	27,1

Na Tabela 5, relativa às frequências de respostas acerca dos conhecimentos sobre dislexia, estão assinalados a negrito os valores mais frequentes de resposta. Em cinco itens, os inquiridos não responderam de acordo com o esperado. Estes itens correspondem a características, à causa e a estratégias de apoio da dislexia:

–No item “Ver letras e palavras ao contrário é uma característica da dislexia.”, um item relativo a uma característica da dislexia, os pais e encarregados de educação deveriam ter respondido “Discordo” ou “Discordo Totalmente”, mas responderam na sua maioria “Concordo” e “Concordo Totalmente”. Contudo, este tipo de resposta compreende-se por esta ser uma ideia errada que persiste em relação aos alunos com dislexia.

–No item “Pais com dislexia têm maior probabilidade de ter filhos com dislexia do que pais sem dislexia.”, um item que corresponde às causas da dislexia, os inquiridos deveriam responder “Concordo” ou “Concordo Totalmente”, mas responderam na sua maioria “Discordo” e “Discordo Totalmente”.

–No item “Exercícios com movimentos oculares são eficazes em corrigir dificuldades causadas pela dislexia.”, um item relativo a uma estratégia de apoio para alunos com dislexia, os pais e encarregados de educação responderam na sua maioria “Concordo” e “Concordo Totalmente” e deveriam ter respondido “Discordo” ou “Discordo Totalmente”.

–No item “Certos medicamentos são eficazes no tratamento da dislexia.”, um item relativo a uma estratégia para a dislexia, os inquiridos responderam na sua maioria “Concordo” e “Concordo Totalmente” e deveriam ter respondido “Discordo” ou “Discordo Totalmente”.

– No item “As crianças com dislexia são diagnosticadas por um médico”, referente ao diagnóstico da dislexia, os pais e encarregados de educação responderam na sua maioria “Concordo” e “Concordo Totalmente” e deveriam ter respondido “Discordo” ou “Discordo Totalmente”.

Nos restantes itens, as respostas aproximaram-se do previsto. Sublinha-se, por fim, que o item com maior percentagem da resposta “Não Sei Responder” é aquele que indica que “A dislexia tem origem neurobiológica”, seguido do item “Exercícios com movimentos oculares são eficazes em corrigir dificuldades causadas pela dislexia”.

Resultados inferenciais para a amostra

Para determinar se existem diferenças de respostas entre dois grupos ou entre vários grupos, recorreu-se à estatística inferencial. Analisaram-se as variáveis “contacto com crianças com dislexia” e “habilitações académicas”. Assim, primeiramente, começaram por definir-se as hipóteses a serem testadas.

Para se verificar se existem diferenças entre as respostas dos inquiridos que já tiveram contacto com crianças com dislexia e os inquiridos que não tiveram contacto com crianças com dislexia, foram testadas as hipóteses seguintes:

- H_0 : Não existem diferenças estatisticamente significativas nas perspetivas dos pais que já tiveram contacto com crianças com dislexia e aqueles que nunca tiveram contacto, na população.
- H_1 : Existem diferenças estatisticamente significativas nas perspetivas dos pais que já tiveram contacto com crianças com dislexia e aqueles que nunca tiveram contacto, na população.

De modo a testar as hipóteses e saber se as diferenças entre os dois grupos são significativas, recorreu-se ao teste *t-student* para amostras independentes. Este teste estatístico revelou diferenças entre grupos para seis itens, nomeadamente para o:

– item “Ver letras e palavras ao contrário é uma característica da dislexia”. O teste de *Levene* indicou que os grupos são estatisticamente diferentes no que diz respeito à variância, com $F=13,156$, para $p=,000$. O resultado do teste *t* para amostras independentes, $t(199)=-2,849$ com $p=,005$ permite rejeitar a H_0 e concluir que o facto de os inquiridos já terem contactado com crianças com dislexia influencia os seus conhecimentos acerca de dislexia, sendo que os inquiridos que já tiveram contacto com crianças com dislexia possuem mais conhecimento sobre as características dos alunos com dislexia e, por isso, respondem que discordam com a frase do item.

– item “A dislexia pode ser causada por um ambiente literário pobre em casa”. O teste de *Levene* indicou que os grupos não são estatisticamente diferentes no que diz respeito à variância, com $F=,882$, para $p=,349$. O resultado do teste *t* para amostras

independentes, $t(200)=-3,073$ com $p=,002$ permite rejeitar a H_0 e concluir que o facto de os inquiridos já terem contactado com crianças com dislexia influencia os seus conhecimentos acerca de dislexia; ou seja, os inquiridos que já tiveram contacto com crianças com dislexia, possuem mais conhecimentos sobre as causas da dislexia, nomeadamente que ela não tem origem no ambiente familiar literário pobre. Estes pais são os que concordam menos com o item.

– item “A Dislexia pode ser melhorada usando-se lentes coloridas e/ou acetatos de cor”. O teste de *Levene* indicou que os grupos não são estatisticamente diferentes no que diz respeito à variância, com $F=2,096$, para $p=,149$. O resultado do teste t para amostras independentes, $t(199)=-2,077$ com $p=,039$ permite rejeitar a H_0 e concluir que o facto de os inquiridos já terem contactado com crianças com dislexia influencia os seus conhecimentos acerca de dislexia; assim, os inquiridos que já tiveram contacto com crianças com dislexia, possuem mais conhecimento relativamente a estratégias de apoio eficazes e baseadas na investigação e são os que menos concordam com o item, que indica uma estratégia que não tem validação científica.

– item “A dislexia é uma dificuldade específica da leitura”. O teste de *Levene* indicou que os grupos são estatisticamente diferentes no que diz respeito à variância, com $F=6,775$, para $p=,010$. O resultado do teste t para amostras independentes, $t(196)=-2,838$ com $p=,005$ permite rejeitar a H_0 . Os inquiridos que já tiveram contacto com crianças com dislexia são os que mais concordam com o item, incluindo relacionando a dislexia com dificuldades na leitura, o que é correto.

– item “As crianças com dislexia têm dificuldades com a soletração”. O teste de *Levene* indicou que os grupos não são estatisticamente diferentes no que diz respeito à variância $F=3,138$, $p=,078$. O resultado do teste t para amostras independentes, $t(199)=-2,182$ com $p=,030$ permite rejeitar a H_0 e concluir que o facto de os inquiridos já terem contactado com crianças com dislexia influencia os seus conhecimentos acerca de dislexia, o que significa que os inquiridos que já tiveram contacto com crianças com dislexia, possuem mais conhecimentos relativamente a esta questão e são os que concordam mais com o item.

– item “As crianças que têm dislexia podem desenvolver problemas sociais/emocionais”. O teste de *Levene* indicou que os grupos não são estatisticamente diferentes no que diz respeito à variância, com $F=2,264$, para $p=,134$. O resultado do teste t para amostras independentes, $t(199)=-4,192$ com $p=,000$ permite rejeitar a H_0 e concluir que o facto de os inquiridos já terem contactado com crianças com dislexia

influencia os seus conhecimentos acerca de dislexia; ou seja, os inquiridos que já tiveram contacto com crianças com dislexia, são os que mais concordam com a ideia de os alunos com dislexia poderem desenvolver problemas sócio emocionais.

É de salientar que os itens onde foram registadas diferenças estatisticamente significativas relacionam-se com o conhecimento que os inquiridos têm acerca de dislexia. Para os itens relacionados com advocacia parental não se verificaram diferenças significativas.

Para determinar se existem diferenças de respostas dos inquiridos relativamente às suas habilitações académicas, foram testadas as seguintes hipóteses:

- H₀: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre perspetivas de pais com diferentes habilitações académicas na população;
- H₂: Existem diferenças estatisticamente significativas entre perspetivas de pais com diferentes habilitações académicas na população.

Para testar estas hipóteses, recorreu-se ao teste *One-Way Anova*, uma vez que existem oito grupos: 4º ano, 6º ano, 9º ano, 12º ano, Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. Assim, encontraram-se diferenças entre grupos para cinco itens, nomeadamente para o:

– item “As crianças com dislexia devem frequentar escolas especiais”. O teste *One-Way Anova* evidenciou diferenças estatisticamente significativas entre as respostas, $F(6,303)= 60,244, p=,000$. Como $p<0,05$, rejeita-se a hipótese nula.

O teste *post-hoc Bonferroni* indica que as diferenças estatisticamente significativas são entre as habilitações: 4º ano e Licenciatura, com $p= ,059$; 6º ano e Licenciatura, com $p=,000$; 9º ano e Licenciatura, com $p= ,000$; 6º ano e 12º ano, com $p=,035$ e 9º e 12º ano, com $p=,045$. Os inquiridos que possuem o 4º ano, o 6º ano ou o 9º ano concordam com a frequência de um ambiente mais restritivo, como é a escola especial, porque concordam com o item e neste caso era expectado que discordassem. Já os inquiridos que possuem o 12º ano ou Licenciatura mostram mais conhecimentos

acerca desse item, porque as suas respostas aproximam-se do que era esperado, ou seja, discordam.

– item “A dislexia pode ser causada por um ambiente literário pobre em casa”. O teste *One-Way Anova* evidenciou diferenças estatisticamente significativas entre as respostas, $F(3,982)= 58,198$, $p=0,01$. Como $p<0,05$, rejeita-se a hipótese nula.

O teste *post-hoc Bonferroni* indica que as diferenças estatisticamente significativas são entre as habilitações: 6º ano com Licenciatura, com $p=,003$ e 9º ano e Licenciatura, com $p=,001$. Os inquiridos que possuem o 6º ano ou o 9º ano demonstram possuir menos conhecimentos sobre as causas da dislexia, porque as suas respostas não correspondem ao esperado, ou seja, em vez de responderem “Discordo” ou “Discordo Totalmente”, responderam “Concordo” e “Concordo Totalmente”. Já os inquiridos que têm Licenciatura indicaram ter a noção de que a dislexia não é provocada por ambientes desfavorecidos, uma vez que as suas respostas foram, na sua maioria, de acordo ao esperado, ou seja “Discordo” e “Discordo Totalmente”.

– item “Crianças com dislexia tendem a ter resultados de QI inferiores aos das crianças sem dislexia”. O teste *One-Way Anova* evidenciou diferenças estatisticamente significativas entre as respostas, $F(4,310)= 54,115$, $p=0,000$. Como $p<0,05$, rejeita-se a hipótese nula.

O teste *post-hoc Tukey HSD* indica que as diferenças estatisticamente significativas são entre as habilitações: 6º ano com Licenciatura, com $p=,005$; 9º ano e Licenciatura, com $p=,000$ e 12º ano e Licenciatura, com $p=,049$. Os inquiridos que possuem o 6º ano, o 9º ano ou o 12º ano são os que parecem ter menos conhecimento em relação ao QI dos alunos com dislexia porque as suas respostas não vão ao encontro do que seria esperado (os inquiridos responderam “Concordo” e “Concordo Totalmente” e era esperado que respondessem “Discordo” ou “Discordo Totalmente”). Os inquiridos com Licenciatura mostraram possuir mais conhecimentos relativamente a este item, pois as suas respostas são, em maioria, “Discordo” e “Discordo Totalmente”.

– item “As crianças com dislexia têm dificuldades com a soletração”. O teste *One-Way Anova* evidenciou diferenças estatisticamente significativas entre as respostas, $F(2,196)= 10,764$, $p=,045$. Como $p<0,05$, rejeita-se a hipótese nula.

O teste *post-hoc Tukey HSD* indica que as diferenças estatisticamente significativas são entre as habilitações: 9º ano com Mestrado, com $p=,034$; Bacharelato com Mestrado, com $p=,030$. No entanto, ao verificar a média de respostas de cada grupo, chegou-se à conclusão de que o grupo que se distancia da resposta, ou seja, que

respondeu “Discordo” ou “Discordo Totalmente” em vez de “Concordo” ou “Concordo Totalmente” e, portanto, possui menos conhecimentos acerca deste item, é o grupo de inquiridos com Mestrado. Isto significa que os grupos com menos habilitações, ou seja, o 9º ano e o bacharelato, demonstraram mais conhecimentos relativamente às características académicas dos alunos com dislexia.

Fiabilidade dos resultados

O valor do *Alfa de Cronbach* deste inquérito por questionário é de 0,86 para 29 itens (ver Tabela 6).

Tabela 6

Valor do Alfa de Cronbach.

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,859	29

São apresentadas de seguida as conclusões relativas aos resultados obtidos, bem como as limitações deste estudo e algumas recomendações para futuros estudos.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Nesta quarta parte da dissertação apresentam-se as conclusões deste estudo (considerando a sua finalidade, os objetivos e a metodologia), as respetivas limitações e algumas recomendações para estudos futuros.

Esta investigação foi desenvolvida com a finalidade de conhecer as características das perspetivas dos pais e encarregados de Educação de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico de Agrupamentos de Escolas de um concelho do Distrito de Viseu acerca da dislexia e da advocacia parental. De forma a conseguir dar resposta aos objetivos, recolheram-se dados através de um inquérito por questionário junto de uma amostra de 211 participantes, ou seja, pais e encarregados de educação de alunos do 1º ao 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de dois Agrupamentos, com idades compreendidas entre os 22 e os 67 anos e dos quais 7,7 % são do sexo masculino e 92,3% são do sexo feminino. Os alunos distribuem-se por 10 escolas e 18 turmas. Cerca de 80% dos participantes possuem entre o 4º ano de escolaridade, o 12º ano de escolaridade e os restantes têm graduações universitárias de bacharelato, licenciatura e mestrado. Este inquérito por questionário debruçou-se no conhecimento acerca de dislexia e no conhecimento relativamente à advocacia parental. Os respetivos resultados foram analisados e interpretados através de estatística descritiva e, posteriormente, inferencial, de modo a possibilitar a testagem das hipóteses previamente definidas.

Tendo por referência os objetivos desta investigação, serão, em seguida, apresentadas as conclusões do estudo.

Descrever as perspetivas dos pais e dos Encarregados de Educação acerca de dislexia e de advocacia parental.

Os pais e encarregados de Educação que responderam ao inquérito por questionário **mostraram ter mais perspetivas corretas em relação à temática da advocacia parental do que da dislexia.** No que respeita ao tema da advocacia, as suas respostas aproximaram-se sempre do que seria esperado. Observa-se que, em média, a escolha da opção “Não Sei Responder” é de 14,4%. Contudo, no item relativo ao

conhecimento da existência de legislação relacionada com a educação de alunos com dislexia, 32,7% dos pais indicaram não saber responder. Sublinha-se igualmente a alta prevalência desse tipo de resposta no item relacionado com a existência de advogados especializados na área da educação (23,6%).

Para que esta prevalência de respostas na opção “Não Sei Responder” diminuísse, seria importante que a escola inclusiva tivesse formas eficazes de consciencializar todos os pais e encarregados de educação para o conhecimento da legislação acerca das necessidades educativas especiais e de quem pode advogar pelos direitos das crianças com dificuldades de aprendizagem específicas.

Muitos pais ainda desconhecem os seus direitos legais e também desconhecem a quem recorrer quando precisam de informação. É de extrema importância que os pais acompanhem os processos educativos dos seus filhos do início ao fim, participando neles, expressando as suas opiniões, discordando se considerarem pertinente, e que conheçam os objetivos das escolas para os seus filhos (Ferreira, 2009).

Os resultados mostraram ainda que a maioria dos pais concordam ou concordam totalmente com a ideia de que os profissionais da Educação, nomeadamente o professor de educação especial, devem advogar pelos direitos das crianças com dislexia. Contudo, a percentagem maior encontra-se no item que indica que devem ser os professores de educação especial (87,1%), seguido do item que indica deverem ser os pais (85,8%) e do que indica os professores de turma (85,6%) como responsáveis. É interessante verificar-se a importância que os participantes atribuem aos professores. Hebel e Persitz (2004) revelam, através dos seus estudos, que os pais consideram a relação com os professores uma relação fundamental, de confiança, vendo no professor a figura de autoridade com quem podem contar para o sucesso dos seus filhos. Sublinha-se, ainda que **a maioria dos pais reconhece o seu papel na advocacia pelos direitos dos seus filhos**, apesar de dependerem muitas vezes das opiniões dos professores ou de outros profissionais da educação.

Além disso, os pais demonstram não saber como praticar advocacia, o que inclui realizar pesquisas sobre o tema e ser detentor de conhecimentos, embora tenham como maior desejo fazer o melhor pelos seus filhos, ou seja, demonstram estar predispostos a promover advocacia parental (Ferreira, 2009).

Relativamente à dislexia, **os pais mostraram possuir alguns conhecimentos, tendo algumas dúvidas em relação a determinados itens**, nomeadamente “A dislexia tem origem neurobiológica”, talvez porque o termo “neurobiológica” suscitou dúvidas em relação ao seu significado.

O inquérito por questionário foi construído com base em alguns mitos sobre as causas e características acerca da dislexia, precisamente para determinar se as perspetivas dos pais iam ao encontro, ou não, a esses mitos. **No caso deste estudo, as perspetivas dos pais foram ao encontro dos mitos existentes, no que diz respeito ao diagnóstico, às causas e sobre as estratégias que podem ser utilizadas.** Existe um número significativo de crianças que sentem dificuldades consideráveis na aprendizagem da leitura e pelas quais não podem ser responsabilizadas. Isto porque a dislexia tem origem neurobiológica (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003). A desordem da aprendizagem e da cognição, que são intrínsecas ao indivíduo, caracterizam a dislexia (Martins et al., 2009). Torna-se muito pertinente clarificar o conceito de dislexia ao nível das causas e estratégias disponíveis, concebidas através da investigação, para que os pais e todos os profissionais da educação compreendam verdadeiramente a sua origem e impactos. É necessário realizar despistes, avaliações e intervenções, mas, primeiramente é fundamental reconhecer a dislexia como um fenómeno universal, cultural, com uma prevalência significativa e com causas neurobiológicas (através de exames de imagiologia é possível tornar visível esta problemática) (Correia, 2008, citado por Martins et al., 2009).

Há mitos que ainda persistem e devem ser desmistificados, como o facto de o diagnóstico das crianças com dislexia ser elaborado por um médico ou que existem exercícios com movimentos oculares que são eficazes na correção de dificuldades causadas pela dislexia, ou mesmo que existem medicamentos eficazes no tratamento da dislexia. Para que isto aconteça, é necessário começar a promover sessões de intervenção para os pais, para que possam esclarecer as suas dúvidas, para que exponham os seus medos e preocupações e devem criar-se parcerias fortes entre pais, encarregados de educação e profissionais da Educação.

Os professores, que correspondem à figura com quem os pais mais podem contar, devem escutar as preocupações dos pais em todas as fases e estádios de reação a um filho com NEE, trabalhando em conjunto, demonstrando tolerância, providenciando tarefas em que a criança tenha sucesso, ajudando os pais a aceitarem os sentimentos

como normais, ensinando novas estratégias, elogiando os pais e criando empatia (Correia, 2013).

Devem ser providenciadas ferramentas relativas à dislexia (bem como a outras dificuldades de aprendizagem específicas), à legislação referente às Necessidades Educativas Especiais, devem ser distribuídos documentos com estratégias para professores, tutores, psicólogos educacionais e pais. Os pais devem ser aconselhados no que diz respeito ao modo como devem abordar a escola, os professores, como se prepararem para uma reunião. As escolas devem considerar estas parcerias de pais e profissionais da Educação e devem levar as preocupações e problemas dos pais mais a sério (Norwich, Griffiths & Burden, 2005).

Como nos mostram Hebel e Persitz (2014), se os pais estiverem envolvidos na construção do Plano Educativo Individual (PEI), o PEI vai ser mais eficaz.

O desempenho académico e social de alunos com necessidades educativas especiais melhora quando os pais estão envolvidos enquanto membros ativos das equipas de Educação Especial. Se os pais não estiverem envolvidos nestas equipas, a criança com NEE poderá nem ter direito a um PEI eficaz, ou seja, este poderá nem corresponder a todas as suas necessidades. Assim, a criança deve ser vista como o foco central e os pais devem tornar-se auto eficazes, através, por exemplo, da advocacia e, se isto acontecer, vai gerar-se uma colaboração entre os profissionais de educação e os pais (Hebel & Persitz, 2014).

Conhecer o impacto da variável “contato com crianças com dislexia” nas perspetivas dos pais e dos Encarregados de Educação acerca de dislexia;

Apenas 28,9% dos inquiridos respondeu que já tinha tido contacto com crianças com dislexia. No entanto, em 6 itens do questionário, verificaram-se diferenças significativas nas respostas de quem tinha tido contacto com crianças com dislexia e de quem nunca tinha tido esse contacto. **Isto permite concluir que a variável “contacto com crianças com dislexia” influencia as perspetivas dos pais e encarregados de Educação acerca do conhecimento que têm da dislexia. Os inquiridos que já tinham tido contacto com crianças com dislexia mostraram possuir mais conhecimentos acerca do tema da dislexia que se encontra presente em seis itens, referentes ao diagnóstico da dislexia, às estratégias de apoio para crianças com dislexia**

e às suas características. Nos restantes itens, esta variável não teve impacto, o que significa que ter contacto com crianças com dislexia não implicava possuir mais conhecimentos acerca de dislexia nos 12 itens restantes, relativos ao diagnóstico, às características e às estratégias.

Conhecer o impacto da variável “habilitações académicas” no conhecimento que os pais e os Encarregados de Educação têm acerca de dislexia e de advocacia parental.

Dos 211 pais e encarregados de educação que responderam ao inquérito por questionário, 3,4% possuem o 4º ano de escolaridade, 18,4% o 6º ano de escolaridade, 28,5% o 9º ano de escolaridade, 28,9% o 12º ano de escolaridade, 1,5% um bacharelato, 17,9% uma licenciatura e 1,5% um mestrado.

Através dos testes acima descritos, que foram realizados para determinar se a variável “habilitações académicas” influenciava o conhecimento dos inquiridos acerca de dislexia e advocacia parental, **foi possível concluir que a variável “habilitações académicas” teve impacto relativamente em quatro dos 18 itens do inquérito por questionário relativos a características da dislexia; não teve impacto em nenhum dos 11 itens acerca de advocacia parental.**

As habilitações académicas onde se verificaram mais diferenças significativas foram as quatro com maior percentagem entre os inquiridos: 6º ano, 9º ano, 12º ano e Licenciatura. Assim, **os pais com mais habilitações são os que têm perspetivas que permitem indicar que possuem mais conhecimentos acerca da dislexia.**

Conhecer a fiabilidade dos resultados.

Recorrendo à utilização do *Alfa de Cronbach*, foi possível verificar a fiabilidade dos resultados do inquérito por questionário. O valor encontrado é de 0,86, o que significa que é superior ao valor mínimo de referência que é 0,70. Desta forma, pode concluir-se que os resultados possuem uma boa consistência interna (Almeida & Freire, 2000).

Limitações do Estudo e Recomendações

A maior limitação do desenvolvimento deste estudo foi a pesquisa bibliográfica acerca de uma temática tão pouco explorada, a advocacia parental em alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Esta limitação justifica a primeira recomendação para um futuro estudo. É fundamental que esta temática seja mais desenvolvida, quer seja através de formações para pais, professores e/ou outros profissionais da Educação, quer em termos de investigação, por exemplo com a realização de estudo com inquéritos por questionário, junto de outras populações, de modo a abordar a temática da advocacia parental, e/ou junto de outros profissionais.

É importante realçar e valorizar o papel dos pais nas escolas, de modo a promover a advocacia parental e a aumentar e melhorar os seus conhecimentos acerca das necessidades educativas especiais, mais concretamente das dificuldades de aprendizagem específicas. Se os pais possuírem mais conhecimentos, vão ser capazes de desenvolver advocacia pelos seus filhos com dificuldades de aprendizagem específicas.

Assim, se a advocacia parental for bem desenvolvida e promovida, e, se os pais, os melhores advogados pelos direitos dos seus filhos, forem dotados de conhecimentos fundamentais acerca das dificuldades de aprendizagem específicas dos seus filhos, serão capazes de advogar por programas educativos eficazes, contrariando o que atualmente se passa no nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Araújo, A. M. L. (2010). *Perspectivas dos pais de alunos do 4.º ano do ensino básico sobre dificuldades de aprendizagem específicas: Um inquérito por questionário realizado na cidade de Braga*. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Borlido, C. R. & Martins, A. P. L. (2011). Perspectivas dos pais sobre dificuldades de aprendizagem específicas: Um inquérito por questionário realizado no norte de Portugal. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17 (3), 363-372.
- Burke, M. (2013). Improving parental involvement: Training special education advocates. *Journal of Disability Policy Studies*, 23, 225–234.
- Chandramuki, D., Venkatakrishnashastry, I., & Vranda, M. (2012). Attitudes of parents towards children with specific learning disabilities. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23 (1), 63-69.
- Chiang, L. H. & Hadadian, A. (2007). Chinese and chinese-american families of children with disabilities. *International Journal of Special Education*, 22 (2), 19-25.
- Correia, L. M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2, 155-172.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, S. (2014). *Monitorização com base no currículo na identificação de alunos em risco de dislexia: Estudo quantitativo no 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico no concelho de Braga*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República, nº 4 - 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

- Duquette, C., Fullarton, S., Orders, S., & Robertson-Grewal, K. (2011). Insider, outsider, ally, or adversary: Parents of youth with learning disabilities engage in educational advocacy. *International Journal of Special Education*, 3, 1-18.
- Ferreira, J. (2009). *Advocacia Parental - Um estudo qualitativo sobre as perspectivas dos pais de alunos com dificuldades de aprendizagem específicas*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M., & Martinez, E. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. (3 ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hebel, O., & Persitz, S. (2014). Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities. *International Journal of Special Education*. 29 (3), 58-68.
- Jung, A. W. (2011). Individualized education programs (IEPs) and barriers for parents from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Multicultural Education*, 19 (3), 21-25.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Matrix Parent Network and Resource Center (2001). Advocating for Your Child with Special Needs. Disponível em: <http://www.directionservice.org/cadre/parent/artifacts/Matrix1%20advocating.packet.6.11.pdf>
- Martins, A.P.L., Patrão, M., & Silva, S. (2009). Catorze ideias erradas sobre dislexia. In I. Gomes & R. L. Maia (Eds.), *Special Education: From Theory to Practice* (pp. 919-934). Porto: Edições da Universidade Fernando Pessoa.
- Norwich, B., Gruffiths, C., & Burden, B. (2007). Dyslexia-friendly schools and parent partnership: inclusion and home-school relationships. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 147-165.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Rehm, R. S., Fisher, L. T., Fuentes-Afflick, E., & Chesla, C. A. (2014). Parental advocacy styles for special education students during the transition to adulthood. *Qualitative Health Research, 23*, 1377–1387.
- Simões, S. (2015). *Alunos em risco na fluência da leitura: O uso da Monitorização com base no currículo no contexto de um modelo de resposta à intervenção*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Trainor AA. (2010). Reexamining the promise of parent participation in special education: An analysis of cultural and social capital. *Anthropology & Education, 41* (3), 245–263.
- Turnbull, A. P. & Turnbull, R. (2003). Begin with the end in mind: Individuals with disabilities and their families living life to the fullest. *Directions in Early Intervention and Assessment, 373-392*.
- Wang, M., Mannan, H., Poston, D., Turnbull, A. P., & Summers, J. A. (2004). Parents' perceptions of advocacy activities and their impact on family quality of life. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 29*, 144-155.
- Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., & Joshi, R. M. (2013). What do preservice teachers from the USA and the UK know about Dyslexia?., *Dyslexia, 20*, 1-18.

ANEXOS

ANEXO A - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Advocacia Parental em Dislexia

Este questionário, para o qual pedimos a vossa colaboração no preenchimento, integra-se num estudo no âmbito do Mestrado em Educação Especial, área de especialização de Dificuldades de Aprendizagens Específicas, que tem como finalidade perceber se existe correlação entre o conhecimento acerca da dislexia e a advocacia parental.

Leia atentamente as instruções que lhe são dadas, certificando-se que compreendeu corretamente o modo como deverá responder. Responda sempre de acordo com o que faz, sente ou pensa. A sua colaboração é imprescindível para o êxito desta investigação.

O questionário é anónimo, as respostas confidenciais e destinam-se a fins meramente investigativos.

Agradecemos a sua colaboração!

1. Idade

.....

2. Sexo

Masculino

Feminino

3. Habilitações académicas

4º ano

6º ano

9º ano

12º ano

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

4. Ano de escolaridade do seu educando

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5. Já teve contacto com crianças com dislexia?

Sim

Não

Por favor responda a estes itens considerando que 1 corresponde a "Discordo Totalmente", 2 a "Discordo", 3 a "Concordo", 4 a "Concordo Totalmente" e 5 a "Não Sei Responder".

6. Sei que existe legislação relacionada com a educação dos alunos com dislexia.

1 2 3 4 5

7. Os direitos das crianças com dislexia devem ser defendidos por advogados especializados na área da Educação.

1 2 3 4 5

8. Os direitos das crianças com dislexia devem ser defendidos pelos professores da turma.

1 2 3 4 5

9. Os direitos das crianças com dislexia devem ser defendidos pelos professores de educação especial.

1 2 3 4 5

10. Os direitos das crianças com dislexia devem ser defendidos pelos seus pais.

1 2 3 4 5

11. Os direitos das crianças com dislexia devem ser defendidos pela Associação de Pais da escola.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

12. As crianças com dislexia devem frequentar escolas especiais.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

13. Os pais têm o direito e o dever de participar em tudo o que se relacione com a educação a prestar ao seu filho/a com dislexia.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

14. As crianças com dislexia são diagnosticadas por um médico.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

15. As crianças com dislexia têm direito a serviços de Educação Especial.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

16. As crianças com dislexia têm direito a adaptações curriculares.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

17. Os pais de crianças com dislexia devem partilhar experiências com outros pais na mesma situação.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

18. As crianças com dislexia são diagnosticadas por uma equipa multidisciplinar.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

19. Ver letras e palavras ao contrário é uma característica da Dislexia.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

20. A Dislexia pode ser causada por um ambiente literário pobre em casa.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

21. As crianças com Dislexia necessitam de instrução de leitura mais sistemática e explícita em relação aos seus pares com desenvolvimento típico.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

22. A Dislexia pode ser melhorada usando-se lentes coloridas e/ou acetatos de cor.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

23. Pais com Dislexia têm maior probabilidade de ter filhos com dislexia do que pais sem dislexia.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

24. Exercícios com movimentos oculares são eficazes em corrigir dificuldades causadas pela dislexia.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

25. A dislexia tem origem neurobiológica.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

26. Indivíduos com dislexia têm dificuldades com a decodificação/reconhecimento de palavras.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

27. A dislexia ocorre com maior frequência em rapazes do que em raparigas.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

28. A Dislexia é uma dificuldade específica na leitura.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

29. Crianças com dislexia tendem a ter resultados de QI inferiores aos das crianças sem dislexia.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

30. Certos medicamentos são eficazes no tratamento da dislexia.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

31. Fazer rimas e jogos de palavras ajuda mais tarde na aprendizagem da leitura.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

32. As crianças com dislexia têm dificuldades com a soletração.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

33. Uma das principais razões para as dificuldades causadas pela dislexia são os problemas visuais.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

34. As crianças que têm dislexia podem desenvolver problemas sociais/emocionais.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Obrigada!

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO AGRUPAMENTO



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Exmo. Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas

27 de maio de 2016

Assunto: Pedido de colaboração para a realização de uma dissertação de mestrado no âmbito do Mestrado em Educação Especial, área de especialização de Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Sou aluna do Mestrado em Educação Especial, área de especialização de Dificuldades de Aprendizagem Específicas, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Estou a desenvolver uma dissertação de Mestrado denominada *Advocacia Parental: A sua importância no sucesso escolar de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Por este motivo, venho solicitar a autorização da Direção do Agrupamento para contactar os professores do 1.º ciclo do ensino Básico e apelar ao preenchimento de um questionário, que tem como finalidade conhecer as atitudes dos professores acerca da dislexia e da advocacia parental. Este preenchimento demorará cerca de 15 minutos. Realço que os dados recolhidos e a sua análise serão utilizados apenas nesta dissertação de mestrado, manuseados de forma anónima e confidencial e apenas discutidos com a minha orientadora, Professora Ana Paula Loução Martins.

Estou disponível para ser contactada através do endereço de *e-mail* beatriz.olicarreira@gmail.com, ou pelo número de telemóvel 96xxxxxxx.

Obrigada pela atenção e cooperação dispensada

Beatriz Carreira

ANEXO C - AUTORIZAÇÃO ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



Braga, 23 de maio de 2016

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Exmo. Encarregado de Educação,

Sou aluna do Mestrado em Educação Especial, área de especialização de Dificuldades de Aprendizagem Específicas, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Estou a desenvolver uma dissertação de Mestrado denominada *Advocacia Parental: A sua importância no sucesso escolar de crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Por este motivo, venho solicitar a vossa colaboração para o preenchimento de um questionário, que tem como finalidade conhecer as suas atitudes acerca da dislexia e da advocacia parental. Este preenchimento demorará cerca de 15 minutos. Realço que os dados recolhidos e a sua análise serão utilizados apenas nesta dissertação de mestrado, manuseados de forma anónima e confidencial e apenas discutidos com a minha orientadora, Professora Ana Paula Loução Martins.

Agradeço a atenção dispensada. Caso queira contactar-me, poderá fazê-lo através do *e-mail* beatriz.olicarreira@gmail.com, ou pelo número de telemóvel 96xxxxxxx.

Obrigada pela atenção e cooperação dispensada

Beatriz Carreira