

RAQUEL MARIA PINTO DA COSTA SANTOS ANTUNES

**O CONTRIBUTO DA LGP NA INTERVENÇÃO DA APRENDIZAGEM
DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS COM DISLEXIA**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2024

RAQUEL MARIA PINTO DA COSTA SANTOS ANTUNES

**O CONTRIBUTO DA LGP NA INTERVENÇÃO DA APRENDIZAGEM
DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS COM DISLEXIA**

Mestrado em Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor

Dissertação realizada sob a orientação da

Professora Doutora Maria Helena Venâncio Martins



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2024

**O contributo da LGP na Intervenção da Aprendizagem da Leitura e Escrita em
Crianças com Dislexia**

Declaração de autoria de trabalho:

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

(Raquel Maria Pinto da Costa Santos Antunes)

Copyright © 2024 por Raquel Maria Pinto da Costa Santos Antunes. Universidade do Algarve.
Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

É com muita alegria que termino o presente estudo, crendo que todo o esforço e dedicação nele investido trará felicidade a um maior número de crianças e famílias.

Há muito que o desejava fazer, por nele acreditar.

A realização do mesmo não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas, às quais agradeço profundamente.

Agradeço à Professora Doutora Maria Helena Venâncio Martins, orientadora desta dissertação, o seu empenho e disponibilidade no decorrer de todo o trabalho. Todas as sugestões e correções foram preciosas para o conseguir concretizar.

Agradeço à minha família pelo apoio incondicional, particularmente ao meu marido e filhos que tiveram sempre um sorriso e um abraço para me dar, incentivando-me e dando-me forças para continuar. À minha mãe e irmã pela carinho e preocupação e ao meu pai que, não estando presente fisicamente, me ensinou a acreditar nos sonhos e a lutar por eles.

Às minhas colegas e amigas Goreti e Guida, pela entreatajuda, amizade, partilha de conhecimentos, ideias e experiências. Sem dúvida, que tornaram os meus dias mais risonhos.

À Anabela, pela companhia e estímulo presentes no último ano.

À Direção e Coordenação do Departamento de Educação Inclusiva do Agrupamento de Escolas onde foi realizado o presente estudo, por o ter tornado possível.

Aos alunos, professores e encarregados de educação que comigo colaboraram. Os seus contributos foram essenciais, eles são os principais protagonistas desta investigação, sem eles nada teria sido possível.

A todos os meus mais sinceros agradecimentos!

Resumo

As crianças, ao entrarem para a escola, têm o desejo de aprender a ler. Geralmente essa aprendizagem acontece naturalmente, sem esforço, trazendo sentimentos de confiança, segurança e alegria. Contudo, para algumas, ler torna-se uma competência extremamente difícil. Neste grupo, encontram-se as crianças com dislexia, que veem as aprendizagens comprometidas, contribuindo para o desinteresse pela aprendizagem e insucesso escolar.

A compreensão do que é a dislexia, as etiologias e fatores implicados, permitiu que diversos estudos proponham metodologias e estratégias para facilitar a aprendizagem da leitura, sendo indicados como de maior sucesso os métodos multissensoriais, com a utilização de gestos. De facto, se a utilização do gesto é fator positivo na aprendizagem da leitura e escrita, como sugerem diversos autores, sendo a Língua Gestual Portuguesa (LGP) a Língua das pessoas surdas portuguesas, considerámos que faria sentido utilizar a datilologia como metodologia para facilitar a aprendizagem.

Desta motivação surgiu o presente estudo, com o objetivo de analisar os contributos e as implicações da LGP como uma metodologia de trabalho em crianças com dislexia.

Para atingir este objetivo foi desenhado um programa de intervenção, aplicado em dois períodos letivos a duas crianças com o diagnóstico de dislexia. A investigação realizou-se num Agrupamento de Escolas de Referência para o Ensino Bilingue, com uma metodologia qualitativa, tipo estudo de caso, sendo o investigador observador participante, elaborando reflexões das atividades desenvolvidas nas sessões de intervenção.

A implementação do estudo possibilitou aos alunos intervenientes a sensibilização para a LGP, língua materna das pessoas surdas em Portugal, sendo que os resultados permitem constatar que as crianças, melhoraram as competências na leitura e na escrita e mostraram interesse e motivação em aprender a LGP. Conclui-se que a utilização da datilologia facilitou o conhecimento fonológico e melhorou o desempenho da leitura e escrita nas crianças envolvidas no estudo.

Palavras-chave: Crianças com Dislexia; Datilologia; Língua Gestual Portuguesa; Leitura e Escrita; Programa de Intervenção.

Abstract

When children start school, they have the desire to learn to read. Generally, learning to read comes naturally, effortlessly and brings feelings of confidence, security and joy. However, for some, reading becomes an extremely difficult skill. This group includes children with dyslexia, whose learning is compromised, contributing to a lack of interest in learning and academic unsuccess.

The understanding of what dyslexia is, the aetiologies and factors involved, has allowed various studies to propose methodologies and strategies to facilitate learning to read, with multisensory methods with the use of gestures being indicated as the most successful. In fact, if the use of gestures is a positive factor in learning to read and write, as several authors suggest, and since Portuguese Sign Language (LGP) is the language of Portuguese deaf people, we thought it would make sense to use dactylology as a methodology to facilitate learning.

This study arose from this motivation, with the aim is to analyse the contributions and implications of LGP as a work methodology for children with dyslexia.

To achieve this goal, an intervention programme was designed and applied over two school periods to two children diagnosed with dyslexia. The research was carried out in a Reference School Group for Bilingual Education, using a qualitative, case study methodology, with the researcher being a participant observer, drawing up reflections on the activities carried out in the intervention sessions.

The implementation of the study made it possible for the pupils involved to raise awareness of LGP, the mother tongue of deaf people in Portugal, and the results show that the children improved their reading and writing skills and showed interest and motivation in learning LGP. It can be concluded that the use of dactylology facilitated phonological knowledge and improved the reading and writing performance of the children involved in the study.

Keywords: Children with Dyslexia; Dactylology; Portuguese Sign Language; Reading and Writing; Intervention Programme.

Índice Geral

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice de figuras	xvii
Índice de gráficos	xvii
Índice de quadros	xvii
Índice de tabelas	xvii
Siglas e Acrónimos	xix
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo 1. A Leitura e as Perturbações da Aprendizagem Específica	5
1.1. Aprendizagem da Leitura	6
1.1.1. Processos cognitivos na leitura	8
1.1.2. Competências leitoras	9
1.1.2.1. Consciência fonológica	10
1.1.2.2. O princípio alfabético	11
1.1.2.3. Outras competências leitoras	13
1.2. Perturbação da Aprendizagem Específica, com défice na Leitura – Dislexia	14
1.2.1. Perspetiva histórica do conceito de Dislexia.....	16
1.2.2. Diagnosticar a Dislexia.....	16
1.2.3. Tipos de Dislexia.....	19
1.2.4. Etiologias da Dislexia	21
1.3. Implicações da Dislexia na aprendizagem da Leitura.....	24
Capítulo 2. A Escrita	27
2.1. Aprendizagem da Escrita	29
2.1.1. Relação entre Leitura e Escrita	30
2.2. Perturbação da Aprendizagem Específica, com défice na Escrita - Disortografia e Disgrafia	31

2.2.1. Diagnosticar a Disortografia e a Disgrafia	33
Capítulo 3. A Língua Gestual Portuguesa	35
3.1. A Língua Gestual em Portugal	36
3.2. As Escolas de Referência para a Educação Bilingue	37
3.3. Estrutura da Língua Gestual Portuguesa	38
3.4. A Datilologia	39
Capítulo 4. Métodos de aprendizagem da Leitura e Escrita	41
4.1. Métodos fónicos ou sintéticos	45
4.1.1. Método alfabético ou ABC	46
4.1.2. Método fonémico	47
4.1.3. Método silábico	47
4.1.4. Método de João de Deus	47
4.1.5. Métodos gestuais	48
4.1.6. Método das Boquinhas	49
4.1.7. Método Fonomímico Paula Teles®	50
4.1.8. Método DOLF	51
4.1.9. Metodologia EKUI	51
4.2. Métodos globais ou analíticos	52
4.2.1. Método natural	53
4.2.2. Método das 28 palavras	53
4.2.3. Movimento da Escola Moderna	53
4.3. Métodos mistos	54
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	57
Capítulo 5. Definição da Problemática, Questão e Objetivos	59
5.1. Formulação do problema e Questão de partida	59
5.2. Objetivos de Estudo	60
5.2.1. Objetivo Geral	60
5.2.2. Objetivos Específicos	60

Capítulo 6. Metodologia	61
6.1. Tipo de Estudo	61
6.2. Amostra	62
6.3. Instrumentos	62
6.3.1. Questionários	63
6.3.2. Diário de Bordo	65
6.4. <i>Design</i> do Estudo e Procedimentos	65
 Capítulo 7. Apresentação dos Resultados	 67
7.1. Caracterização da Escola e Turmas	67
7.1.1. Caracterização dos Alunos	67
7.2. Questionários iniciais aplicados aos Encarregados de Educação	68
7.3. Intervenção	71
7.4. Programa de Intervenção	71
7.4.1. Avaliação diagnóstica inicial	72
7.4.2. Avaliação das sessões desenvolvidas	73
7.4.2.1. Resultados dos Questionários Pós-Intervenção aos Encarregados de Educação	74
7.4.2.2. Resultados dos Questionários Pós-Intervenção aplicados aos Professores de Português	76
 Capítulo 8. Análise e Discussão dos Resultados	 79
 Considerações Finais	 85
 Referências Bibliográficas	 91
 Apêndices.....	 101
Anexos	185

Apêndices

Apêndice A. Questionário aplicado no início do estudo aos Encarregados de Educação	101
Apêndice B. Questionário aplicado no final do estudo aos Encarregados de Educação	105
Apêndice C. Questionário aplicado no final do estudo aos docentes da disciplina de Português	109
Apêndice D. Grelha de registo para a avaliação da leitura	113
Apêndice E. Grelha de registo para a avaliação da escrita	114
Apêndice F. Sessões de trabalho realizadas com o aluno A1	115
Apêndice G. Sessões de trabalho realizadas com o aluno A2	132
Apêndice H. Registos fotográficos de algumas sessões com os alunos	149
Apêndice I. Exemplos de exercícios e/ou fichas de trabalho construídos para os alunos	152
Apêndice J. Exemplos do desempenho dos alunos nas tarefas de escrita	160
Apêndice K. Projeto: Ver e Fazer para Melhor Ler e Escrever	164
Apêndice L. Guião de inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação antes da intervenção	172
Apêndice M. Guião de inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação no final da intervenção	173
Apêndice N. Guião de inquérito por questionário aos docentes da disciplina de Português no final da intervenção	174
Apêndice O. Autorização da Direção do Agrupamento de Escolas	175
Apêndice P. Informação e consentimento para participação em estudo de investigação	176
Apêndice Q. Desempenho da leitura do aluno A1, no início e no fim da intervenção...	179
Apêndice R. Desempenho da leitura do aluno A2, no início e no fim da intervenção .	180
Apêndice S. Desempenho da escrita do aluno A1, no início e no fim da intervenção ..	181
Apêndice T. Desempenho da escrita do aluno A2, no início no fim da intervenção ...	182
Apêndice U. Registo da velocidade leitora, do aluno A1, durante o período de intervenção	183
Apêndice V. Registo da Velocidade leitora, do aluno A2, durante o período de Intervenção	184

Anexos

Anexo 1. Ficha A–Apoio para classificação de provas e exames, nas situações de dislexia	185
Anexo 2. Parecer do Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Algarve	186
Anexo 3. Pedido à DGEEC para a realização de inquérito em meio escolar	187
Anexo 4. Parecer da DGEEC para a realização de inquérito em meio escolar	188

Índice de Figuras

Figura 1.1. Processo de Leitura	9
Figura 1.2. Tipos de dislexia	20
Figura 1.3. Três regiões do cérebro envolvidas na leitura	22
Figura 1.4. A marca neurológica da dislexia	23
Figura 3.1. A datilologia da LGP	39
Figura 4.1. Esquema exemplificativo das fases do método sintético	46
Figura 4.2. Esquema exemplificativo das fases dos meios educativos Jean-Qui-Rit ...	49
Figura 4.3. Imagem das boquinhas na produção dos sons	50

Índice de Gráficos

Gráfico 8.1. Erros e dificuldades na Leitura	79
Gráfico 8.2. Erros e dificuldades na Escrita	81
Gráfico 8.3. Velocidade leitora dos alunos durante o período de intervenção	82

Índice de Quadros

Quadro 1.1. Alfabeto Fonético Internacional	12
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 7.2.1. Relação da Criança com a Escola	68
Tabela 7.2.2. Rotinas de estudo desenvolvidas pela criança	69
Tabela 7.2.3. Resposta da família em relação às dificuldades	70
Tabela 7.2.4. Preocupações e expectativas da família	71
Tabela 7.4.2.1.1. Perspetiva do EE em relação às aprendizagens do seu educando, na leitura, após a aplicação do Projeto	75
Tabela 7.4.2.1.2. Perspetiva do EE em relação às aprendizagens do seu educando, na escrita, após a aplicação do Projeto	76
Tabela 7.4.2.2.1. Perspetiva do Professor da disciplina de Português em relação às aprendizagens do seu aluno, na leitura, após a aplicação do Projeto	77
Tabela 7.4.2.2.2. Perspetiva do Professor da disciplina de Português em relação às aprendizagens do seu aluno, na escrita, após a aplicação do Projeto	78
Tabela 8.4. Progressão da leitura ao longo do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico – Metas Curriculares de Português	82

Siglas e Acrónimos

AE – Aprendizagens Essenciais

AFI – Alfabeto Fonético Internacional

APA – *American Psychiatric Association*

ASL – *American Sign Language*

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específica

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEEC – Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência

DOLF – Desenvolvimento Oral, Linguístico e Fonológico

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EE – Encarregado(a) de Educação

EREB – Escolas de Referência para a Educação Bilingue

EREBAS – Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

IDA – *International Dyslexia Association*

JNI – Júri Nacional de Exames

LGP – Língua Gestual Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAE – Perturbação da Aprendizagem Específica

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEL – Perturbação Específica da Linguagem

INTRODUÇÃO

Saber ler é uma capacidade essencial para todos os indivíduos. Ao ler consegue-se aceder a um conjunto de informações que permitem compreender, comunicar e viver com alguma independência na sociedade. Com a entrada na escola, saber ler torna-se uma das aquisições mais importantes no percurso escolar das crianças. A leitura facilita o acesso à mais variada informação.

Para Moura et al. (2018), aprender a ler é um requisito fundamental a todas as crianças que iniciam a sua escolaridade, sendo uma competência de base para as restantes aprendizagens. O autor refere que existe um número considerável de alunos que apresentam dificuldades na fase inicial da aprendizagem da leitura, sendo que alguns terão dislexia.

De facto, e embora a maior parte das crianças aprenda a ler sem grandes dificuldades, uma das primeiras investigações sobre a prevalência da dislexia em Portugal, realizada por Vale, Sucena e Viana (2011), evidencia que uma em cada vinte crianças apresenta dificuldades específicas de leitura – Dislexia.

A dislexia constitui-se como uma das perturbações mais frequentes entre a população escolar, sendo ainda uma das causas para o baixo rendimento e insucesso escolar. Importa ainda referir que, muitas vezes, não é identificada ou só o é muito tardiamente e nem sempre corretamente intervencionada.

A literatura científica assinala que é importante intervir o mais precocemente com as crianças. No entanto, essa intervenção deve acontecer na sua fase mais inicial. Os estudos apontam que o número de horas para reeducar as dificuldades leitoras, aumenta de forma exponencial à medida que os anos de escolaridade avançam, acentuando-se cada vez mais as diferenças entre bons e maus leitores (Lyon, 1997; Stanovich, 1986; Teles, 2018; Torgesen, 1998).

Nesse sentido, Shaywitz (2003) refere que, se as crianças não tiverem uma intervenção precoce e especializada quando revelam dificuldades no início da aprendizagem, dificilmente as conseguem ultrapassar. Assim, e atendendo a diversos estudos que indicam os métodos multissensoriais como os que melhores resultados apresentam na reeducação da dislexia, poderemos questionar se a utilização da datilologia da Língua Gestual Portuguesa (LGP) numa intervenção pedagógica, não muito precoce, em crianças com diagnóstico de dislexia, melhora as suas competências de leitura e escrita. Assim, como objetivo geral pretende-se analisar os contributos e as implicações da LGP como uma metodologia de trabalho diferenciado em crianças com dislexia.

A justificativa para o interesse por esta área está intimamente relacionada com a atividade que a investigadora desenvolve, nomeadamente a docência numa Escola de Referência para a Educação Bilingue (EREB) e o trabalho com alunos surdos, sendo que a utilização da LGP é uma prática natural. Neste sentido, e atendendo às dificuldades específicas que algumas crianças apresentam na aprendizagem da leitura e escrita, mas também na leitura e compreensão e interpretação da informação escrita levou-nos a seguir o pensamento do uso da LGP, como metodologia multissensorial.

Com o presente estudo pretendemos analisar se as crianças com dislexia, ao aprenderem a datilologia da LGP, conseguirão associar naturalmente o grafema ao fonema, melhorando a consciência fonológica e, por conseguinte, as competências de leitura e escrita. Espera-se assim que a realização do estudo possa fundamentar e otimizar a prática pedagógica junto de crianças com esta problemática.

A presente dissertação encontra-se organizada em duas partes, cada uma delas dividida por capítulos. Na primeira parte consta o enquadramento teórico, constituído por quatro capítulos, compreendendo a revisão da literatura, que servirá de referência à investigação científica. No primeiro capítulo são explicitadas a Leitura e as Perturbações da Aprendizagem Específica. No segundo capítulo é abordada a Escrita, a aprendizagem da Escrita, a sua relação com a Leitura, as Perturbação da Aprendizagem Específica, com défice na Escrita – Diagnóstico da Disortografia e Disgrafia. No terceiro capítulo dá-se enfoque à Língua Gestual Portuguesa, às Escolas de Referência para a Educação Bilingue, à estrutura da Língua Gestual Portuguesa e à Datilologia. No quarto e último capítulo do enquadramento teórico são dados a conhecer alguns métodos utilizados para a aprendizagem da leitura e da escrita, com o foco nas dinâmicas multissensoriais. A segunda parte prossegue com o estudo empírico, composta por quatro capítulos. Assim, no quinto capítulo são definidas a problemática, a questão central do nosso estudo e os objetivos que se pretendem atingir. No sexto capítulo apresenta-se a metodologia utilizada, nomeadamente o tipo de estudo, a amostra, os instrumentos utilizados, o *design* do estudo e os procedimentos.

A apresentação dos resultados é caracterizada no sétimo capítulo. A análise e discussão dos resultados está descrita no último capítulo, o oitavo, onde se concretizam as considerações finais do presente estudo, as principais limitações encontradas, bem como as perspetivas futuras de investigação nesta área.

A todos e a cada um de nós, cabe o papel de contribuir ativamente para que cada criança descubra o prazer da leitura, que consiga ler para aprender, que leia para se recrear, que tenha curiosidade pela descoberta de coisas novas, que viva a sua infância com alegria e felicidade.

(Teles, 2018, p. 285)

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

A LEITURA E AS PERTURBAÇÕES DA APRENDIZAGEM ESPECÍFICA

A leitura é, sem dúvida, um instrumento de aquisição de saber, uma forma de comunicar, de partilhar informações, sentimentos e valores e é, em última instância, agente e promotora do desenvolvimento humano.

(Carvalho, 2011, p. 16)

Atualmente, saber ler é indispensável, não só para o sucesso individual, mas também para o sucesso escolar e profissional. É por isso que os países mais desenvolvidos apresentam índices de alfabetização maiores, possibilitando que os seus cidadãos tenham mais facilidade em aceder à informação escrita através da leitura e consigam expressar-se melhor através da escrita (Sim-Sim, 2008).

Ler é um bem essencial. A leitura está presente nas nossas rotinas diárias e é quase impossível imaginar como seria a nossa vida se não soubéssemos ler. Precisamos da leitura para consultar um horário de transportes públicos, para acompanhar um filme estrangeiro na televisão ou no cinema. Aprender a ler tornou-se uma necessidade básica, já que é necessária para a vida em sociedade (Rebelo, 2001).

Contudo, a leitura não se desenvolve naturalmente. As crianças não aprendem a ler da mesma forma que aprendem a falar, apesar de ambas as competências terem sido adquiridas ao longo da evolução dos seres humanos (Lyon, 1998). Morais (1997) refere que a leitura tem de ser ensinada, não emergindo naturalmente, por mais estimulante que seja o meio a nível cultural. No mesmo sentido, Manier (2006, cit. in Carreteiro, 2015) salienta que a leitura é a capacidade que o ser humano tem, que o distingue das outras espécies.

“A leitura é, sem dúvida, um instrumento de aquisição de saber, uma forma de comunicar, de partilhar informações, sentimentos e valores e é, em última instância, agente e promotora do desenvolvimento humano” (Carvalho, 2011, p.15).

Teles (2018) refere que a maioria das crianças aprende a ler com relativa facilidade, no entanto existem algumas que não conseguem fazê-lo. Assim, é necessário perceber o que está a impedir ou a dificultar esse processo, já que poderá trazer dificuldades noutras áreas escolares, gerando experiências negativas e levando a comportamentos de frustração e tristeza,

com consequências nefastas na autoestima e no autoconceito. Segundo a autora, a investigação tem vindo a demonstrar que as dificuldades de leitura e escrita são uma das causas mais significativas para o insucesso escolar. Contudo, apesar de serem uma temática muito investigada, e muitas das causas já estarem identificadas, nem sempre se consegue uma reeducação eficaz.

Esteves (2013) menciona que existem duas componentes básicas implicadas na leitura, a descodificação e a compreensão. Por descodificação deve entender-se “a utilização das correspondências letras-sons e das sílabas para descobrir a pronúncia de uma palavra” (Giasson, 1993, p. 62). A compreensão “consiste na leitura de palavras, frases e textos, tendo como fim entender o seu significado” (Rebello, 1993, cit. in Esteves, 2013, p. 18).

Serra e Alves (2008) adiantam que, se o aluno, na fase de iniciação do processo de aquisição da leitura-escrita, não tiver atingido o desenvolvimento adequado ao nível das competências fonológicas, visuoespaciais e perceptivo-motoras, terá dificuldades e, caso não as desenvolva posteriormente, tenderá a mantê-las.

Neste sentido, existe “uma sequência de operações durante o ato de ler que apela ao (bom) desenvolvimento das competências perceptivo-visuais, perceptivo-auditivas, linguísticas, de memória, de atenção, motivacionais e emocionais” (Coelho, 2019, p. 15). Assim, quanto mais e melhor estiverem desenvolvidas estas habilidades, melhor será a qualidade da aprendizagem e, por conseguinte, da leitura.

Por sua vez, Carreteiro (2015) refere que o que existe de específico na leitura é a capacidade de reconhecer palavras escritas, ou seja, a capacidade de identificar cada palavra enquanto forma ortográfica, atribuindo-lhe um significado. Refere também que o processo de interpretação dos signos sensoriais constitui o que normalmente se reconhece como a perceção, processo que difere significativamente da leitura. Para o autor, o par, leitura e escrita, é inseparável, na medida em que apenas pode existir leitura onde há (ou onde houve) escrita.

Se a leitura é um processo complexo, cabe aos professores compreendê-la e ensiná-la de forma eficaz. Assinale-se que os estudos recentes têm fornecido importantes descobertas permitindo conhecer como se processa a aprendizagem da leitura e quais são as melhores formas de ensinar a ler (Cruz, 2020; Mota, 2020).

1.1. Aprendizagem da Leitura

Diversificados estudos científicos têm vindo a ser realizados nas últimas décadas, permitindo um maior conhecimento sobre a aprendizagem da leitura. Por exemplo, atualmente temos já algum conhecimento sobre os aspetos em que diferem os processos de leitura das

crianças que aprendem a ler com facilidade e das que têm dificuldades na aprendizagem da leitura (Cruz, 2020).

A maioria dos professores concorda que não existe nenhum método que consiga chegar a todas as crianças, devido à individualidade de cada uma. Não obstante, é importante compreender que a linguagem oral precede o desenvolvimento da leitura oralizada e que é necessário um equilíbrio entre as diferentes competências, possibilitando o enriquecimento vocabular e o desenvolvimento da compreensão leitora (Konza, 2014).

Cruz (2020) refere que ainda há muito a aprender sobre o verdadeiro contributo dos diferentes aspetos da linguagem oral para o desenvolvimento da leitura, no entanto, frisa que a investigação aponta para a necessidade de se considerar a linguagem oral relevante para o ensino da leitura, focando a importância de se compreender a sua relação. Considera também que o conhecimento do nome das letras, ou seja, o reconhecimento das formas das letras e dos seus respetivos nomes é fundamental para a aprendizagem da leitura, focando, no entanto, que ensinar às crianças somente o nome das letras, não melhora a leitura, devido à sua complexidade.

Neste contexto, a DGE (2024) explicita que a fluência na leitura oral “é frequentemente definida como a leitura rápida e sem erros de um texto (...), medida como uma combinação na precisão e da velocidade relativa, expressa através do número de palavras lidas corretamente em voz alta, por minuto.” Acrescenta que “a evidência científica mostra que o vocabulário oral tem um impacto significativo na compreensão em leitura, além da consciência fonémica do conhecimento de letras e no reconhecimento de palavras (...). Dificuldades na escrita surgem também associadas à dislexia”.

Estas concetualizações decorrem das competências propostas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME/DGE, 2017), mais especificamente das enquadradas em linguagem e textos, informação e comunicação, desenvolvimento pessoal e autonomia e relacionamento interpessoal, influenciando nas outras.

Para Viana e Teixeira (2002, cit. in Carreteiro, 2015),

(...) nas diferentes definições do ato de ler, podemos identificar pelo menos três pontos de vista básicos sobre o processo de aprender a ler: a) aprender a ler significa aprender a decodificar palavras (uma vez decodificadas as palavras, a compreensão torna-se possível; b) aprender a ler significa aprender a decodificar palavras e a obter

significado (logo que tenha lugar a compreensão individual das palavras, do sentido das frases ou parágrafos, a compreensão do texto operar-se-á automaticamente) e c) aprender a ler significa trazer significado para o texto, com o fim de obter dele significado (a compreensão não resulta somente da decodificação, precisa de cada palavra na frase, sendo que o conhecimento extratextual confere significado ao texto) (Carreteiro, 2015, pp. 23-24).

Moura et al. (2018) referem que a aprendizagem da leitura é um processo complexo que exige a conversão de símbolos gráficos (grafemas) nos sons (fonemas) correspondentes, sendo fundamental que as diversas funções neurocognitivas se processem adequadamente, bem como a ativação de diferentes regiões cerebrais.

1.1.1. Processos cognitivos na leitura

Se a leitura é um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, será necessário que a criança comece por ser capaz de dominar o código escrito, para depois alcançar o seu significado (Cruz, 2007).

Em 1908, Huey, discípulo de Wundt, já referia que compreender o processo de leitura seria atingir o auge dos progressos da ciência psicológica (Castro & Gomes, 2000, cit. in Carvalho, 2011, p. 23). A leitura seria, assim, a entrada para perceber o funcionamento da mente humana.

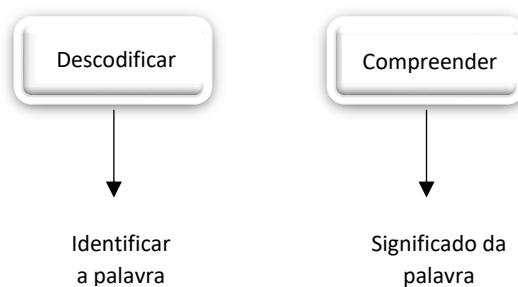
Reforçando a ideia de que a leitura é uma atividade cognitiva complexa que envolve uma série de processos psicológicos de diferentes níveis, Citoler e Sanz (1997) sugerem que a leitura se inicia por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto, devido à ação global e articulada de diferentes processos (Cruz, 2005).

Nesta perspetiva (Carreteiro, 2015; Vellutino et al., 2004) defendem que a capacidade para uma leitura normal e adequada irá depender da compreensão e identificação fluente das palavras, bem como da aquisição dos variados conhecimentos e capacidades que, por sua vez, também dependerão do desenvolvimento das capacidades cognitivas (linguísticas e não linguísticas) relacionadas com a leitura.

Precisando este processo, Shaywitz (2008) indica a decodificação e a compreensão como os dois componentes essenciais no processo de leitura (Figura 1.1.). O primeiro resulta na identificação da palavra e o segundo está relacionado com o seu significado.

Figura 1.1.

Processo de Leitura (adaptado de Shawitz, 2008, p. 64)



Também para Chall (1970, cit. in Rebelo, 1993), a descodificação refere-se ao reconhecimento e identificação de palavras e a compreensão refere-se ao ler (palavras, frases ou textos), para compreender e interpretar o seu significado, adquirindo assim conhecimentos.

Para além do reconhecimento de palavras, a leitura requer a compreensão do que se lê, ou seja, é necessário perceber o significado de cada uma das palavras, isoladas ou em frases, fazer inferências e relacioná-las com o contexto em que estão inseridas (Alegria, Leybaert & Mousty, 1997; Carvalho, 2011).

“Ler não é apenas transformar os símbolos escritos em sons: ler é compreender. Por outro lado, não pode haver compreensão da leitura sem uma correta descodificação das palavras” (Carvalho, 2011, p. 34).

Os processos cognitivos inerentes à leitura sugerem que a criança evolui de uma estratégia de leitura predominantemente fonológica (sublexical) para uma estratégia de leitura baseada no reconhecimento ortográfico das palavras, logo, mais fluente (Reis et al., 2010).

1.1.2. Competências leitoras

Para Salles e Parente (2002), a leitura parte da informação visual para chegar ao som (descodificação) e depende da compreensão do significado das palavras. É por esse motivo que somos capazes de distinguir as palavras numa frase, num parágrafo ou mesmo num texto. Outros autores citam a memória visual e fonológica como grandes influências no processo de leitura, sendo a consciência fonológica considerada essencial para a aprendizagem alfabética (Pinheiro et al., 2018).

Para Esteves (2013) “de entre as competências básicas intrínsecas à aprendizagem inicial da leitura encontram-se, intimamente relacionadas, a consciência fonológica e o domínio do princípio alfabético” (p. 52).

Nesse sentido, iremos analisar cada uma destas duas competências, fazendo uma breve referência a outras que também estão implicadas na aprendizagem da leitura.

1.1.2.1. Consciência fonológica

Vários autores reconhecem que a consciência fonológica é essencial para a aprendizagem da leitura, referindo-a como um dos melhores pilares para o seu sucesso (Carreteiro, 2015).

A consciência fonológica consiste em “perceber de forma consciente, que os sons associados às letras são os mesmos da fala e que estes podem ser manipulados” (Coelho, 2019, p. 14).

No que respeita à consciência fonológica, Teles (2018) esclarece que “o conhecimento explícito, reflexivo e sistemático da linguagem oral é pré-condição de sucesso na aprendizagem da leitura e escrita”. Segundo esta investigadora, tal conhecimento está relacionado com a “capacidade de identificar e manipular, explicitamente, as diversas unidades da linguagem falada: sílabas; unidades intrassilábicas e fonemas” (p. 268).

Para Carreteiro (2015) a aprendizagem da leitura é afetada pelo desenvolvimento da capacidade de consciência fonológica, sendo que, o seu treino deverá ser acompanhado da representação gráfica (letras), para melhores resultados. Uma vez que o ensino das letras se caracteriza pela correspondência letra/som, torna-se assim necessária a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura.

A consciência fonológica prevê a capacidade para identificar que as palavras são constituídas por sons e que estes podem ser manipulados de forma consciente, permitindo que a criança reconheça palavras que rimam, que terminam ou iniciam com o mesmo som ou que são compostas por sons isolados, também utilizados para formar novas palavras. Prevê também a segmentação silábica; a discriminação de pseudo-palavras e de pares de palavras. Neste sentido, a consciência fonológica é a tomada de reflexão e manipulação das estruturas fonológicas da língua (Rosa et al., 2022; Sua-Kay & Santos, 2014).

De acordo com a literatura, parece existir uma sequência no desenvolvimento da consciência fonológica que, embora flexível, respeita a seguinte ordem: a consciência das palavras como uma unidade de análise; a consciência de que as palavras podem englobar a mesma terminação (rimas); a consciência de que as palavras se podem decompor em sílabas; a consciência de que as palavras se podem decompor em unidades intrassilábicas (ataque e rima) e por fim, a consciência das menores unidades de análise sonora, os fonemas individuais (Cruz, 2020; Ehri et al., 2001). Neste sentido, a progressão no desenvolvimento da consciência fonológica deve incluir a familiarização com rimas e aliterações, a consciencialização das sílabas faladas, o lidar com o ataque e com a rima (embora com menor ênfase) e, finalmente, o lidar com a manipulação de fonemas, particularmente a síntese e a análise de fonemas (Cruz, 2020, p. 9). Neste sentido, podemos dizer que existe uma relação causal bidirecional entre a

consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, devendo o desenvolvimento de habilidades de processamento fonológico nas crianças iniciar-se desde o pré-escolar (Cruz, 2005; Linuesa & Gutiérrez, 1999).

1.1.2.2. O princípio alfabético

O sistema de escrita da língua portuguesa é um sistema alfabético, ou seja, constitui um sistema de representação codificado onde, através de um pequeno número de símbolos, é possível representar um elevado número de mensagens (Citoler & Sanz, 1997; Esteves, 2013).

De facto, tal como muitas outras línguas, como é exemplo a inglesa, a língua escrita portuguesa consiste num código alfabético, no qual a linguagem oral é codificada por símbolos (letras). Assim, para além de perceberem que as palavras podem ser divididas numa série de sons (i.e., consciência fonémica), as crianças precisam de aprender a relação entre esses sons e as letras utilizadas para os representar na escrita, ou seja, para compreenderem a relação previsível entre os fonemas (i.e., sons) e os grafemas (i.e., letras), com o objetivo de fazerem as associações entre os sons da linguagem oral e as letras escritas (Cruz, 2020; Hulme et al., 2012).

Cruz (2007, p. 38), indica que “o princípio alfabético é construído tendo por base as noções de que, primeiro as palavras podem ser segmentadas num número limitado de fonemas e, segundo, cada som pode ser representado visualmente através de um símbolo”.

No mesmo sentido, também O’Connor (2020, cit. in Cruz, 2020, p. 45) refere que “o princípio alfabético é a forma como a consciência fonémica e o conhecimento das correspondências som-letra se combinam para serem utilizados de modo prático na leitura e na escrita”.

Cruz (2020) refere ainda que, a compreensão da relação entre os sons e as letras que os representam é fundamental na realização da leitura de uma escrita alfabética, como a portuguesa, motivo pelo qual as crianças devem aprender as relações entre os 35 sons da língua portuguesa e as 26 letras do alfabeto.

Conforme explicita a DGE (2011), O português europeu padrão tem 35 sons: 19 sons consonânticos, 14 sons vocálicos e 2 semivogais, nem sempre com correspondência direta entre letra e som.

O Quadro 1.1. apresenta a transcrição fonética, com base no Alfabeto Fonético Internacional (AFI) que representam os sons do português.

Quadro 1.1.

Alfabeto Fonético Internacional (adaptado de Espada, 2017, pp. 9-10).

As consoantes do Português		As vogais do Português		As semivogais do Português	
[p]	p orta	[a]	c asa	[j]	le i go
[b]	b arco	[ɐ]	vel h a	[ɣ]	põ e
[t]	t apete	[ẽ]	c anto	[w]	cé u
[d]	d ado	[ɛ]	méd i co	[ɰ]	cã o
[k]	c asa	[e]	came l o		
[g]	g ato	[ẽ]	l e nte		
[f]	f aca	[i]	vi d a		
[v]	v aca	[ĩ]	pi nt o		
[s]	s apo	[ɔ]	fo c a		
[z]	z ona	[o]	jo g o		
[ʃ]	ch apéu	[õ]	po nt e		
[ʒ]	J osé	[u]	fu g a		
[l]	l ado	[ũ]	fu nd o		
[ʎ]	vel h o	[i]	se nt e		
[r]	ca r o				
[R]	ca rr o				
[m]	m esa				
[n]	n ata				
[ɲ]	nen h um				

Rose (2006) aponta vários estudos como indicadores de que o princípio alfabético deve ser ensinado em idades precoces, de forma sistemática e organizada.

Assim, Teles (2018) define o princípio alfabético como “o conhecimento de que existem relações entre as letras do alfabeto e as palavras faladas”. A autora frisa a importância de se “saber que os sons da linguagem oral são representados pelas letras do alfabeto e saber converter o código oral em código escrito, de acordo com as regras de correspondência fonema-grafema” (p. 269).

Contudo, a relação existente entre os sons e as letras não é direta, nem única. Existem mais sons do que letras, porque algumas letras podem representar mais do que um som e alguns sons podem ser representados por combinações de letras. Também existem letras que não representam um som específico quando colocado em determinado contexto, como o “h” no início de palavras. Portanto, embora haja uma correspondência entre os sons e as letras do

alfabeto, essa correspondência nem sempre é direta, podendo variar dependendo quer das palavras, quer das regiões onde é falada a língua portuguesa (MEC, 2011).

Esteves (2013) salienta ainda que:

Sendo o nosso sistema alfabético irregular, em que não existe uma correspondência perfeita entre as letras e os sons, já que nem sempre um mesmo fonema corresponde a uma mesma letra e vice-versa, tal sugere que a língua portuguesa, apesar de ser uma língua quase transparente, não apresenta uma correspondência absolutamente unívoca e permanente entre os grafemas e os fonemas, no caso da leitura (Esteves, 2013, p. 58).

Na mesma linha de pensamento também Cruz (2020) refere: “De acordo com a investigação, uma instrução do ensino alfabético que seja sistemática e explícita é mais efetiva quando se inicia precocemente, ou seja, no jardim de infância ou no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Cruz, 2020, p. 51).

1.1.2.3. Outras competências leitoras

Grande parte dos estudos ligados ao desenvolvimento da comunicação, recetiva e expressiva, têm demonstrado que determinadas competências estão implicadas na aprendizagem da leitura. Por exemplo Teles (2018) refere que, para além da consciência fonológica e do princípio alfabético, existem outras competências também importantes, nomeadamente a fusão fonémica, as fusões silábicas sequenciais, a compreensão da mensagem escrita e a caligrafia legível e com correção ortográfica.

Fusão fonémica – consiste em saber ler os fonemas-grafemas que constituem as sílabas e saber descodificar as diversas sílabas. Esta operação mental de fusão fonémica é essencial na aprendizagem da leitura, sendo considerada uma das aquisições com maior grau de dificuldade para quem está a aprender a ler. Se pronunciarmos [ʒ] e [a], por mais rápido que os pronunciemos em sequência, nunca conseguiremos chegar à pronúncia de [ʒa]. O domínio desta habilidade é fundamental na aprendizagem da leitura pelo que deve ser ensinada, treinada e automatizada à medida que for sendo introduzida cada uma das consoantes: <j> → [ʒ]; [ʒa]; [ʒe]; [ʒi]; [ʒo]; [ʒu];

Fusões silábicas sequenciais – relacionam-se com o saber descodificar as sucessivas sílabas que formam cada palavra e encontrar as correspondências fonológicas exatas para aceder ao significado das palavras lidas. Saber ler palavras, frases e textos;

Compreensão da mensagem escrita – para compreender a mensagem escrita é necessário descodificar corretamente as palavras e fazer uma leitura automática, ou seja, inconscientemente e sem esforço, e ter uma boa competência ao nível da linguagem oral;

Caligrafia legível e com correção ortográfica – a caligrafia legível facilita a leitura. Para escrever corretamente é necessário saber identificar/discriminar cada um dos fonemas constituintes da palavra e saber qual a letra, ou letras, que deverá escrever para os representar.

1.2. Perturbação da Aprendizagem Específica, com défice na Leitura – Dislexia

Etimologicamente, dislexia deriva dos conceitos “dis” (desvio ou dificuldade) + “lexia” (leitura, reconhecimento das palavras), ou seja, a dislexia traduz dificuldades na leitura (Cruz, 2007).

Carreteiro (2015) refere que a dislexia tem tido especial interesse nas últimas décadas, fruto da sua prevalência e da descoberta da sua base neurobiológica, que tem estimulado outras áreas de investigação.

De acordo com a DSM-5 (APA, 2014), a prevalência da Perturbação da Aprendizagem nos domínios da leitura, escrita e matemática situa-se entre os 5% e os 15% das crianças em idade escolar. Em Portugal, não encontramos informação formal atualizada relativa à incidência da dislexia junto da população (Carreteiro, 2015). Embora Vale et al. (2011) indiquem uma percentagem na ordem dos 5,4% em crianças do 1.º ciclo, com maior incidência nos rapazes.

Para Citoler (1996, cit. in Cruz, 2005), quando a pessoa manifesta dificuldades severas de aprendizagem da leitura, sem uma causa aparente, reunindo todas as condições favoráveis para a aprendizagem da mesma, terá dislexia.

Em 2002, a Associação Internacional de Dislexia avançou com a seguinte definição:

Dislexia é uma dificuldade específica de aprendizagem de origem neurobiológica.

Caracteriza-se por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Essas dificuldades normalmente resultam de um défice fonológico da linguagem que muitas vezes é inesperado em relação a outras capacidades cognitivas e ao fornecimento de instrução efetiva em sala de aula.

As consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão da leitura e

experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (IDA, 2002, s.p.).

Deste modo, a dislexia refere-se a problemas específicos de leitura que surgem mesmo na ausência de causas evidentes, tais como, baixo quociente intelectual, défices sensoriais, escolaridade reduzida, ambiente sociocultural desfavorecido, problemas emocionais ou perturbações neurológicas (Citoler, 1996; Citoler & Sanz, 1997; Cruz, 2005).

As pessoas com dislexia têm grandes dificuldades em reconhecer letras e palavras, assim como em interpretar informação que seja apresentada sob a forma de escrita (Cruz, 2005; Learner, 2003).

Moura et al. (2018) consideram a dislexia como uma perturbação do neurodesenvolvimento com várias origens possíveis, nomeadamente, genética, neurofuncional, na descodificação correta de palavras, na fluência leitora, no reconhecimento global da palavra e na competência ortográfica.

O Ministério da Educação, no âmbito das funções da DGE, publica a cada ano letivo o “Guia para aplicação de adaptações na realização de provas e exames” contemplando a “Ficha A – Apoio para a classificação de provas e exames, nas situações de Dislexia” (p. 56), com uma nota explicativa, que servirá para informar e orientar o professor classificador (Anexo 1). A Ficha A reflete as dificuldades específicas do/a aluno/a, ao nível da linguagem (escrita e oral) e do processamento numérico e está categorizada em quatro campos: leitura; escrita; produção oral e processamento numérico (pp. 57-64).

Desde 2024, o Júri Nacional de Exames passa a referir-se a adaptações ao processo de avaliação externa em situações de dislexia ou perturbação específica da linguagem (PEL), constituindo esta ficha A “a única adaptação ao processo de avaliação que altera os critérios de classificação de provas e exames” (DGE, 2024, p. 23).

Com a publicação do DSM-5 (APA, 2014) a dislexia passou a estar incluída nas “Perturbações da Aprendizagem Específica” (PAE), através do especificador 315.00 (F81.0), com Défice na Leitura: na precisão da leitura de palavras, no ritmo ou fluência da leitura ou na compreensão da leitura. Este manual menciona que a “Dislexia é um termo alternativo usado para referir um padrão de dificuldades de aprendizagem que se caracteriza por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, descodificação e capacidades de soletração pobres” (APA, 2014, p. 79).

Em síntese, podemos considerar a dislexia como uma disfunção que interfere no processamento visual, auditivo e motor da criança, dificultando o seu processo de

aprendizagem da leitura, independentemente da sua inteligência, do seu nível sociocultural e da intervenção pedagógica (Vasconcelos, 2013).

1.2.1. Perspetiva histórica do conceito de Dislexia

Foi no final do século XIX que a Dislexia começou a ser estudada mais especificamente, sendo que a maior parte destes estudos foram protagonizados pela medicina, quando os médicos começaram a verificar que existiam crianças que não conseguiam aprender a ler (Shawitz, 2008). A primeira referência histórica foi descrita em 1896, pelo médico inglês Pringle Morgan, numa publicação no *British Medical Journal*, sobre um jovem de 14 anos com severas dificuldades na leitura (Moura et al., 2018; Shawitz, 2008).

Moura e os seus colaboradores (2018) referem que foi o médico oftalmologista alemão Rudolf Berlin que introduziu o termo Dislexia, em 1887, o qual, após 20 anos de observações, verificou que seis dos seus pacientes tinham perdido a capacidade de ler após sofrerem uma lesão cerebral.

No final do século XIX, apareceram publicações de artigos com os primeiros estudos relacionados com adultos que tinham perdido a capacidade de ler após sofrerem lesões cerebrais, levando a crer que esta problemática estaria relacionada. Foi em 1968 que a Federação Mundial de Neurologia reconheceu a dislexia de desenvolvimento como uma perturbação que se manifesta através de dificuldades na aprendizagem da leitura em indivíduos com inteligência adequada, oportunidades socioculturais e educativas (Carvalho, 2011).

“Desde então esta perturbação tem recebido diversas denominações: ‘cegueira verbal congénita’, ‘dislexia congénita’, ‘estrefossimbolia’, ‘alexia do desenvolvimento’, ‘dislexia constitucional’, ‘parte do contínuo das perturbações de linguagem, caracterizada por um défice no processamento verbal dos sons’...” (Teles, 2004, p. 714).

1.2.2. Diagnosticar a Dislexia

Contrariamente ao que acontece com a aquisição da linguagem oral, que é adquirida naturalmente, a aprendizagem da leitura e da escrita exigem que haja um ensino adequado. Contudo, algumas crianças não conseguem aprender a ler e a escrever com aptidão, sendo a identificação das palavras um processo lento, trabalhoso e com propensão a erros (Carvalho, 2011).

Muitas crianças que manifestam dificuldades inesperadas na aprendizagem da leitura e da escrita apresentam dislexia. A investigação recente permite-nos encontrar alguns indicadores comportamentais fiáveis para identificar uma pessoa com dislexia, sendo que a

maior evidência é a dificuldade em desenvolver capacidades de reconhecimento das palavras escritas, mas também dificuldades ao nível da compreensão dos textos, uma vez que a leitura é deficiente, tanto ao nível da precisão como da fluência (Sprenger-Charolles, et al., 2006, cit. in Carvalho, 2011).

Rodrigues (2015, p. 37) destaca que, já no nível pré-escolar, podem ser detetados sinais de alerta, nomeadamente:

- Linguagem «bebé» persistente;
- Frases curtas, palavras mal pronunciadas, com omissões e substituições de sílabas e fonemas;
- Dificuldade em aprender: nomes de cores (verde, vermelho), de pessoas, de objetos, de lugares...;
- Dificuldade em memorizar canções e lengalengas;
- Dificuldade na aquisição dos conceitos temporais e espaciais básicos: ontem/amanhã; manhã/a manhã; direita/esquerda; depois/antes...;
- Dificuldade em aperceber-se de que as frases são formadas por palavras e que as palavras se podem segmentar em sílabas;
- Não aprender as letras do seu nome próprio;
- Dificuldade em aprender e recordar os nomes e os sons das letras.

Estes sinais são ainda mais preocupantes se a criança estiver inserida em contextos adequados nas formas de comunicação e estimulantes para as aprendizagens corretas, com bons exemplos. Assim, antes do início da escolaridade obrigatória a criança deveria beneficiar de apoios educativos e, eventualmente, terapêuticos, nomeadamente de terapia da fala e/ou ocupacional (Rodrigues, 2015).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) vem já contemplada a abordagem à escrita, numa perspetiva de literacia. Assim, mesmo sem saber ler e escrever formalmente, a criança deve ser exposta ao contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao seu quotidiano. “Sem saber para que serve nem em que circunstâncias e com que objetivos se pode usar, a criança não se envolverá na sua exploração, compreensão e utilização” (ME/DGE, 2016, p. 67).

O DSM-5 (APA, 2014, p. 78), indica quatro critérios de diagnóstico da Perturbação da Aprendizagem Específica, nomeadamente:

- i) Dificuldade em aprender e usar as capacidades académicas, com a presença, de pelo menos um dos seguintes sinais, que persistem pelo menos seis meses, apesar

da existência de intervenções direcionadas para essas dificuldades. Neste sentido, o sujeito apresenta: leitura de palavras imprecisa ou lenta e esforçada; dificuldade em compreender o significado do que lê; dificuldade em soletrar; dificuldade com a expressão escrita; dificuldade em dominar o sentido dos números, factos numéricos ou o cálculo; dificuldade no raciocínio matemático.

- ii) As capacidades académicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho académico, profissional ou nas atividades quotidianas, confirmada por meio de medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica completa.
- iii) As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades académicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo.
- iv) As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por incapacidade intelectual, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outras perturbações mentais ou neurológicas, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução académica ou instrução educativa inadequada. (APA, 2014, p. 78)

Cogan (2002, cit. in Pinheiro, 2009) indica que os professores têm um papel fundamental na deteção da dislexia, uma vez que contactam mais diretamente com as crianças na altura em que estas iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, tal como refere Shaywitz (2008), “apesar das dificuldades de leitura serem uma perturbação comum, e por muito que tenhamos aprendido acerca delas, a dislexia frequentemente não é detetada” (p. 147). Neste sentido, para a mesma investigadora, a avaliação tem de ser realizada em função da pessoa avaliada, de forma a que aborde os problemas detetados e que se adeque à idade e à educação dessa pessoa, sendo que, só depois da avaliação é possível determinar com exatidão qual o padrão a procurar nos resultados dos testes que diagnosticam a dislexia, nomeadamente a dificuldade em ler palavras isoladas; a dificuldade em descodificar pseudopalavras ou palavras desconhecidas; a compreensão da leitura frequentemente superior à descodificação de palavras

individuais; a leitura de excertos em voz alta pouco precisa; a dificuldade em ler palavras curtas, a leitura lenta ou uma ortografia pobre.

O DSM-5 (APA, 2014) propõe a eliminação do critério de discrepância entre o funcionamento intelectual (QI) e o desempenho na leitura, escrita e matemática, defendendo que o diagnóstico de Perturbação da Aprendizagem Específica possa ser realizado com crianças que apresentem um QI de 70 ± 5 (mas sem Perturbação do Desenvolvimento Intelectual) e um desempenho nas competências de leitura, expressão escrita ou matemática abaixo do que é normativo, ou seja do percentil 16 (-1DP) ou percentil 7 (-1.5DP), que é medido através de provas normalizadas aplicadas individualmente. Este diagnóstico pode justificar também a recolha/análise de informação formal e informal do desempenho, percurso e histórico escolar; bem como da avaliação psicoeducacional e clínica.

1.2.3. Tipos de Dislexia

No que se refere à classificação da dislexia, muitos estudos têm sido realizados, um pouco por todo o mundo, chegando a conclusões que nem sempre são concordantes (Carvalho, 2011).

Atendendo a que existe grande diversidade de tipologias, optámos por fazer referência às que contemplam o momento em que a dislexia surge. Assim, podemos distinguir a dislexia adquirida e a dislexia de desenvolvimento ou evolutiva. A primeira refere-se às pessoas, geralmente adultos, que já tendo adquirido a habilidade da leitura, a perdem em consequência de uma lesão cerebral. A segunda, engloba as pessoas que experimentam dificuldades na aquisição inicial da leitura (Cruz, 2007).

Assim, a principal diferença entre a dislexia adquirida e a dislexia de desenvolvimento ou evolutiva reside exatamente no facto de que, na primeira existe um acidente ou doença conhecida que afeta o cérebro e que pode explicar a alteração, enquanto na segunda as causas são desconhecidas, manifestam-se no decurso do desenvolvimento da pessoa e parecem ser intrínsecas a ela (Cruz, 2007, p. 210).

No caso das dislexias adquiridas é possível fazer a distinção entre dislexias de tipo fonológico, de tipo superficial e de tipo profunda. Na dislexia fonológica, os indivíduos por manifestarem dificuldade no uso da via fonológica, leem através da via léxica ou direta, conseguindo ler palavras regulares e palavras irregulares, desde que familiares, mas tendo dificuldade na leitura de palavras não familiares e pseudopalavras. Na dislexia superficial, os indivíduos por manifestarem dificuldade no uso da via léxica, leem recorrendo à via fonológica, conseguindo ler palavras regulares, sendo elas familiares ou não familiares, mas tendo dificuldade na leitura de palavras irregulares, não conseguindo reconhecer uma palavra como

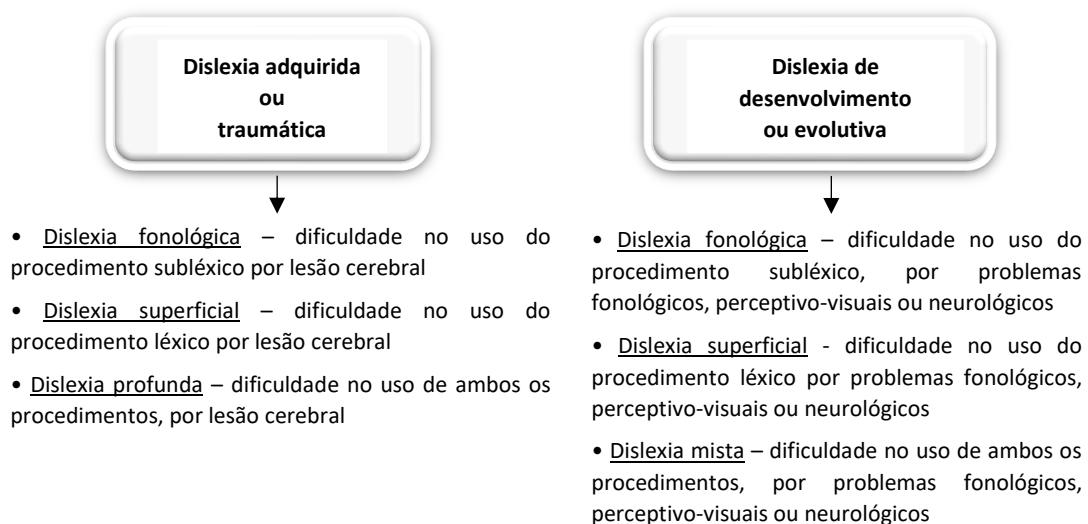
um todo, isto porque o reconhecimento é feito pelo som individual do(s) grafema(s) da(s) palavra(s). Na dislexia profunda, os indivíduos por manifestarem dificuldades no uso de ambas as vias, quer fonológica, quer léxica, leem mediante o uso do significado das palavras, pelo que revelam dificuldade na leitura de pseudopalavras (Citoler, 1996; Cruz, 2007; Cruz, 2009; Esteves, 2013).

Quanto às dislexias de desenvolvimento ou evolutivas também é possível fazer a distinção por três tipos de dislexia, a dislexia de tipo fonológico, a de tipo superficial e a de tipo misto, sendo as características específicas de cada uma delas semelhantes aos tipos de dislexia adquirida, mencionados anteriormente. Assim, no caso da dislexia fonológica, os indivíduos recorrem à via léxica ou direta, já que a fonológica se encontra comprometida. Conseguem ler palavras regulares ou irregulares desde que familiares, mas não conseguem ler palavras desconhecidas ou pseudopalavras, porque não utilizam a conversão de grafemas em fonemas (Castro & Gomes, 2000; Citoler, 1996; Cruz, 2007; Esteves, 2013; Morais, 1997). Quanto à dislexia superficial, os indivíduos leem através do procedimento fonológico, mas não conseguem ler recorrendo à via léxica, pelo que o reconhecimento das palavras é feito através do som. Estes indivíduos não conseguem reconhecer uma palavra como um todo, levando-os a ter graves dificuldades na leitura de palavras irregulares, independentemente de serem ou não familiares (Citoler, 1996; Esteves, 2013). No que diz respeito à dislexia mista, os indivíduos não conseguem ler pseudopalavras, têm dificuldade em aceder ao significado das palavras, cometem erros visuais e apresentam dificuldade na leitura de palavras abstratas e de verbos (Citoler, 1996; Cruz, 2007; Esteves, 2013; Morais, 1997).

A figura seguinte (Figura 1.2.) resume os tipos de dislexia, anteriormente referidos.

Figura 1.2.

Tipos de dislexia (adaptado de Lopes, 2008, p. 140)



Em síntese, as dislexias adquiridas caracterizam-se por uma perda da habilidade para ler, enquanto que as dislexias evolutivas ou de desenvolvimento se manifestam por uma grave dificuldade na aprendizagem da leitura, sem que exista uma lesão cerebral conhecida, em indivíduos com inteligência normal e sem qualquer outro problema, como as alterações emocionais severas, bem como os contextos socioculturais desfavorecidos, ainda por carências de oportunidades educativas adequadas ou até advindas de um desenvolvimento insuficiente da linguagem oral (Cruz, 2009).

Pereira (2024) subdivide os tipos de dislexia ou perturbação específica da linguagem (PEL), descrita no DSM-5 como Perturbação da Aprendizagem Específica (PAE), também em três categorias: auditiva ou disfonética, visual ou diseidética e mista ou visuoauditiva. O autor indica a dislexia auditiva como a mais frequente, referindo, como característica principal, a dificuldade em que a criança consiga realizar a adequada relação grafema-fonema. Aponta ainda as dificuldades na realização de tarefas de percepção e discriminação visual para a dislexia visual e indica a dislexia mista como a combinação de mais de um tipo de dislexia.

1.2.4. Etiologias da Dislexia

Não há consenso quanto à identificação de uma causa exclusiva para a dislexia. A maioria dos autores refere mesmo que se trata de uma perturbação de causas múltiplas (Cancela, 2014; Rebelo, 1993; Torres & Fernández, 2001; Olson et al., 2019; Werth, 2019).

Desde o século XIX que se suspeitava que a dislexia pudesse ter uma origem neurobiológica, o que se veio a comprovar, já na segunda metade do século XX, por diversos estudos que se basearam na análise de imagens do cérebro em atividade, obtidas através de ressonância magnética (Ferreira, 2016; Olson et al., 2019).

Atualmente é bastante consensual que a leitura promove a especialização de determinadas áreas cerebrais na análise dos símbolos da escrita (Cohen et al., 2002; Dehaene & Cohen, 2011), estimula novos padrões de conectividade cerebral, particularmente entre o sistema visual e o auditivo (Castro-Caldas et al., 1999; De Schotten et al., 2012), consolida e expande a consciência fonológica (Castro-Caldas et al., 1998; Dehaene et al., 2015) e a representação lexical, aumentando a memória verbal (Martins, 2018). Além disso, a leitura contribui para a estimulação do sistema nervoso e tornando-o mais resistente aos efeitos do envelhecimento e da demência (Stern, 2012), fenómeno que se mantém ao longo de toda a vida (Martins, 2018).

Quando lemos, o nosso cérebro produz simultaneamente diversos processos, nomeadamente a necessidade de relacionar a palavra impressa ao seu modelo sonoro, acedendo

rapidamente ao seu significado (Martins, 2021). O cérebro humano operacionaliza o processo de leitura por meio de duas vias neuronais distintas, mas complementares: a via sublexical ou fonológica e a via lexical ou ortográfica (Coltheart et al., 1993; Coltheart et al., 2001; Pugh et al., 2000).

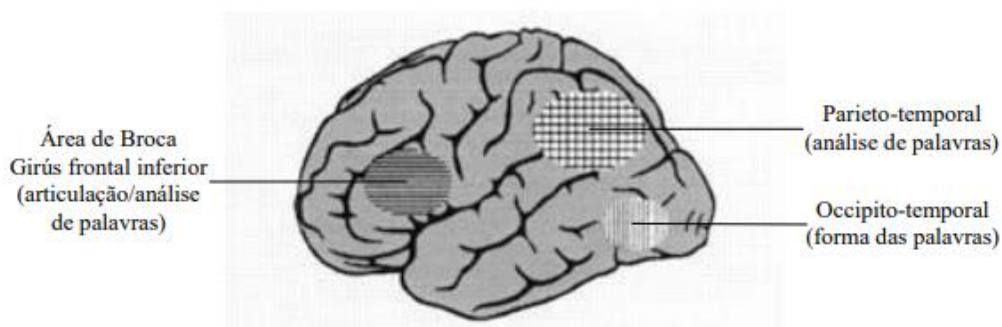
Enquanto a primeira se foca na descodificação da sequência de letras e na sua conversão num modelo sonoro - conversão grafema-fonema, a segunda analisa a palavra como uma unidade, pelo acesso ao léxico visual do leitor. Desta forma, a via fonológica é especializada na leitura de pseudopalavras e de palavras regulares que seguem as regras típicas de correspondência grafema-fonema; e a via lexical é usada para processar palavras muito frequentes, mas também para palavras irregulares que, por não obedecerem às regras típicas de conversão grafema-fonema, nos obrigam a um reconhecimento automático da palavra. Durante o processo de leitura, diversas regiões cerebrais que compõem as vias fonológica e lexical são recrutadas, sendo que lesões nessas regiões estão associados a défices na leitura (Martins, 2021).

Shaywitz (2008) refere também que os leitores proficientes, quando leem, ativam sistemas neurais profundamente interrelacionados, que compreendem regiões na zona posterior e anterior do lado esquerdo do cérebro. Neste sentido, a capacidade de ler é o resultado de um processo evolutivo, adquirido, quer pela plasticidade do cérebro humano, quer pela condição humana de aprender e de ensinar (Bailer et al., 2020).

Estudos efetuados referenciados por Shaywitz (2003) identificaram três regiões envolvidas na leitura, todas localizadas no lado esquerdo do cérebro, normalmente o que está associado à linguagem.

Figura 1.3.

Três regiões do cérebro envolvidas na leitura (adaptado de Cruz, 2005, p.230)



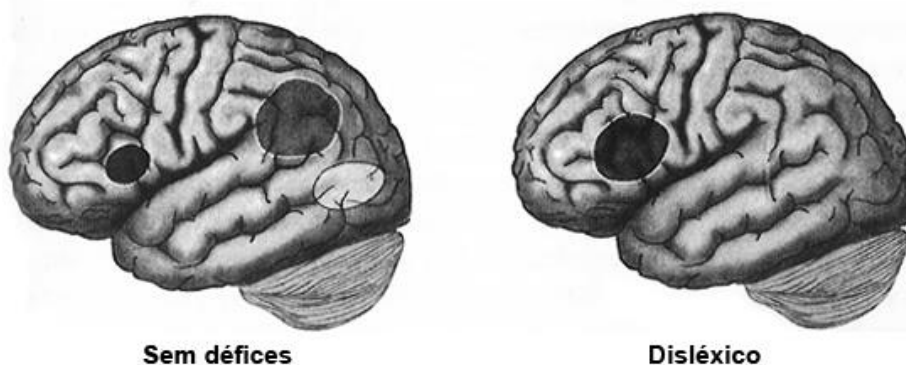
De acordo com a figura, é possível verificar a área de Broca, envolvida na articulação e análise das palavras. As outras duas áreas, a parieto-temporal e a occipito-temporal, estão localizadas na parte de trás do cérebro e estão envolvidas na análise das palavras e na fluência e automatização da leitura (forma das palavras), respetivamente (Cruz, 2005).

Shaywitz (2008) afirma que ao ler se ativam sistemas neurais profundamente interrelacionados que compreendem regiões na zona posterior e anterior do lado esquerdo do cérebro.

Para Cruz (2007), o cérebro das pessoas com dislexia tem dificuldade em aceder quer à área responsável pela análise das palavras (parieto-temporal), quer à área da forma das palavras (occipito-temporal). Para colmatar esta dificuldade, elas utilizam mais a área de Broca, ativando as áreas do lado direito do cérebro que processam pistas visuais (Figura 1.4.)

Figura 1.4.

A marca neurológica da dislexia (adaptado de Shaywitz, 2008, p. 95)



Podemos então dizer que a dislexia está associada a uma baixa ativação de dois sistemas situados na parte de trás do cérebro, mas de uma elevada ativação da área de Broca, na região frontal do cérebro, com a participação do hemisfério direito (Cruz, 2007; Shaywitz, 2003).

A ressonância magnética funcional, ao possibilitar a observação do cérebro em funcionamento, permitiu ver quais as zonas do cérebro que eram ativadas durante as tarefas de leitura, contribuindo para uma melhor compreensão dos processos cognitivos envolvidos nesta aprendizagem, a identificação dos métodos educativos mais eficazes, e a comprovação dos resultados obtidos no restabelecimento da ativação de determinadas áreas corticais, após as intervenções reeducativas com métodos eficientes (Teles, 2018).

Quando um indivíduo com dislexia lê ou realiza tarefas de processamento visual há uma falha no hemisfério esquerdo posterior. No seu cérebro não são ativadas as áreas responsáveis

pela representação fonológica das palavras, o que desencadeia défices ao nível do processamento fonológico (Carvalho, 2011).

Em suma, podemos dizer que os avanços tecnológicos e digitais, com aplicações na neurologia, permitiram dar uma maior credibilidade ao diagnóstico da dislexia, pois possibilitam determinar, com precisão, quais são as áreas do cérebro ativadas durante o processamento da leitura. Esses estudos também confirmam que a dislexia poderá ser de origem genética e, por isso, ser parcialmente herdada (Teles, 2004).

“Estas dificuldades, de origem neurobiológica, não poderão ser atribuídas a um baixo nível de inteligência, nem a fatores como a falta de motivação, ambiente social pouco estimulante, défices sensoriais, ou instrução inapropriada” (DGE, 2024, p. 59).

1.3. Implicações da Dislexia na aprendizagem da Leitura

Sundheim e Voeller (2004) mencionam a dislexia como a dificuldade de aprendizagem mais comum, referindo que abrange 50% de todas as dificuldades ao nível da leitura e escrita.

Para Shaywitz (2003), a dislexia é causada por um défice no processamento fonológico, o qual resulta de alterações funcionais nas áreas corticais responsáveis pela descodificação e pelo reconhecimento de palavras. Deste modo, as crianças poderão ter dificuldade na discriminação e na reprodução dos diversos fonemas.

Há fonemas que são difíceis de discriminar porque têm o mesmo ponto de articulação, apenas diferindo no vozeamento, como acontece nos pares de fonemas /f/ e /v/, /t/ e /d/, /p/ e /b/, /k/ e /g/, /x/ e /j/, /s/ e /z/, e outros por terem formas gráficas semelhantes, como nos pares de fonemas /m/ e /n/, /b/ e /d/, /p/ e /q/, /nh/ e /lh/ (Teles, 2018).

Quando inicia o processo de leitura, a primeira dificuldade com que a criança se depara, ocorre na aquisição do princípio alfabético – aprender a converter os sons em letras e as letras em sons, dado que há letras que apresentam diferentes sons. “Por exemplo a letra <a> pode corresponder aos sons [a], [ɐ] e [ã]; a letra <e> pode corresponder aos sons [ɛ], [ə], [e], [ẽ] e [i]; a letra <o> pode corresponder aos sons [ɔ], [o], [u] e [õ], etc.”, (Teles, 2018, p. 270).

Após a aprendizagem do princípio alfabético, com as vogais (V) e as consoantes (C), é necessário aprender a ler dois ou mais fonemas, fazendo a fusão fonémica. As crianças terão de aprender a ler os ditongos e as sílabas, com diferentes graus de complexidade (CV, CVG, VC, CVC, CCV, CCVC) e a automatizar as diferentes regras contextuais (casos de leitura). Depois terão de ler os textos com a fluência leitora adequada, sendo que esta integra três dimensões: velocidade, precisão e prosódia (Teles, 2018). Neste sentido, segundo esta investigadora “Enquanto todas estas habilidades não estiverem adquiridas, as crianças

necessitam de despender um enorme esforço na decodificação, não conseguindo realizar uma leitura automática e compreensiva” (Teles, 2018, p. 270).

A este propósito refira-se que, de acordo com a proposta das Metas Curriculares (DGE, 2015), no final do 1.º ano de escolaridade a velocidade leitora deverá ser de 50 palavras por minuto, atingindo as 125 no 4.º ano e as 150 no 6.º ano, meta esta muito dificilmente alcançada pelas crianças com dislexia.

Assim, as dificuldades de leitura poderão levar a outros dilemas. Segundo Knivsberg e Andreassen (2008), as crianças com dislexia revelam mais problemas de comportamento em relação às que não têm. De acordo com Undheim e Sund (2008), os adolescentes com problemas de leitura apresentam mais problemas na maioria das áreas psicossociais – mais sintomas depressivos, stresse escolar, expetativas negativas na relação com a escola, menor rendimento escolar, dificuldades de aceitação pelos pares e na relação com os progenitores.

Também Carvalho (2011) partilha da mesma ideia, pois tendo efetuado alguns estudos, concluiu que a dislexia constitui uma barreira à progressão escolar com efeitos a longo prazo, referindo que estes problemas não só dizem respeito à componente académica, mas também ao nível social, afetivo e emocional, pois as decisões tomadas no percurso escolar dos alunos com dislexia têm implicações no prosseguimento de estudos, nomeadamente as retenções e o tipo de medidas de apoio que lhes são disponibilizadas.

Para Teles (2004), a dislexia é talvez a causa mais frequente de baixo rendimento e insucesso escolar, verificando-se que, na grande maioria dos casos, não é identificada nem analisada de forma correta.

CAPÍTULO 2.

A ESCRITA

O processo de escrita exige um grande investimento de energia e tempo, que gera frustração muitas vezes ampliada pela constatação de que o esforço realizado não foi suficiente.

(Antunes & Cohen, 2021, p. 287)

A luta pela expressão do pensamento nasceu com o próprio Homem, que desde sempre sentiu necessidade de se expressar graficamente (Cruz, 2007). Mesmo antes da invenção dos símbolos visuais já eram utilizados gestos, mímica, sons, voz e fala, como recursos de comunicação, presentes em todos os períodos do desenvolvimento humano e em todas as culturas (Cruz, 2007; Donald, 1999). Com a necessidade, cada vez maior de comunicar, começaram a surgir os primeiros sinais da linguagem escrita, com o uso de objetos, como pedras ou cordas, e de traçados em superfícies, como desenhos ou riscos. Pensa-se que estes sinais, originariamente, teriam apenas um valor representativo-pictográfico, como simples auxiliares de memória, não possuindo qualquer conexão natural entre o sinal e o objeto significado (Cruz, 2007).

As evidências arqueológicas existentes permitem mostrar que a espécie humana levou milhares de anos a desenvolver as habilidades de representação visual simbólica e que, embora se considere o desenho como a origem da escrita, são os traços gráficos usados como sinais mnemónicos que representam indiretamente os objetos e os acontecimentos (Cruz, 2007; Donald, 1999).

Morais (1997) refere o sistema pictográfico como o mais primitivo de escrita, em que os símbolos representam a realidade. Menciona que os pictogramas (desenhos) podem representar, de uma forma simples, um objeto, um animal ou mesmo um acontecimento. No seu entender, com a evolução humana e com a crescente necessidade de expressar conceitos mais abstratos, surge o sistema ideográfico ou sistema logográfico, em que estes conceitos aparecem representados por desenhos convencionais de objetos (ideogramas). Nas conceptualizações do autor, o que difere nos dois sistemas é que os primeiros indicam um objeto e os segundos uma ideia. Contudo, nos dias de hoje, ainda é possível identificar alguns povos que usam o sistema pictográfico por não terem ainda um sistema de escrita desenvolvido,

nomeadamente algumas culturas da América do Norte, África Central, Sudeste da Ásia e Sibéria (Cruz, 2007).

Em síntese, podemos dizer que tanto os pictogramas como os ideogramas não representam a linguagem falada, mas sim o que a linguagem falada pretende transmitir através das palavras e das frases, usando para isso desenhos (Morais, 1997).

A transição para uma escrita silábica surgiu com o desafio de dar resposta às necessidades de escrita que iam surgindo, constatando-se que em várias culturas a escrita tornou-se simultaneamente logográfica e silábica, como é o caso da escrita japonesa (Sousa, 1999). Porque os sistemas de escrita ideográficos ou logográficos não permitiam a perfeita comunicação de ideias entre os Homens, por ser difícil assinalar os acontecimentos vividos, houve a necessidade de uma evolução, em que a palavra começou a ser dividida em sílabas, dando assim origem ao sistema silábico de escrita (Cruz, 2007).

Após este avanço, rapidamente a escrita passou a contemplar os sons, dando origem ao sistema alfabético, em que cada som era atribuído a um sinal (Cruz, 2007; Donald, 1999). De facto, podemos dizer que o avanço mais significativo na história da escrita foi a invenção do alfabeto, embora não seja possível dizer com precisão quando surgiu (Cruz, 2007).

Se observarmos as crianças, também verificamos que, num primeiro momento de escrita, elas misturam linhas e retas e tentam fazer uma interpretação da sua escrita, ainda que em fase de garatuja. Nessas tentativas de escrita a criança não procura copiar, mas sim, tenta representar o que imagina ser a escrita (Santos, 2016).

Sousa (2020) refere que as crianças, ao garatujar no papel, demonstram as suas ideias e a forma como compreendem o mundo que as rodeia. Acrescenta, ainda, que utilizam os traçados para dizer como compreendem as diversas situações e contextos vividos e como demonstram aos outros os conhecimentos já adquiridos.

De acordo com vários estudos, Neves e Martins (2000) referem que as crianças, numa fase inicial, não compreendem que a escrita codifica uma mensagem. Por essa razão, os autores referem que, ao garatujarem, as crianças não têm intenção de comunicar. No entanto, com o tempo, começam a compreender que a escrita codifica uma mensagem, manifestando intenção comunicativa quando garatujam.

É possível explicar os níveis de escrita pelas fases em que acontecem, verificando-se que não existe uma idade certa para cada fase (Neves & Martins, 2000). Numa primeira fase, no nível pré-silábico, a criança não compreende que a escrita não é divisível em partes e que não tem correspondência com a linguagem oral, pelo que a mensagem escrita é apresentada como um todo, usando as garatujas para escrever. Nesta fase, as crianças poderão usar sinais

semelhantes a letras, ou mesmo letras e números para expressarem as suas intenções comunicativas. Na fase seguinte, no nível silábico, as crianças começam a ter a percepção de que a escrita representa a fala, podendo atribuir uma letra ou sinal a cada sílaba ou parte da palavra. Posteriormente, aparece a escrita silábica por correspondência, já no nível silábico-alfabético, em que as crianças passam a dar carácter fonético à escrita, distinguindo no som da palavra alguns elementos do oral que registam no escrito, compreendendo assim que as palavras são compostas por sílabas e que cada uma delas possui uma fonética própria (Neves & Martins, 2000; Sousa, 2020).

Aprender a escrever implica aprender a escrita alfabética que, de acordo com Soares (2017), é um processo que converte os sons da fala em letras ou combinações de letras.

Sendo o nosso sistema de escrita um sistema alfabético, torna-se um sistema de representação muito prático, já que, com um pequeno número de símbolos é possível representar um número infinito de mensagens (Citoler & Sanz, 1997). Quando o princípio alfabético do nosso código escrito (abecedário) é compreendido, a escrita passa a ter muitos elementos e as crianças entendem que a cada fonema corresponde um grafema. Atingem, assim, o nível alfabético, conseguindo realizar a leitura, com ou sem o auxílio de imagens, separar palavras quando escrevem frases e segmentar as palavras em determinadas frases, podendo produzir pequenos textos.

2.1. Aprendizagem da Escrita

A aprendizagem da escrita, implica dois grandes elementos: a codificação e a composição (Baroja et al.,1993; Citoler, 1996; Cruz, 2005; García, 1995). Já Vygotsky (1986) referia que “quando aprende a escrever, a criança deve desembaraçar-se dos aspectos sensoriais da fala e substituir as palavras por imagens de si mesmas” (p. 137).

Assim, quando uma criança começa a escrever coloca hipóteses sobre o significado da sua representação gráfica. A aquisição da escrita será o resultado de uma série de etapas, em que vai construindo o seu conhecimento. Perante a escrita, a criança vai tentar descobrir as suas propriedades, colocar questões, procurar uma lógica (Azevedo, 2000).

Stamback et al. (1984), cit. in Azevedo (2000), referem que “a linguagem oral e a escrita se formam em estreita relação com o desenvolvimento intelectual. Para aprender a ler e a escrever a criança deve ter adquirido certas formas de raciocínio” (p. 52).

Quando a criança consegue entender que as sílabas podem ser constituídas por segmentos menores passa a conseguir segmentar as palavras nos seus constituintes fonémicos. A partir deste momento, a criança começa a aprender as regras ortográficas e, por conseguinte,

a conseguir escrever. No entanto, para que o consiga fazer precisa de compreender que um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras, ou que a mesma letra pode representar diferentes sons; precisa de compreender que existem diferenças entre a maneira de falar e a escrita, e necessita de ter a certeza de quantas e quais são as letras necessárias para escrever os sons das palavras. Também deverá distinguir a posição das letras no interior das palavras e discriminar entre letras semelhantes do ponto de vista da forma gráfica, entre outros procedimentos (Simões, 2012; Zorzi, 2003).

Aprender a escrever é um processo que pode demorar algum tempo, sendo essencial dar à criança as condições necessárias para que ela possa aprofundar os seus conhecimentos. Noções de frases, palavras, sílabas, fonemas, letras, entre outros, são conhecimentos que tem de dominar, desenvolvendo o seu processo de aprendizagem. Só quando a criança tiver consciência dos seus erros e conseguir refletir sobre eles é que conseguirá eliminá-los, concretizando, gradualmente, competências metacognitivas que se refletirão em correções na oralidade e na escrita (Azevedo, 2000).

2.1.1. Relação entre Leitura e Escrita

Ler e escrever são atividades complexas que envolvem diversas operações e um grande conjunto de conhecimentos. Assim, deve desenvolver-se simultaneamente o reconhecimento e a produção de palavras escritas (descodificação leitora e codificação escrita), a compreensão e a produção de textos (compreensão leitora e composição escrita), essenciais para a evolução da sua expressão-comunicação (Casas, 1988; Citoler, 1996).

Articuladamente, a aprendizagem da leitura e da escrita implica várias funções que, para além de integrarem a linguagem ao nível da receção e da expressão, são interativas e dependem umas das outras (Rebelo, 1993).

Ao contrário da linguagem oral, a linguagem escrita não se desenvolve de forma natural, necessitando de ser ensinada/aprendida. As competências de leitura e escrita, embora distintas, relacionam-se permanentemente com as competências da linguagem oral e da expressão oral. (Sim-Sim, 1997).

A leitura confirma o domínio compreensivo da linguagem escrita. É necessário ter em consideração que as palavras impressas podem ser identificadas com base no processamento de uma só palavra, atendendo às suas características visuais, aos seus significados e ao contexto em que aparecem e também à descodificação dos sons das palavras. Neste sentido, quando as crianças iniciam a aprendizagem da leitura têm de adotar ambas as estratégias para identificar palavras (Franco et al., 2003).

Montgomery (2006) refere que:

Apesar da aquisição da escrita e da leitura aparecerem interligadas ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem e estas se influenciarem ou completarem mutuamente, ao longo de todo o processo de aquisição e aperfeiçoamento de ambas, a escrita é muito mais difícil de ser adquirida do que a leitura (p. 221).

Também Crenitte (2008) refere que o processo da aprendizagem da escrita exige o desenvolvimento de mais capacidades e competências do que a leitura. Frisa que a leitura envolve o reconhecimento de uma palavra em contexto sintático e semântico; que a escrita requer a capacidade de adquirir um código arbitrário e de construir palavras e frases, recordando traços fonológicos, linguísticos, semânticos, sintáticos, pragmáticos, regras gramaticais e de composição de texto.

2.2. Perturbação da Aprendizagem Específica, com défice na Escrita – Disortografia, e Disgrafia

Franco (2003) menciona que os problemas de leitura se refletem, normalmente, em problemas de escrita, mas o inverso nem sempre se verifica.

De entre os problemas específicos de escrita existe a disortografia e a disgrafia. A disgrafia – que se prende com a codificação escrita, ou seja, com problemas de execução gráfica e de escrita das palavras; e a disortografia – que se relaciona com a composição escrita, isto é, com problemas ao nível da planificação e da formulação escrita (Baroja et al., 1993; Fonseca, 1984).

Etimologicamente, o conceito de disortografia deriva da composição do prefixo grego “dis” (ideia de desvio ou dificuldade); “orto” (correta); “grafia” (escrita), ou seja, o conceito define dificuldades na escrita, da composição escrita, caracterizada por um conjunto de erros (Casal, 2013).

No mesmo sentido, Coelho (2019) refere que “etimologicamente, disgrafia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “grafia” (escrita)” (p. 72). Assim, relativamente à distinção entre disortografia e disgrafia, a primeira refere-se a dificuldades relacionadas com a planificação e formulação escrita, enquanto a segunda se refere a dificuldades de execução (Casal, 2013).

Torres e Fernández (2001) corroboram que a disgrafia compreende um problema com o traçado e a forma da letra, bem como com a configuração da escrita, enquanto a disortografia compreende erros apenas na escrita, sem que os erros se verifiquem também na leitura. Os

autores frisam que uma criança que apresente disortografia não lê obrigatoriamente mal, embora isso se possa verificar.

Para Pereira (2009, p. 9) a disortografia consiste numa “perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos”, afirmando que: “as dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e (por vezes) má qualidade gráfica”.

Segundo Fonseca (1999, cit. in Cruz, 2009, p. 185) a disortografia

(...) ocorre quando o indivíduo apresenta perturbações nas operações cognitivas de formulação e sintaxe, em que o indivíduo, apesar de comunicar oralmente, de poder copiar e revisualizar palavras e de conseguir escrevê-las quando ditadas, não consegue organizar nem expressar os seus pensamentos segundo regras gramaticais”.

Assim, num quadro de disortografia está afetada a ideação, a formulação, a produção e os níveis de abstração, sendo caracterizada pela existência de grandes dificuldades na produção de textos escritos (Cruz, 2009).

No que se refere à disgrafia, Torres e Fernández (2001) adiantam ainda que esta afeta a qualidade da escrita, no que se refere ao traçado ou à grafia. Também Coelho (2019) menciona que a criança com disgrafia apresenta uma escrita desviante em relação à norma/padrão, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas, a que vulgarmente se chama de *letra feia*.

De assinalar que, com a publicação do DSM-5 (APA, 2014) a disortografia e a disgrafia passaram a estar incluídas na categoria da “Perturbação da Aprendizagem Específica” (PAE), através do especificador 315.2 (F81.81), com défice na expressão escrita (precisão ortográfica; precisão gramatical e da pontuação; e clareza e organização da expressão escrita).

Consequentemente, as crianças com PAE e défice na expressão escrita revelam: dificuldade em executar os processos cognitivos subjacentes à composição de textos, nomeadamente no planeamento, textualização e revisão de textos, e em organizar e expressar os seus pensamentos segundo as regras ortográficas; falta de clareza na produção escrita das ideias; organização pobre dos parágrafos; erros gramaticais ou na pontuação das frases. Revelam ainda dificuldades na (des)codificação fonológica e no processamento ortográfico, que se traduz num conjunto alargado e específico de erros ortográficos (reduzida precisão ortográfica) (APA, 2014).

Para Antunes e Cohen (2021, p. 287) “as consequências de uma DAE na escrita são idênticas às da dislexia e às do Défice de Atenção a que tantas vezes se associam. Constituem mais uma das disfunções invisíveis que silenciosamente evoluem”.

2.2.1. Diagnosticar a Disortografia e a Disgrafia

Existem alguns sinais que podem indicar a presença de disortografia. Coelho (2019, p. 120) aponta os que são referidos pela Associação de Apoio e Terapêutica das Perturbações do Desenvolvimento (2007), nomeadamente, as dificuldades que a criança revela:

- Na correspondência fonema-grafema, não conseguindo reproduzir por escrito o que ouve;
- Erros ortográficos (omissões, adições, inversões, uniões ou separações incorretas das letras);
- Substituição de letras semelhantes sonoramente e/ou visualmente;
- Dificuldade em recordar as regras de ortografia.

Para Coelho (2019), “a característica mais comum nas crianças com disortografia é, sem dúvida, a ocorrência de erros ortográficos, sejam estes de carácter linguístico-perceptivo, visoespacial, visoanalítico, de conteúdo ou referentes às regras de ortografia” (p. 121).

Há ainda a salientar que uma criança com disortografia demonstra, muitas vezes, falta de vontade para escrever e os seus textos são curtos, com organização pobre e pontuação inadequada e evidencia numerosos erros ortográficos de natureza diversa (Torres & Fernández, 2001).

Quanto à disgrafia, não é fácil fazer um diagnóstico, pois durante o processo de aprendizagem da escrita praticamente, todas as crianças revelam alguma dificuldade (Coelho, 2019).

São vários os autores que indicam características comuns às crianças com disgrafia.

De seguida iremos apresentar alguns sinais indicadores desta problemática, de acordo com Coelho (2019, pp. 77-78), sem deixar de mencionar que um ou dois destes comportamentos não significam a presença de disgrafia.

- Letra excessivamente grande ou pequena;
- Forma das letras irreconhecível;
- Traçado exagerado e grosso ou demasiado suave e impercetível;
- Grafismo trémulo ou com uma marcada irregularidade, originando variações no tamanho dos grafemas;
- Escrita demasiado rápida ou lenta;

- Espaçamento irregular das letras ou das palavras, que podem aparecer desligadas, sobrepostas ou ilegíveis ou, pelo contrário demasiado juntas;
- Erros e borrões que quase não deixam possibilidade para a leitura da escrita (embora as crianças sejam capazes de ler o que escrevem);
- Realização inversa dos traçados de algumas letras/ números;
- Desorganização geral da folha, pela orientação espacial diminuta e/ou desorganização do texto, pois respeitando a margem ou a linha de escrita;
- Utilização incorreta dos instrumentos de escrita. (Coelho, 2019, p. 77-78)

CAPÍTULO 3.

A LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA

*Aprender não custa
e conseguir comunicar com as mãos
torna-nos ouvintes mais completos!*

(Silva, 2011, p. 4)

A Língua Gestual Portuguesa (LGP) é uma língua gestuo-visual com léxico, gramática e sintaxe próprias, que se foi desenvolvendo através da comunicação gestual das pessoas surdas portuguesas, sendo utilizada pela comunidade surda portuguesa (Mesquita & Silva, 2009). É usada não apenas pelos surdos, mas também pelos ouvintes, quer sejam os seus familiares, intérpretes, professores e outras pessoas que tenham conhecimento da língua (Amaral et al., 1994).

Tal como na Língua Portuguesa, também a Língua Gestual Portuguesa tem variações regionais. Assim, podem existir algumas diferenças para a mesma palavra, utilizando um gesto no norte do país, diferente do usado na região centro ou Sul, embora quase sempre se mantenha o essencial da LGP (Mesquita & Silva, 2009). Também Correia (2014), refere que na LGP existem bastantes diferenças lexicais entre gestos da comunidade surda do Norte e do Sul do país. Adianta que a zona centro é o local de confluência, com maior prevalência dos gestos usados no sul. Este investigador considera haver registos de língua gestual mais formais ou menos informais, consoante o contexto social, existindo também diferenças na idade do gestuante, e que cada um, pela sua fisionomia, imprime aos gestos características particulares próprias. Menciona também que, como em qualquer outra língua, a LGP tem regras específicas que advêm da sua condição de idioma espaço-visual.

Existe, por parte da população, alguma dúvida sobre a forma como se deve mencionar a LG, se “Língua Gestual” ou “Linguagem Gestual”. Por língua entende-se como “um tipo de linguagem e define-se como um sistema abstrato de regras gramaticais que identificam sua estrutura nos seus diversos planos (dos sons, da estrutura, da formação e classe de palavra, das estruturas frasais, da semântica, da contextualização e do uso)” (Fernandes, 2003, p. 16). Por linguagem entende-se “a capacidade inata, localizada sensivelmente no hemisfério esquerdo, que o ser humano tem em utilizar e compreender uma língua, sistema organizados de signos arbitrários e convencionais partilhados por uma comunidade” (Fromkin & Rodman, 1993, cit.

in Correia, 2009, p. 58). Amaral et al. (1994) definem linguagem como “o conjunto complexo de processos que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma língua qualquer, sendo também todo o sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre indivíduos”, adiantando que “língua é o conjunto do vocabulário de um idioma e das suas regras gramaticais pertencente a um grupo de indivíduos” (p. 10). Neste sentido, de acordo com outros investigadores, Correia (2014) considera incorreto dizer-se linguagem gestual, uma vez que linguagem pode ser entendida como qualquer sistema de símbolos ou objetos constituídos como signos, como é o caso da linguagem das cores ou da linguagem corporal que acompanha a comunicação oral.

Correia (2009) refere também que as línguas gestuais devem ser conceptualizadas como línguas humanas, uma vez que obedecem a parâmetros linguísticos universais, tais como a arbitrariedade, a convencionalidade, a recursividade e a criatividade. Faz ainda referência ao facto de não haver uma língua gestual universal, mas sim diversas línguas gestuais, de acordo com as comunidades que as utilizam.

Cada língua é portadora da cultura das pessoas que a usam, pelo que, tendo a comunidade surda uma cultura própria, a LGP é diferente das outras línguas gestuais (Amaral et al., 1994). A LGP possui características que a tornam uma língua tão complexa como a Língua Portuguesa, pois tem um vocabulário e gramática próprios; é composta, maioritariamente por símbolos arbitrários; constitui um sistema linguístico; é partilhada por uma comunidade de pessoas que a utilizam para se expressarem naturalmente; possui propriedades como a criatividade e a recursividade; é um sistema em constante renovação (Silva, 2011).

3.1. A Língua Gestual em Portugal

A LGP é reconhecida pela Constituição Portuguesa desde 1997, constituindo-se como um sistema comunicativo específico das pessoas surdas em Portugal, devendo ser protegida e valorizada enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades (Freitas, 2016).

Considera-se a Língua Gestual sueca a língua-mãe da LGP, uma vez que no século XIX o rei D. João VI, a pedido de sua filha, D. Isabel Maria, mandou chamar a Portugal o professor sueco Per Aron Borg que havia fundado em Estocolmo um instituto para a educação de surdos. Foi então criada em Portugal, em 1823, a primeira escola para surdos onde Per Aron Borg e seu irmão Joahan Borg começaram a lecionar. No entanto, pensa-se que em Portugal já existiria uma língua gestual, usada também nessa escola (Carvalho, 2007; Correia, 2014).

Podemos dizer que o ensino de surdos em Portugal foi tardio, comparativamente ao que já acontecia na Europa, isto porque o nosso país não acompanhou os países mais avançados neste sentido (Baptista, 2008). Assim, a história da educação dos surdos em Portugal divide-se em três períodos, em que o primeiro é dedicado a metodologias gestuais com suporte na escrita (1823-1905); o segundo com metodologias oralistas (1906-1991) e o terceiro, mais atual, com base na implementação e no desenvolvimento do modelo de Educação Bilingue para Surdos, onde a Língua Gestual é considerada como primeira língua (Carvalho, 2007).

Baptista (2008) refere que,

Na comunidade Surda portuguesa, o bilinguismo assenta no pressuposto básico de que o Surdo deve adquirir a LGP como língua materna, já que é a sua língua natural e a Língua Portuguesa como Língua Segunda, com especial enfoque na modalidade escrita, mantendo o uso separado das duas línguas para evitar deformações por uso simultâneo (p. 133).

Segundo Grosjean (2004, cit. in Freitas, 2016), a criança surda, independentemente do grau de surdez, tem o direito de crescer bilingue para poder desenvolver as suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais, plenamente. Também Leite (2004) considera o ensino bilingue a alternativa mais ética e eficaz para o desenvolvimento linguístico, cultural, cognitivo e psicológico, otimizando as competências académicas das crianças surdas.

3.2. As Escolas de Referência para a Educação Bilingue

As Escolas de Referência foram criadas pelo Ministério da Educação no ano 2008, através do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de setembro, denominando-se então Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), tendo como objetivo “contribuir para o crescimento linguístico dos alunos Surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social” (artigo 23.º).

Com a atual legislação, Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, passaram a chamar-se Escolas de Referência para o Ensino Bilingue (EREB), de acordo com o artigo 11.º. Estas escolas têm como objetivo implementar o modelo de educação bilingue, garantindo aos seus alunos o acesso ao currículo nacional comum. Asseguram o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua (L1); o desenvolvimento da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) e a criação de espaços de reflexão e formação,

incluindo na área da LGP, numa perspectiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, famílias e a comunidade educativa em geral” (artigo 15.º).

Nas escolas de referência para a educação bilingue trabalham diversos técnicos, como intérpretes de LGP e terapeutas da fala, bem como docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez e docentes de LGP, de acordo com o ponto 2 do artigo 15.º.

Baptista (2008) refere que seria importante que a sociedade em geral e a comunidade escolar, onde os surdos estão inseridos, dominassem a Língua Gestual como segunda língua. Considera que a obrigatoriedade de aprendizagem desta língua deveria ser uma das metas das políticas educacionais, essencialmente nas Escolas de Referência para o Ensino Bilingue.

3.3. Estrutura da Língua Gestual Portuguesa

A língua é um sistema comunicativo usado pela espécie humana, pelo que cada uma tem características individuais, com regras próprias (Amaral et al., 1994). Sendo a LGP uma língua natural, criada de forma espontânea, também tem regras que obedecem a universais linguísticos, ou seja, propriedades comuns a todas as línguas e a especificidades que também qualquer idioma tem. Deste modo, é errado pensar-se que a LGP é uma língua de apoio ao português ou que foi criada a partir dele, seguindo-o na sua estrutura (Correia, 2014).

De acordo com vários estudos, terá sido William Stoke, o primeiro linguista do séc. XX a estudar uma língua gestual. Segundo ele, a comunicação dos utilizadores das línguas gestuais baseia-se num sistema linguístico, possibilitando a sua análise com rigor e fiabilidade (Mesquita & Silva, 2009).

William Stoke, ao estudar a American Sign Language (ASL), ou seja, a Língua Gestual Americana nos anos 70, nomeadamente as suas unidades mínimas, equivalente aos nossos fonemas, vulgo sons, entendeu que não era correto chamar “fonema” às unidades de uma língua gestual, já que a palavra “fonema” tem na sua origem o vocábulo grego *phonos* que significa som. Então, determinou chamar-lhes “queremas”, palavra que tem na sua raiz o vocábulo grego *kyros*, que significa mão (Correia, 2014).

Deste modo, podemos dizer que os gestos são constituídos por queremas e estes são constituídos pelas unidades mínimas: configuração da mão, local de articulação, movimento, orientação e expressão facial/corporal. Assim, podemos comparar estes cinco parâmetros aos fonemas das línguas orais e a variação de um ou mais queremas pode resultar na ausência de significado do gesto produzido ou na mudança do seu significado inicial (Mesquita & Silva, 2009).

Correia (2014) define a configuração de mão como a forma que a mão assume e que o local de articulação se refere ao sítio do espaço ou corpo onde o gesto se situa quando é executado. Adianta, ainda, que o movimento é a direccionalidade ou o movimento da mão/dedos; que a orientação é para onde a nossa palma da mão está virada quando executamos o gesto e a expressão facial/corporal é quando um gesto possui alguma marcação que fazemos com a bochecha, boca, língua ou dentes.

Tendo a LGP diversos aspetos estruturais (fonológicos, morfológicos, semânticos, lexicais, sintáticos), iremos aprofundar apenas a datilologia, considerada um aspeto lexical, devido à pertinência para o nosso estudo.

3.4. A Datilologia

A datilologia pode definir-se como um conjunto de gestos criados pelas línguas gestuais para representar as letras do sistema gráfico (Amaral et al., 1994). Correia (2012) assinala que a datilologia, também designada alfabeto manual (Figura 5), consiste na transliteração de grafemas das línguas orais. É usada para representar conceitos que não tenham equivalente direto na língua gestual ou quando, no processo de comunicação, um dos interlocutores não conhece o vocábulo gestual e, por isso, serve-se da datilologia para se exprimir.

Figura 3.1.

A Datilologia da LGP



Nota: Fonte: https://partilhascruzadas.files.wordpress.com/2011/07/lgp_diana.pdf

Também Amaral et al. (1994) referem que a datilologia não substitui a língua gestual, uma vez que só expressa a forma escrita das letras de uma ou várias palavras. Acrescenta ainda que as pessoas surdas só recorrem à datilologia pontualmente, para se referirem a palavras que ainda não têm um gesto criado, como o nome de pessoas, de algumas cidades, títulos de livros, entre outros.

O gesto da letra mantém-se, quer se refira a letras maiúsculas ou minúsculas. Se as palavras forem acentuadas, desenha-se com o indicador o respetivo acento a seguir à letra acentuada. O mesmo acontece com a letra /Ç/, desenha-se a cedilha com o indicador da mão oposta, enquanto se faz a configuração /C/ com a mão dominante (Mesquita & Silva, 2009).

Para o presente estudo, este capítulo revela-se de extrema importância, já que a datilologia da LGP fará parte da nossa intervenção junto das crianças que farão parte do estudo.

CAPÍTULO 4.

MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Uma das experiências mais compensadoras que posso imaginar é ver uma criança que anteriormente se mostrava triste e derrotada transformar-se em alguém que brilha com a vontade de aprender.

(Shaywitz, 2008, p. 187)

A linguagem escrita surge no seguimento da linguagem oral, tratando-se de um segundo sistema simbólico, que se subdivide num subnível recetivo - a leitura e num subnível expressivo - a escrita (Franco et al., 2003).

Para Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), Sim-Sim (1998) e Villas-Boas (2002) recorrer a um método durante o ensino da leitura é essencial para estruturar e sistematizar o processo de aprendizagem. Neste sentido, Cruz (2005) adianta que “perante o desafio de ajudar as crianças a descodificarem o nosso sistema escrito, a principal preocupação do professor deverá ser a de encontrar a forma mais adequada de facilitar a aquisição das competências da leitura, ou seja, como ensinar” (p. 151). Acrescenta ainda que, segundo alguns autores, o ensino da leitura pode desenvolver-se em dois níveis distintos, nomeadamente, a instrução e a reeducação. Enquanto o primeiro inclui o uso de sistemas de ensino da leitura que favorecerão o desenvolvimento das competências leitoras, o segundo refere-se aos procedimentos usados com as crianças cujas competências da leitura não se desenvolveram após uma adequada instrução, tendo como objetivo ajudá-las a ultrapassar as dificuldades na leitura, através da correção dos problemas (Cruz, 2005).

Assinale-se que foi na década de 70 do século passado que se deu uma mudança radical em termos de investigação. Até essa altura, os problemas de leitura eram sistematicamente estudados sobre os maus leitores, mas quando se deixou de analisar os “defeitos” dos maus leitores e se passou a estudar as competências dos bons leitores, descobriu-se que o que diferenciava os bons dos maus não eram as competências de cariz percetivo e motor, mas as diferenças ao nível do conhecimento linguístico e do seu processamento. A partir desse momento, a investigação passou a ser desenvolvida no sentido de identificar as bases linguísticas subjacentes à aprendizagem da leitura (Viana, 2007).

De referir que Johnson (2015) considera que a motivação é a componente mais importante em qualquer processo de aprendizagem, sendo um impulso para a aquisição da leitura.

Numa linha evolutiva, encontra-se uma grande variedade de métodos de ensino da leitura, considerando-se que estes podem ser classificados em duas categorias: os métodos fónicos (fonéticos) ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos (Cruz, 2007; Esteves, 2013; Vega, 2010). Embora ambas as abordagens procurem fazer com que a pessoa compreenda que, entre a linguagem escrita e os sons da linguagem falada existe uma correspondência, a diferença é que enquanto os métodos fónicos ou sintéticos começam pelo estudo dos signos e sons elementares, os métodos globais ou analíticos partem das palavras ou frases completas (Baroja et al., 1993; Cruz, 2005; Foorman et al., 2002). Por outras palavras, enquanto os métodos fónicos se orientam para as regras que nos permitem relacionar as letras aos sons, os métodos globais orientam-se para os processos que nos permitem extrair significado da linguagem escrita (Cruz, 2005; Foorman, et al., 2002).

De acordo com Spear-Swerling e Sternberg (1996, cit. in Cruz, 2005), “enquanto os métodos fónicos (aprendizagem do código) enfatizam a aprendizagem da descodificação ou do reconhecimento das palavras numa fase inicial do ensino da leitura, os métodos globais (linguagem global) enfatizam a compreensão ou apreensão do significado do texto” (p. 154).

Assim, os métodos fónicos desenvolvem essencialmente a via fonológica, indireta ou subléxica, pois o que fazem é sistematizar a aprendizagem das regras de correspondência grafema-fonema e os métodos globais favorecem a via visual, direta ou léxica, pois fomentam o processamento visual das palavras (Citoler & Sanz, 1997; Cruz, 2005; Vega, 2002).

De seguida apresenta-se uma breve explicação de cada um dos métodos, tendo em consideração que cada um terá os seus benefícios e contributos para a aprendizagem da leitura. Cientes de que cada criança é um ser único, com necessidades individuais, tudo indica que não existe um método que seja eficaz para todos. Concordamos que, de modo eclético, devemos tirar partido dos estudos metodológicos existentes, criando uma abordagem personalizada que responda às necessidades próprias de cada criança. De facto, concordamos ainda com Ferreira (2015), ao referir que durante o século XX muitos estudiosos procuraram descobrir o melhor método de ensino e o que levaria a melhores resultados, sem terem chegado a um consenso, pois todas as teorias e também a prática têm demonstrado que todos os métodos têm os seus méritos, mas não se adequam a todas as situações.

É neste sentido que, também Rebelo et al. (2000, p. 125) referem que “tanto a prática pedagógica como a investigação comprovam que todos os métodos de ensino da leitura podem

funcionar com êxito com algumas crianças, mas nenhum método se pode generalizar a todas as crianças, dada a sua diversidade”.

Pela pesquisa bibliográfica constata-se que os métodos multissensoriais têm surgido como referência a práticas de sucesso. Estes métodos, enquadrados nos métodos fônicos ou sintéticos, referem que as crianças ao serem incentivadas a ouvir, a falar, a escrever e a ver as letras e as palavras, estimulam os diferentes sentidos e áreas cerebrais podendo ajudá-las a fortalecer a associação entre a linguagem oral e escrita.

Teles (2012) indica que os estudos realizados por diversos investigadores têm vindo a demonstrar que os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos são a intervenção mais eficiente para todas as crianças, independentemente de terem, ou não, défices fonológicos. No mesmo sentido, Piovesan et al. (2018) salientam que todos os canais sensoriais são importantes para a aquisição do conhecimento e que, embora seja comum haver um estilo de aprendizagem dominante, a abordagem multissensorial deverá ser a utilizada nas salas de aula, atendendo à diversidade entre os alunos. Também Baeta (2021) refere que os métodos multissensoriais são considerados a base para uma intervenção mais eficiente. Adianta que estes ajudam as crianças a aprender utilizando mais do que um sentido, destacando os aspetos cinestésicos da aprendizagem e associando o ouvir e o ver com o dizer e o escrever.

É também esta a proposta do Ministério da Educação, desde 2018, no âmbito da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, republicado na Lei 116/2019 de 13 de setembro, ao promover o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), assente em três princípios básicos, “que suportam um conjunto de orientações para tornar as salas de aula mais acessíveis a todos os alunos: i) proporcionar múltiplos meios de envolvimento; (ii) proporcionar múltiplos meios de representação e (iii) proporcionar múltiplos meios de ação e expressão” (DGE, 2018, pp. 22-23).

Assim, ao se pretender “proporcionar múltiplos meios de envolvimento” (“o porquê” da aprendizagem), reconhece-se que os alunos diferem nos seus interesses e na forma como podem ser envolvidos e motivados para a aprendizagem, pelo que os professores, ao organizarem o processo ensino e aprendizagem, deverão contemplar diversas opções para envolver e motivar os alunos, nomeadamente:

(...) e.g., Diversificar as atividades e fontes de informação de modo a que possam ser personalizadas e contextualizadas atendendo ao percurso individual dos alunos, culturalmente relevantes, socialmente significativas, adequadas à idade e às

competências dos alunos; (. . .) Proporcionar tarefas que permitam uma participação ativa, exploração e experimentação (. . .). (DGE, 2018, p. 23).

Através de “proporcionar múltiplos meios de representação” (“o quê” da aprendizagem), considera-se que os alunos diferem no modo como compreendem a informação, não existindo por isso, um meio de representação ideal para todos os alunos. Nesse sentido, é essencial fornecer múltiplas opções relacionadas com a representação e apresentação da informação, tais como:

(...) e.g., Apresentar informação em diferentes modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, cinestésica); Disponibilizar, alternativas visuais e não visuais de apresentação da informação; (. . .) Associação de vocabulário, rótulos, ícones e símbolos a formas de representação alternativas (e.g., ensino prévio de vocabulário e símbolos, recurso a hiperligações, notas de rodapé e ilustrações de apoio à compreensão do vocabulário presente em textos (. . .). (DGE, 2018, p. 24).

Com o “proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão (“o como” da aprendizagem), pressupõe-se que os alunos diferem no modo como podem participar nas situações de aprendizagem e expressar o que aprenderam, sendo por isso necessário que o professor possibilite a utilização de processos e meios diversificados, entre os quais:

(...) e.g., Usar diferentes suportes para a comunicação (e.g., linguagem escrita, linguagem oral, desenho, música, artes visuais, etc.; (. . .) Disponibilizar modelos diferenciados como referência para os alunos; Proporcionar múltiplos exemplos com soluções inovadoras para problemas reais; (. . .) Facultar feedback explícito, específico e atempado que sirva de suporte à autorregulação da aprendizagem (e.g., recorrer a perguntas orientadoras da reflexão, mostrar evidências do progresso, recorrer a estratégias diferenciadas de autoavaliação e avaliação (DGE, 2018, p. 25).

Reconhecendo que cada aluno aprende de forma única, uma só abordagem curricular e inflexível não permite garantir oportunidades de aprendizagem equitativas para todos os alunos. Nesse sentido, considera-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), “uma abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas

pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula”. Também a “implementação de práticas pedagógicas em sala de aula tendo por base o DUA implica uma abordagem flexível e personalizada por parte dos docentes, na forma como envolvem e motivam os alunos nas situações de aprendizagem”, sendo ainda referida a importância do “modo como apresentam a informação e na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa” (DGE, 2018, p. 22).

Miranda e Cruz-Santos (2023) reforçam que para efetivar a inclusão de todos os alunos é essencial identificar as suas características e necessidades. Assim, os professores deverão utilizar estratégias e recursos específicos para garantir o sucesso educativo, que necessita de equidade para esbater as assimetrias, não implicando ser igual para todos, o que justifica a importância da formação contínua dos professores.

Neste enquadramento, para uma melhor compreensão e distinção entre métodos de aprendizagem da leitura e escrita, iremos explicitar os principais, dividindo-os em três grupos: os métodos fónicos ou sintéticos, os métodos globais ou analíticos e os métodos mistos. Iremos, contudo, focar os diferentes métodos gestuais existentes, uma vez que é sobre estes que o nosso estudo incide.

4.1. Métodos fónicos ou sintéticos

O método sintético foi o mais utilizado durante a Idade Média, sendo ainda hoje bastante utilizado, uma vez que se baseia no princípio de que a letra ou símbolo é a unidade fundamental da leitura e da escrita. Assim, as crianças deverão perceber o princípio alfabético, iniciando o seu processo de aprendizagem com a fixação dos nomes e sons de cada letra (André, 1996; Esteves, 2013). Também Viana (2002) refere que neste método, o ensino da leitura parte da exploração das unidades da língua: a partir dos elementos mais simples, os grafemas e as sílabas, chega-se às estruturas mais complexas, as frases e os textos.

O ensino da leitura baseado nestes métodos começa pelo estudo das letras (grafemas) e sons (fonemas) primários, levando à associação do som à letra, fazendo com que a criança repita, tantas vezes quantas as necessárias, a articulação do som enquanto percebe visualmente a letra. Neste sentido, os métodos fónicos ou sintéticos implicam uma evolução que vai do mais simples para o mais complexo, passando por quatro fases: a leitura de letras, a fase da sílaba, a leitura de palavras e a leitura de frases (Cruz, 2007).

Figura 4.1.

Esquema exemplificativo das fases do método sintético in Santos (2015, p. 185)



Existem algumas variações destes métodos, nomeadamente, o **método alfabético ou ABC**, o **método fonémico** e o **método silábico**, destacando-se que, nestes três métodos, o ponto de partida para o início da aprendizagem se centra na letra, no som e na sílaba (Borges, 1998). Alguns autores ainda associam como uma variação do método fónico ou sintético, o método gestual (André, 1996; Baroja et al., 1993; Citoler & Sanz, 1997). Um outro método que surge como variante aos métodos fónicos ou sintéticos, é o método João de Deus.

De seguida iremos fazer uma pequena descrição de cada um destes métodos.

4.1.1. Método alfabético ou ABC

Este método, apesar de já não se utilizar, tem sido referido como o método de ensino da leitura que foi utilizado durante mais tempo na civilização ocidental, reportando-se especificamente à civilização grega (Cruz, 2007; Kirby & Williams, 1991).

No método alfabético ou ABC, começa-se por ensinar o abecedário, o nome das letras segundo a sua ordem, para depois se ensinar a associação entre cada um desses nomes e um símbolo. Seguem-se as combinações de vogais (V) e consoantes (C), formando sílabas, depois palavras e por fim frases (Esteves, 2013).

Vega (2002) refere que no método alfabético se começa a ensinar as letras pelos seus nomes, para depois se passar à sílaba e terminar com a palavra.

Fazendo uma crítica a este método, Cruz (2007) indica que, segundo alguns autores, este apresenta algumas desvantagens, nomeadamente, quando a ligação dos nomes das letras apresenta um som diferente do da ligação dos respetivos fonemas, o que pode gerar confusão na criança.

4.1.2. Método fonémico

O método fonémico surgiu para colmatar a desvantagem do método alfabético, podendo ser considerado como uma modificação deste (Cruz, 2007). Para Esteves (2013), este método segue uma orientação, que parte do ensino das letras pelos seus sons, para depois unir esses sons em novas combinações de letras. Primeiro, ensinam-se os sons e as formas das vogais, para de seguida se utilizar o mesmo processo para as consoantes. Depois, combinam-se as vogais entre si, a que se junta a combinação das vogais com as consoantes, permitindo a posterior formação de palavras e frases.

O grande problema deste método, segundo Cruz (2007), é o facto de haver consoantes com sons muito idênticos, quando produzidas isoladamente. No entanto, o autor refere que esse problema pode ser ultrapassado se as consoantes forem acompanhadas de vogais.

4.1.3. Método silábico

O método silábico surgiu para ultrapassar a dificuldade de isolar os sons de algumas vogais (Citoler & Sanz, 1997; Cruz, 2007; Viana, 2002). Esteves (2013), refere que “o método silábico parte do ensino das sílabas, já que este processo favorece a pronúncia das consoantes (dado apoiar-se numa base vocálica), para depois passar ao ensino das palavras e das frases” (p. 33). Por outras palavras, começa-se por ensinar diretamente as consoantes unidas às vogais, formando sílabas, que posteriormente permitem formar palavras e frases (Cruz, 2007).

4.1.4. Método de João de Deus

Este método, deve o seu nome ao seu fundador, João de Deus, que em 1880, publica a sua “Cartilha Maternal”. A Cartilha é composta por vinte e cinco lições, no total com setecentos e cinco vocábulos. Neste método, começa-se a ensinar as letras de acordo com a necessidade da sua utilização.

Segundo Ruivo (2009), este método inicia-se com a apresentação visual das letras, seguindo-se os sons, a leitura de palavras e a pronúncia destas como um todo, apresentando-se à criança em forma de jogo. Refere ainda que o método apresenta uma estreita relação entre o domínio da linguagem e o da leitura/escrita e que recorre ao aspeto visual, indicando a divisão da palavra em sílabas gráficas, utilizando duas cores distintas: preto e cinzento. A criança aprende os casos de leitura de forma progressiva em cada lição e a diferença entre os nomes das letras e os valores que elas podem tomar (Morais, 2012).

Esta cartilha foi ilustrada e republicada, em 2002, com o título “Cartilha Maternal ou Arte de Leitura de João de Deus”, valorizando também a imagem, ou seja, a rota visual associada à rota lexical, nos processos neurológicos, multissensoriais.

4.1.5. Métodos gestuais

Os métodos gestuais têm uma base fonémica, garantindo que a pronúncia de cada som ou fonema é acompanhada de um gesto e permitindo ao professor verificar se a criança consegue distinguir os sons parecidos (André, 1996; Cruz, 2007; Esteves, 2013). Estes métodos são muitas vezes denominados de multissensoriais, uma vez que estimulam e ativam, simultaneamente e/ou de modo encadeado, vários sentidos.

Como o presente estudo promove a utilização do gesto como meio de intervenção complementar, facilitador da leitura e escrita, numa abordagem multissensorial, iremos abordar alguns dos métodos gestuais/multissensoriais, referindo as principais características de cada um.

Método gestual de Borel-Maisonny

Este método foi criado por Borel-Maisonny, professora e ortofonista que lhe deu o nome.

Por sua vez, Cruz (2007), refere que este método foi criado para trabalhar com Crianças com Dislexia e está relacionado com a posição dos órgãos fonadores para a emissão de um som.

É um método fono-gestual, utilizado na reeducação das perturbações da voz (problemas na análise dos fenómenos acústicos, dificuldades na perceção dos fonemas ou elementos articulatorios), da palavra (dificuldades de orientação das coisas, sobretudo dos sinais da linguagem escrita, em relação a si próprio, em plano vertical ou horizontal, dificuldades no reconhecimento direita/esquerda, alto/baixo) e da linguagem (atrasos e perturbações categoriais). Estas perturbações vão desde a surdez total às perturbações de articulação, passando pela afasia, pela gaguez e pelas perturbações da linguagem escrita (dislexia, discalculia...) (Almeida, 2012).

Método mímico-gestual de Lémaire ou Método Jean-Qui-Rit

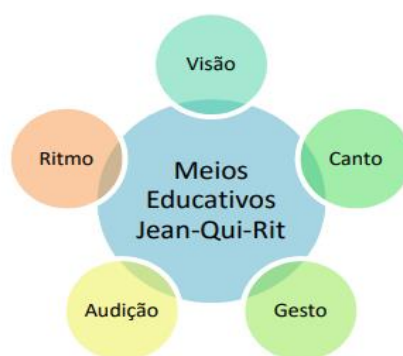
Método com origem francesa, em que a autora é Marie Brigitte Lemaire, surgiu da necessidade de colmatar as dificuldades que alguns docentes sentiam no ensino da leitura e da escrita, tendo chegado a Portugal também na década de 70 (Santos, 2015). Este método “utiliza canções infantis acompanhadas de movimentos, histórias contadas e dramatizadas, onde cada

fonema é apresentado associado a um gesto específico, transformando a aprendizagem em algo de agradável” (Santos, 2015, p. 188).

É um processo gestual e ritmado, que apela para a generalidade dos sentidos e daí poder ser considerado um método multissensorial. Foi criado como um processo de preparação das crianças para a aquisição dos pré-requisitos de iniciação à leitura, assumindo o gesto um valor mais afetivo para a criança que está a aprender (Cruz, 2007). Na Figura 4.2. é possível compreender as fases dos meios educativos deste método.

Figura 4.2.

Esquema exemplificativo das fases dos meios educativos Jean-Qui-Rit in Santos (2015, p. 189)

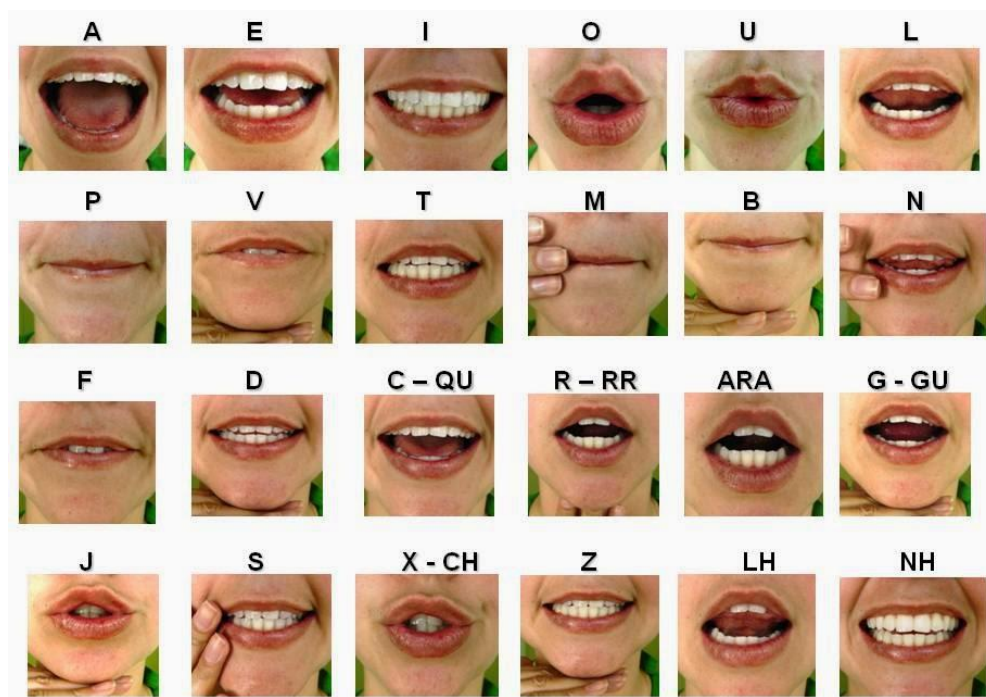


4.1.6. Método das Boquinhas

O Método das Boquinhas promove o desenvolvimento da consciência fonovisuoarticulatória, pois utiliza, além das estratégias fónicas (fonema/som) e visuais (grafema/letra), as articulatórias (articulema/Boquinhas), contemplando todos os pré-requisitos considerados fundamentais para a aquisição segura e tranquila da leitura e da escrita. Este método parte do princípio de que a boca é o ponto de partida do ser humano na aquisição de conhecimento, já que é ela que produz sons – fonemas, que são transformados em fala, que é o meio de comunicação inerente ao ser humano. Considera, assim, que a aquisição da leitura e da escrita passa a ser acessível a todos os alunos, de maneira simples e segura, pois basta uma única ferramenta de trabalho, a boca (Jardini, 2010, citado por Heinemann & Salgado-Azoni, 2012). A Figura 4.3. apresenta a configuração da boca na produção dos diferentes sons.

Figura 4.3.

Imagem das Boquinhas na produção dos sons



Nota: Fonte: <https://fonoeducar.blogspot.com/>

4.1.7. Método Fonomímico Paula Teles®

Teles (2012) refere que o Método Fonomímico Paula Teles®, foi elaborado com base nos resultados da investigação neurocientífica, no seu estudo e experiência profissional, como professora e psicóloga educacional. É composto por vários materiais criados especificamente para o desenvolvimento de cada uma das competências necessárias à aprendizagem da leitura. A investigadora e autora adianta que,

é um método fónico-silábico e multissensorial, sequencial e cumulativo, sintético e analítico, explícito e intensivo e com monitorização sistemática dos resultados. Tem como objetivos a prevenção das dificuldades de leitura nas crianças de risco, o desenvolvimento das competências fonológicas, o ensino e reeducação da leitura, até à obtenção de uma leitura fluente e precisa, e ao ensino da caliortografia (Teles, 2012, p. 1099).

Ainda segundo a autora, o Método Fonomímico Paula Teles® tem em atenção todos os princípios orientadores propostos pelos resultados da investigação científica, sistematizando

“um método fônico-silábico e multissensorial de desenvolvimento das competências fonológicas, de ensino e reeducação da leitura e da escrita” (Teles, 2018, p. 261). Neste contexto, a autora refere que o seu método “(...) ensina os sons e os nomes das letras do alfabeto associados a um gesto e a uma história-cantilena”, e ao mesmo tempo “desenvolve as várias componentes da leitura: consciência fonológica, correspondências fonema-grafema, fusão fonêmica, fluência, vocabulário, compreensão, ortografia e caligrafia” (Teles, 2018, pp. 261-262).

4.1.8. Método DOLF

O Método DOLF (Desenvolvimento Oral, Linguístico e Fonológico) é considerado um meio auxiliar na aprendizagem da fala, linguagem, da leitura e da escrita. Usa estratégias multissensoriais, o que permite à criança ver, ouvir, falar, fazer o gesto e escrever. Associa um gesto a cada som (fonema) do português, fazendo posteriormente a ligação à letra (grafema). Foca os movimentos da boca, chamando a atenção à forma como se articulam ou como produzem os sons do português. Trabalha também a memória auditiva verbal, a diadococinésia e a nomeação rápida, essenciais para a aprendizagem da leitura e escrita (Severino & Rombert, 2013).

4.1.9. Metodologia EKUI

A Metodologia EKUI, desenvolvida por Celmira Macedo, combina quatro formas de comunicação, nomeadamente a gráfica (as letras), o código Braille, a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e o Alfabeto Fonético (sons e formas de os articular). Este método usa pistas visuais, auditivas e cinestésicas, as quais, quando trabalhadas simultaneamente, ativam diferentes áreas no cérebro, fazendo com que a aprendizagem seja mais rápida (em 50%) e mais motivadora (Macedo, 2015).

Segundo Gonçalves (2020) a metodologia EKUI foi pensada para desenvolver competências de literacia; a linguagem e comunicação; as capacidades psicomotoras; o pensamento crítico; a inteligência social e emocional; a imaginação, a criatividade e atitudes inclusivas.

Surgiu em 2015, com o intuito de apresentar um modelo inclusivo de aprendizagem, integrando uma comunicação acessível a todos. O seu objetivo é permitir que todas as crianças, desenvolvam o princípio alfabético, a consciência fonológica, a compreensão e o vocabulário (Gil et al., 2021).

Utiliza 26 cartas, em que cada uma representa uma letra do alfabeto, apresentada de diferentes formas, desde a letra de imprensa, manuscrita, LGP e Braille. Para além disso, tem uma pista visual de como se pronuncia a letra e no seu verso tem a dica de como pronunciar o seu som.

4.2. Métodos globais ou analíticos

O método global surgiu no início do séc. XIX, tendo sido utilizado pela primeira vez na Bélgica, por Ovídio Decroly (André, 1996; Esteves, 2013). Este método coloca a criança no centro da sua aprendizagem, já que recorre a textos ou histórias da criança para se iniciar o processo de leitura. Parte da palavra, frase ou conto, sendo estes considerados como unidade, que será dividida em elementos mais básicos (Amaro, 2010).

Cruz (2007), partindo do princípio de que aprender a ler faz parte do normal desenvolvimento da linguagem, sugere que as crianças deveriam aprender a ler, da mesma forma que aprendem a compreender e a falar; e que, por esse motivo, deveriam estar rodeadas de livros e verem, ouvirem e lerem bastantes histórias. Assim, no método global, o aluno aprende primeiro o texto escrito, começando a aperceber-se das diferentes partes que o constituem: a frase ou palavra e depois as sílabas e as letras, ou seja, parte de estruturas mais complexas, chegando posteriormente a estruturas mais simples, como os grafemas e os fonemas.

Contudo, para Vega (2002) é praticamente impossível para as crianças aprenderem a ler todas as palavras globalmente, referindo que, através de um método global, só conseguirão ler pouco mais de mil palavras, quando o expectável seria mais de cem mil, para um leitor normal. No entanto, Viana e Teixeira (2002) referem que, no método global é dada à criança uma atividade inteligente, que promove o prazer pela leitura, apontando assim esta como uma das vantagens deste método. Já Morais (2012) refere que uma das desvantagens apontadas a este método é o facto de dar pouca importância às percepções auditivas, reduzindo o texto a palavras-chave, limitando assim, a descoberta individual da criança e não valorizando a relação entre linguagem oral e escrita.

De referir que alguns métodos foram surgindo, a partir do método global ou analítico, nomeadamente o **método natural** e o **método das 28 palavras**. O **Movimento da Escola Moderna** surge no início do século XX, como um método natural.

4.2.1. Método natural

O **método natural** tem como característica principal partir dos textos produzidos pelas próprias crianças, sendo depois ditados ao professor e lidos por este, procurando-se desta forma utilizar a linguagem da criança (Citoler & Sanz, 1997; Esteves, 2013).

Dado que a criança é um elemento ativo no processo de aprendizagem, esta vai iniciar por si o processo de análise e síntese de palavras. Assim, de forma voluntária, a criança faz a descoberta entre a semelhança de palavras, visualizando as sílabas que se assemelham. Isto é, partindo de uma palavra são procuradas outras com as mesmas sílabas, nas mesmas posições. Uma outra forma de proceder é agrupar palavras recorrendo a uma mesma sílaba, que pode posicionar-se no início, no meio ou no final da palavra (Morais, 2012).

4.2.2. Método das 28 palavras

O **método das 28 palavras** parte da palavra, considerada como um todo, sem fazer a análise dos seus elementos (pelo menos, nas quatro primeiras palavras), aparecendo depois a decomposição das palavras trabalhadas até àquele momento. Para que se apresente uma nova palavra considera-se necessário que a criança reconheça as sílabas que compõe as palavras aprendidas e poder-se-ão combinar as sílabas descobertas para se encontrarem novas palavras. Este processo deverá permitir à criança sentir-se motivada para a aprendizagem da leitura, uma vez que é levada a conseguir ler novas palavras, a partir das palavras que já conhece (Esteves, 2013; Marcelino, 2008).

As 28 palavras que constituem o método, e seguindo esta ordem, são: menina; menino; uva; sapato; bota; mamã; leque; casa; janela; telhado; escada; chave; galinha; gema; rato; cenoura; girafa; palhaço; zebra; peixe; bandeira; funil; árvore; quadro; passarinho; cigarra; fogueira e flor.

Para Dinis (2011), o Método das 28 Palavras parte sempre de uma atividade de motivação inicial atrativa, contada ou realizada com a criança, destacando as palavras que se querem trabalhar, com o intuito de despertar o interesse da criança pela aprendizagem e, ao mesmo tempo, explorar e diagnosticar os conhecimentos prévios e as dificuldades das mesmas. Permite, ainda, aumentar o vocabulário da criança, enriquecendo a sua expressão oral.

4.2.3. Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM) tem por base a pedagogia de Célestin Freinet, um professor francês, que desenvolveu no início do século XX um método natural de aprendizagem, enquanto docente do primeiro ciclo. Algumas das atividades que mais se

destacam na sua pedagogia são: a "aula-passeio", dada fora da sala de aula, que serve de motivação para os alunos, pondo-os em contacto com a realidade; a produção de textos livres, quando e como a criança quer, a partir dos quais se faz a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo o método natural; a imprensa escolar, com entrevistas, pesquisas, vivências, relatos de aulas-passeios e textos livres; a correspondência interescolar; o livro da vida, funcionando como um diário da turma; autoavaliação; e plano de trabalho. Atualmente, estas atividades são suportadas pelo apoio das novas tecnologias, como, por exemplo, o vídeo, o computador ou a Internet (Zenhias, s/d).

Para o MEM, a fala, a escrita e a leitura não se separam, por serem consideradas, desde início, como atividades simultâneas através das quais os alunos criam e desenvolvem “comportamentos ativos” de construção inteligente de significados. Através da partilha, os alunos apropriam-se da gramática do texto, realizam projetos, que permitem experimentar e praticar diferentes tipos de escrita (Fernandes, 2016, p. 19).

4.3. Métodos mistos

Segundo Marcelino (2008), “depois do aparecimento dos dois métodos principais anteriores, começaram a aparecer opiniões de que o método ideal não seria “puro”, mas sim composto de uns passos duma corrente e uns passos de outra ou outras” (p. 78). O autor adianta que vários métodos de iniciação de leitura e escrita, foram aparecendo, de acordo com os contextos, mas mantendo as normas correntes.

Para Cruz (2007), os métodos mistos surgiram com a intenção de reunir, num só método, o melhor do método fónico e o melhor do método global, aperfeiçoando-os. Assim, os métodos mistos facilitam na resolução dos problemas que surgem na aprendizagem da leitura, uma vez que dão segurança à criança e maior possibilidade de envolvimento, assimilação e compreensão do conteúdo (Esteves, 2013; Pereira, 2009).

Neste sentido, (Esteves, 2013, p. 35) refere que “estes métodos utilizam, simultaneamente, a análise e a síntese, ou seja, e como o próprio nome sugere, resultam de uma combinação do método global (analítico) e do método fónico (sintético)”. Este investigador indica ainda que Rebelo (1990) considera que, numa fase inicial os métodos globais são úteis, pois permitem à criança perceber o percurso que vai entre a palavra e o seu sentido. No entanto, para a realização de operações como a decomposição e a associação, a decifração é fundamental, revelando a vantagem do método sintético.

De acordo com outros autores, o método misto permite maior sucesso na aprendizagem da leitura, chegando a um maior número de crianças, uma vez que possibilita que a criança

aceda a duas vias distintas de acesso ao léxico, uma via direta, visual, ortográfica ou léxica; e uma via indireta, fonológica ou sub-léxica (Viana & Teixeira, 2002).

Atendendo aos vários métodos de ensino da leitura e escrita caberá ao professor escolher aquele(s) que melhor se adequa(m) aos seus alunos, ou usar uma metodologia eclética, que reúna e potencie o melhor de cada método.

Consubstanciando o que foi apresentado no enquadramento teórico, importa procurar contribuir para apoiar as crianças com dislexia, de forma a maximizar o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Especificamente, parece-nos relevante analisar os contributos e as implicações que a datilologia, como uma estratégia multissensorial, poderá apresentar no ensino e reeducação da aprendizagem da leitura e escrita em crianças com dislexia.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5.

DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA, QUESTÃO E OBJETIVOS

No presente capítulo apresenta-se a problemática a estudar, define-se a questão de partida e apresentam-se os objetivos da investigação.

5.1. Formulação do problema e Questão de partida

Decorrente da prática pedagógica, é frequente verificar-se nas turmas a existência de alguma criança que apresenta dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Neste sentido, e atendendo a que a leitura e a escrita são competências essenciais básicas, mas complexas na aquisição dos respetivos mecanismos, necessárias à compreensão dos diversos conteúdos das várias disciplinas, e sendo essencial para uma vida plena em sociedade e à própria autonomia, sentimos necessidade de encontrar estratégias facilitadoras. De assinalar que algumas crianças mantêm as dificuldades por longos períodos, requerendo algum tipo de apoio e, muitas vezes de uma intervenção especializada. Muitas experienciam momentos de angústia por se sentirem perdidas no meio das letras, porque sentem que desiludem os pais e os professores ou porque não querem que os amigos notem as dificuldades sentidas. Para além destes aspetos importa ainda mencionar que “A leitura é, sem dúvida, um instrumento de aquisição de saber, uma forma de comunicar, de partilhar informações, sentimentos e valores e é, em última instância, agente e promotora do desenvolvimento humano” (Carvalho, 2011, p. 15).

Após uma revisão bibliográfica, focada nas dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e escrita, destacou-se a dislexia como foco predominante. Segundo Antunes e Cohen (2021), “a dislexia é o membro mais famoso da família das Dificuldades de Aprendizagem Específicas” (p. 272). Os mesmos autores, frisam que a dislexia, apesar de ser uma dificuldade da leitura, está muitas vezes associada a problemas na escrita. Refira-se que a literatura científica da área e alguns autores sugerem resultados positivos com a utilização de métodos multissensoriais na intervenção nas dificuldades de aprendizagem específica, assinalando que “(. . .) a intervenção dever-se-á basear numa abordagem multissensorial que inclua os diferentes órgãos dos sentidos na aprendizagem” (Antunes & Cohen, 2023, p. 295). Também Davis (2010) refere que as crianças com dislexia aprendem melhor quando lhes é permitido usar os diferentes sentidos.

Percebendo o impacto que as dificuldades da leitura e escrita apresentam no percurso escolar das crianças, iniciámos esta investigação com a formulação do problema. Refira-se que,

para Deshaies (1998), a formulação do problema é a primeira etapa no processo de investigação, que deverá ser claro, exequível e pertinente.

Assim, iniciámos o nosso percurso metodológico colocando a seguinte questão: Será que a aprendizagem da datilologia da LGP, que utiliza uma abordagem multissensorial, incluindo os gestos, poderá interferir positivamente no desenvolvimento das competências de leitura e escrita de alunos com dislexia?

Será esta questão que irá permitir o desenvolvimento da presente investigação, ou seja, o estudo empírico, sendo que a justificação para o presente estudo radica nestas considerações e desta questão de partida, tendo como intuito procurar contribuir para apoiar as crianças com dislexia, de forma a maximizar o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Especificamente, pretendemos analisar os contributos e as implicações que a datilologia, como uma estratégia multissensorial, pode apresentar no ensino e na reeducação da aprendizagem da leitura e escrita em crianças com dislexia.

5.2. Objetivos de estudo

Bell (1997) refere que os objetivos da investigação devem ser definidos e contextualizados com rigor, atendendo à definição do problema. Assim, neste sentido, apresentam-se seguidamente os objetivos do presente estudo.

5.2.1. Objetivo Geral

O principal objetivo do estudo consiste em analisar os contributos e as implicações da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como uma metodologia de trabalho em crianças com Dislexia.

5.2.2. Objetivos Específicos

Decorrente do objetivo geral anteriormente explicitado, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Desenhar e aplicar um programa de intervenção com base na utilização da datilologia da LGP, em crianças com Dislexia, para melhorar as suas competências de leitura e escrita;
- Analisar se existem melhorias/evolução positiva ao nível das competências de leitura e escrita, em crianças com Dislexia, após a intervenção do programa de intervenção com recurso à datilologia da LGP.

CAPÍTULO 6.

METODOLOGIA

Neste capítulo explicita-se o tipo de estudo da presente investigação, as variáveis definidas, os critérios de seleção e a caracterização da amostra. São ainda apresentados os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha e tratamento de dados.

6.1. Tipo de Estudo

A investigação científica, sendo um processo rigoroso e exigente, permite o estudo e a análise de fenómenos ou acontecimentos reais possibilitando a obtenção de respostas para questões precisas, com a devida exploração (Fortin, 1999).

Considerando a importância que a metodologia assume para se atingirem os objetivos pretendidos e, uma vez que se trata de uma investigação que vai incidir sobre uma situação específica, considerámos que a metodologia mais adequada seria de carácter qualitativo. Efetivamente, “A pesquisa qualitativa é um tipo de abordagem que compreende um conjunto de técnicas interpretativas com o objetivo de expressar e traduzir o significado dos acontecimentos do mundo social através da verificação dos significados das relações humanas” (Mairink et al., 2021, p. 2). De referir que, nas metodologias qualitativas, o estudo de caso é o que se apresenta com mais frequência (Yin, 2005).

Atendendo a que a presente investigação pretende analisar se a utilização da datilologia da LGP interfere positivamente no desenvolvimento das competências de leitura e escrita de alunos com dislexia, optámos por utilizar uma metodologia de carácter qualitativo, assumindo o estudo de caso múltiplo, partindo do pressuposto que “Um estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social” (Ponte, 2006, p. 2). De assinalar que, para Colás (1992, cit. in Aires, 2015) existem diferentes modalidades de estudo de casos, referindo-se ao estudo de casos múltiplos nas situações em se estudam dois ou mais indivíduos, situações ou fenómenos. Também Stake (2020) refere que o estudo de caso permite estar atento aos problemas particulares que existem nas escolas.

Neste sentido, e na presente situação específica, a nossa investigação incide no estudo de casos múltiplos. Este trabalho empírico possibilitará verificar se os objetivos da presente investigação são alcançados, permitindo em última instância responder com maior eficácia às necessidades das crianças com dislexia.

6.2. Amostra

A amostra do presente estudo integra três grupos, nomeadamente as crianças alvo do estudo, os respetivos encarregados de educação e professores de Português. Desta forma, a população escolhida inicialmente foi constituída por quatro alunos com diagnóstico de dislexia, a frequentarem o 5.º ano de escolaridade num Agrupamento de Escolas do distrito de Faro. Dos quatro alunos, apenas três tiveram autorização, sendo que um não foi considerado por falta de frequência. Neste sentido, o estudo foca-se numa amostra de dois alunos, de turmas diferentes. Por questões de confidencialidade serão denominados de A1 e A2.

O segundo subgrupo amostral é constituído por dois encarregados de educação, designados por EE1 e EE2, a quem foi pedida a sua colaboração para, num momento inicial, expressarem a sua perceção sobre a relação dos seus educandos com a escola, as rotinas em relação ao estudo e as respostas que a família estabeleceu em relação às dificuldades sentidas pelas crianças. Pretendeu-se ainda conhecer e analisar as preocupações e expectativas das famílias acerca das aprendizagens de leitura e escrita dos seus educandos (Apêndice A).

Após a intervenção, aos encarregados de educação foi ainda solicitada a resposta a um breve questionário, aplicado no final do estudo (Apêndice B) com o objetivo de analisar a perceção dos encarregados de educação, em relação à evolução das aprendizagens dos seus educandos, na leitura e escrita.

Integraram ainda a amostra os dois professores da disciplina de português, designados por DP1 e DP2, das turmas dos alunos participantes no estudo, que responderam também a um questionário (Apêndice C), no final da intervenção, com o intuito de se aferir a sua perspetiva em relação à evolução das aprendizagens na leitura e escrita desses alunos após as sessões de intervenção.

A propósito da opção pela utilização dos questionários refere-se que Sousa e Baptista (2011) indicam este instrumento como uma das formas mais utilizadas para a recolha de informação, consistindo na utilização de questões que permitam conhecer dados relevantes para o estudo.

6.3. Instrumentos

Para a realização do presente estudo, foi utilizada a análise documental, tendo-se consultado os processos individuais dos alunos, de forma a melhor conhecer e compreender o percurso escolar de cada um e o momento em que a houve necessidade de serem implementadas medidas de apoio à educação inclusiva.

Foram ainda recolhidos dados indicadores das dificuldades apresentadas, de forma a planear a intervenção. Para isso, foram utilizadas as categorias de erros e dificuldades contempladas na Ficha A – Apoio para classificação de provas e exames, nas situações de Dislexia ou PEL (Anexo 1), constantes no Guia para aplicação de adaptações na realização de provas e exames JNE/2023 (DGE, 2023). Foi, ainda, criado um instrumento de registo que permitisse não só verificar as dificuldades sentidas no início da intervenção, como também no final da mesma, um para a leitura (Apêndice D) e outro para a escrita (Apêndice E).

Foram realizadas sessões de trabalho (Apêndices F e G) com recurso a observação direta, diário de bordo, registos fotográficos (Apêndice H), exercícios e/ou fichas de trabalho (Apêndice I) e registos do desempenho das tarefas realizadas (Apêndice J). A investigadora foi a única interveniente na recolha de toda a informação necessária ao estudo.

A investigadora criou um programa de intervenção intitulado “Ver e Fazer para melhor Ler e Escrever” (Apêndice K), produzindo assim uma linha orientadora que permitisse planificar as sessões de intervenção, desenvolver atividades de reeducação da leitura e escrita, mas que abrangessem simultaneamente os quatro domínios definidos nas Aprendizagens Essenciais (AE) para a disciplina de Português, nomeadamente: leitura; educação literária; escrita; gramática. Foi essencial a articulação entre os docentes desta disciplina, para que as atividades desenvolvidas no projeto estivessem relacionadas com os conteúdos também trabalhados nas aulas. Refira-se que “As AE são o Denominador Curricular Comum para todos os alunos, mas não esgotam o que um aluno deve fazer ao longo do ano letivo” (DGE, s/d).

De acordo com a regra de pertinência proposta por Bardin (2022) consideramos os documentos selecionados como adequados, por constituírem fontes precisas de informação e corresponderem ao objetivo de análise. Apesar da subjetividade, natural na investigação qualitativa, recolhem dados complementares, oportunos e úteis na investigação em curso.

6.3.1. Questionários

Ao utilizar este instrumento de recolha de informação, o investigador não interage com os inquiridos em situação presencial (Carmo & Ferreira, 2008), sendo necessário escolher um canal de comunicação entre o inquiridor, neste caso a investigadora e os inquiridos. Atendendo à diversidade de canais de comunicação possíveis, a investigadora procedeu presencialmente à entrega e recolha dos questionários, assegurando assim o recebimento dos mesmos.

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de informação sobre uma população, aplicado a um conjunto de indivíduos, sobre os quais se pretende recolher informações para analisar, interpretar e retirar conclusões (Santos & Henriques, 2021).

“O objetivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações” (Bell, 1997, p. 26).

Os questionários aplicados, quer aos encarregados de educação, quer aos professores da disciplina de português, consistiram, essencialmente, num conjunto de questões abertas, seguindo as orientações propostas por Hill e Hill (1998).

O questionário inicial dirigido aos pais está dividido em oito categorias, de acordo com o apresentado no respetivo Guião (Apêndice L). A primeira categoria (A) pretende legitimar o questionário e garantir a confidencialidade. A segunda (B), pretende caracterizar os Encarregados de Educação. A terceira categoria (C) pretende caracterizar as crianças em relação ao género e idade. A categoria quatro (D) tem como principal objetivo perceber a relação que a criança tem com a escola, abrangendo seis questões. A categoria cinco (E) pretende conhecer as rotinas da criança em relação ao estudo, contendo nove questões. A sexta categoria (F) tem como principal objetivo conhecer as respostas estabelecidas pela família para melhorar as aprendizagens dos seus educandos. A categoria sete (G) procura identificar as preocupações e as expectativas da família acerca das aprendizagens de leitura e escrita da criança. Por último, de acordo com o protocolo, a categoria oito (H), encerra o questionário

O questionário final dirigido aos pais está dividido em seis categorias, de acordo com o apresentado no respetivo Guião (Apêndice M). A primeira categoria (A), tal como no questionário inicial, pretendeu legitimar o questionário e garantir a confidencialidade. A segunda (B) pretendeu verificar se os Encarregados de Educação se mantinham desde o início da intervenção, pelo que foi pedida, novamente, a caracterização em termos de parentesco da criança, género, idade e profissão. A terceira categoria (C) caracterizou as crianças em relação ao género e idade. A quarta categoria (D) teve como principal objetivo analisar as alterações sentidas pelos encarregados de educação, em relação à leitura, no final da intervenção, abrangendo sete questões. A categoria cinco (E), por seu lado, pretendeu analisar as alterações sentidas pelos encarregados de educação, em relação à escrita, no final da intervenção, abrangendo seis questões. A última categoria, a seis (F) encerrou o questionário.

No que se refere aos questionários aplicados aos professores pós-intervenção (Apêndice N) estes encontram-se divididos em cinco categorias, sendo que a primeira (A) pretendeu legitimar o questionário e garantir a confidencialidade. A segunda (B), pretendeu caracterizar os docentes em termos de idade, género e vínculo profissional. A terceira categoria (C) teve como propósito analisar as alterações sentidas pelos professores da disciplina de Português, na leitura dos seus alunos, no final da intervenção e contemplou quatro questões. A categoria quatro (D), por seu lado, teve como objetivo analisar as alterações sentidas pelos professores

da disciplina de Português, na escrita dos seus alunos, no final da intervenção, contemplando também quatro questões. A categoria cinco (E), encerrou o questionário, dando-lhes a possibilidade de acrescentarem informação.

6.3.2. Diário de Bordo

O Diário de Bordo foi utilizado durante as sessões, de forma a registar evidências ocorridas pela observação durante a intervenção, necessárias para apoiar, refletir e avaliar o desempenho de cada um dos alunos. Permitiu registar a opinião de cada um, dando-lhes voz e estimulando o seu espírito crítico, intervenções essenciais para compreender a necessidade, ou não, de alterar estratégias. Foram ainda efetuados registos fotográficos (Apêndice H), quer da escrita, quer da datilologia utilizada, em alguns momentos relevantes, para que a informação recolhida fosse o mais fiel possível.

A opção pelo Diário de Bordo partiu do definido por Carmo e Ferreira (2008), que defendem que “o investigador vai assentando por ordem cronológica os vários procedimentos da sua investigação, os resultados das observações efetuadas, os acontecimentos relevantes, etc.” (p. 118).

Este instrumento foi muito útil à investigadora para preparar e planificar cada uma das sessões subsequentes.

6.4. Design do Estudo e Procedimentos

O presente estudo partiu do interesse, do conhecimento e da experiência da investigadora pela temática. Docente há mais de duas décadas, trabalhando com crianças com as mais variadas problemáticas e especificidades, tais como a dislexia e a surdez, tendo verificando o sucesso já comprovado por vários estudos no âmbito das metodologias multissensoriais e baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), considerou que a Língua Gestual Portuguesa, por ser uma língua visual, poderia apoiar as crianças com dificuldades de comunicação e linguagem, nomeadamente a Dislexia.

Após consultar literatura científica da área, de forma a melhor delinear o *Design* do Estudo e os respetivos Procedimentos, foi definida a problemática a investigar e escolhida a questão de partida. Posteriormente, foram traçados os objetivos e selecionada a metodologia.

Atendendo à opção do questionário como instrumento de recolha de dados, selecionou-se a técnica de Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (2022) “é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se

aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 11). “É um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 33). Assim, os dados obtidos foram tratados atendendo à técnica da análise de conteúdo, baseada em Bardin (2022). Os questionários foram analisados através de uma leitura flutuante dos enunciados, estabelecendo-se assim um primeiro contacto com os mesmos. Bardin (2022) justifica que “a primeira actividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar (p. 144). Seguidamente, foram definidas categorias, permitindo agregar e descrever as informações recolhidas.

No entender de Bardin (2022, p. 129) “Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão”. Para a autora a codificação é “susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices” (p. 129).

Neste sentido, foram criadas grelhas, organizando as questões por categorias, sendo que, todas as respostas foram transcritas textualmente, conforme o descrito nas tabelas de 7.2.1. a 7.2.4.

Esta metodologia permitiu, posteriormente, apresentar, analisar e discutir os resultados.

Para a realização do estudo, numa fase inicial, foi solicitado o parecer ao Encarregado de Proteção de Dados, tendo o estudo sido aprovado (Anexo 2). Numa fase posterior, foi ainda pedida autorização à Direção do Agrupamento de Escolas para a realização do estudo, explicitando-se quais os objetivos definidos e garantindo a confidencialidade e anonimato dos participantes (Apêndice O). Após a autorização foi realizada uma reunião com os Encarregados de Educação dos alunos participantes na investigação, onde o estudo foi dado a conhecer, tendo sido pedido o consentimento para os seus educandos participarem no estudo (Apêndice P).

Foi também pedida à DGEEC autorização para o estudo (Anexo 3), a qual deu autonomia ao Agrupamento de Escolas para a decisão da sua realização (Anexo 4).

Para a prossecução do estudo foi elaborado um Projeto, denominado “Ver e Fazer para melhor Ler e Escrever” (Apêndice K), para ser desenvolvido com os alunos participantes, após autorização da Direção. As sessões com os alunos decorreram durante o segundo e terceiro períodos, com uma periodicidade de uma sessão semanal, e com uma duração de cerca de 50 minutos cada.

Todos os intervenientes no estudo foram informados, que os resultados seriam divulgados numa dissertação de Mestrado.

CAPÍTULO 7.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos, de acordo com a questão inicial definida neste estudo. Primeiramente apresenta-se a caracterização da Escola, das turmas e dos alunos. Seguidamente, expõem-se os resultados obtidos através da aplicação dos dois questionários realizados aos encarregados de Educação e na continuidade, apresentam-se os resultados obtidos através das sessões de intervenção em que se dão a conhecer as dificuldades iniciais dos alunos em estudo e as dificuldades ainda sentidas no final da frequência das sessões. A terminar, são apresentados os resultados das informações recolhidas, quer dos encarregados de educação, quer dos professores de Português no final da intervenção.

7.1. Caracterização da Escola e Turmas

A escola onde se realiza o estudo localiza-se no distrito de Faro, funciona com cerca de 600 alunos, desde o 5.º ao 8.º ano de escolaridade. É uma Escola de Referência para o Ensino Bilingue, recebendo por isso alunos surdos de quase todos os concelhos de Faro e providenciando também a oportunidade de ensino articulado.

Ambas as turmas dos alunos em estudo, são reduzidas, uma constituída por 19 alunos e outra por 20. Na turma do aluno A1 não há alunos com retenções, enquanto na turma do aluno A2 oito alunos tiveram retenções no 1.º ciclo, sete dos quais no 2.º ano de escolaridade.

No que respeita aos alunos que usufruem de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, há a salientar um com medidas seletivas (art.º 9.º) na turma do aluno A1 e quatro com medidas adicionais (art.º 10.º) na turma do aluno A2.

7.1.1. Caracterização dos Alunos

O aluno A1 tem 10 anos de idade, frequentou um estabelecimento de ensino particular no 1.º ciclo, nunca teve retenções e o diagnóstico de Dislexia deu-se no 4º ano de escolaridade. As dificuldades na leitura e escrita foram detetadas no 1.º ano, tendo usufruído sempre de apoio educativo no decorrer do 1.º ciclo. Durante o presente ano letivo, frequentou o 5.º ano de escolaridade, sem níveis negativos. Usufri de Medidas Seletivas (art.º 9.º) do Decreto-Lei n.º 54/2018.

O aluno A2 tem 11 anos de idade, frequentou o ensino público numa escola pertencente ao mesmo agrupamento escolar. Teve uma retenção no quarto ano de escolaridade, ano em que houve o diagnóstico de dislexia. Ao longo do 1º ciclo usufruiu de apoio educativo, nomeadamente de Medidas Universais (art.º 8.º) do Decreto-Lei 54/2018.

Ambos os alunos usufruem de Adaptações ao Processo de Avaliação (art.º 28.º).

7.2. Questionários iniciais aplicados aos Encarregados de Educação

Obtidas as autorizações para o desenvolvimento do presente estudo, foram entregues os questionários aos Encarregados de Educação com o intuito de analisar as suas perceções em relação às aprendizagens dos seus educandos.

Da aplicação do questionário constata-se que, quanto à caracterização dos Encarregados de Educação, ambos são as mães das crianças em estudo e que se encontram na faixa etária dos 40-45 anos. No que concerne à caracterização das crianças em relação ao género e idade, verifica-se que uma das crianças é do género feminino e tem 10 anos e a outra é do género masculino e tem 11 anos de idade. No que respeita à relação que as crianças têm com a escola, foi possível verificar que os Encarregados de Educação consideram que os seus educandos gostam de a frequentar para aprender coisas novas e conviver, falam sobre o que lá se passa, têm boa relação com os colegas e boa ou muito boa relação com os professores. A disciplina de Português não é considerada nas “preferidas”, mas também nas “não preferidas” (Tabela 7.2.1.).

Tabela 7.2.1.

Relação da Criança com a Escola – categoria D

	EE1	EE2
O (A) seu (sua) educando(a) gosta de ir à escola?	<i>Sim, gosta de frequentar a escola porque gosta de aprender coisas novas e conviver com os seus amigos.</i>	<i>Sim. Para estudar e aprender coisas novas.</i>
Conhece as suas disciplinas preferidas? Se sim, indique-as.	<i>Matemática, ginástica, dança, teatro.</i>	<i>Educação Física, E.V. e Música.</i>
E conhece quais as suas disciplinas menos preferidas? Se sim, indique-as.	<i>Basicamente gosta de todas, mas tem menos preferência pela disciplina de Ciências.</i>	<i>Sim. Matemática.</i>
Ele (Ela) fala-lhe sobre o que faz/acontece na escola?	<i>Sim. Relata-me por vezes, o que acontece na escola.</i>	<i>Sim.</i>
Como é a sua relação com os colegas?	<i>Tem uma boa relação com os colegas.</i>	<i>Boa.</i>
E com os professores?	<i>Tem uma boa relação com os professores.</i>	<i>Muito boa.</i>

Relativamente às rotinas das crianças em relação ao seu estudo, foi possível verificar que um dos alunos frequenta ATL e estuda diariamente em média 3 horas, enquanto o outro apenas dedica 1 hora semanal ao estudo e não frequenta ATL. Ambos têm um local específico para estudar, sendo que um é acompanhado por professores e o outro por familiares. Os dois têm livros em casa, embora não demonstrem gosto pela leitura. No entanto leram livros recentemente. Nenhum costuma requisitar livros na biblioteca escolar ou municipal (Tabela 7.2.2.).

Tabela 7.2.2.

Rotinas de estudo desenvolvidas pela criança – categoria E

	EE1	EE2
O (A) seu (sua) educando(a) estuda diariamente?	<i>Sim. Estuda e faz os trabalhos de cas todos os dias.</i>	<i>Mais ou Menos. Às vezes.</i>
Quanto tempo, dedica ao estudo por semana?	<i>Entre 2h30 a 3h30 por dia.</i>	<i>1h</i>
Estuda em casa? Onde? Tem um local específico para estudar?	<i>Sim, tem um local específico para estudar. No fim do horário escolar vai para o ATL e por vezes, ao fim de semana, estuda um pouco em casa.</i>	<i>No quarto.</i>
Estuda sozinho(a) ou alguém o(a) acompanha no estudo? Se sim, quem costuma acompanhá-lo(a)?	<i>Estuda acompanhada por alguns professores que se encontram no ATL onde frequenta todos os dias.</i>	<i>A mãe e às vezes o padrasto.</i>
Frequenta algum Centro de Atividades de Tempos Livres (ATL)? Se sim, faz os TPC em casa ou no ATL?	<i>Sim. Chama-se ... Realiza os trabalhos diários no ATL.</i>	<i>Não.</i>
Ele(a) gosta de ler? Se sim, lembra-se de qual foi o último livro que ele(a) leu nas férias?	<i>Um pouco. Na disciplina de Oficina de Leitura, leu “o príncipezinho” e o “Diário de Um Banana”.</i>	<i>Ele não gosta muito de ler, mas nas férias leu o “Estranhão” que lhe foi oferecido.</i>
Costuma requisitar livros na biblioteca escolar/municipal?	<i>Não.</i>	<i>Não.</i>
E em casa, ele(a) tem alguns livros para ler?	<i>Sim, tem muitos livros para ler.</i>	<i>Sim.</i>

No que concerne às respostas que foram estabelecidas pela família para melhorar as aprendizagens da criança, constata-se que ambos os Encarregados de Educação detetaram as dificuldades de leitura e escrita logo no 1.º ciclo, sendo que um dos inquiridos referiu que foi logo no início da aprendizagem (1.º ano) e o outro somente quando as aprendizagens se tornaram mais complexas (3.º Ano). Ambos procuraram ajuda, sendo que um o fez ainda antes da entrada no ensino básico, passando a criança a ser acompanhada em Terapia da Fala, aos quatro anos de idade, e referindo que foi uma ajuda na aprendizagem da leitura, da escrita e

nos relacionamentos com os outros. Esta encarregada de educação referiu também que foi elaborado pelo terapeuta um relatório que foi entregue na matrícula, permitindo que lhe fosse disponibilizado apoio logo no início da escolaridade. O outro encarregado de educação procurou ajuda na escola, referindo que não teve nenhum apoio inicialmente, mas apenas com a entrada para o 2.º Ciclo. Relativamente às Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), quando questionados se os seus educandos usufruíam de alguma medida, um dos encarregados de educação referiu que a criança tinha apoio ao nível cognitivo e o outro referiu que o filho não tinha nenhuma medida de apoio ao ensino e aprendizagem (Tabela 7.2.3).

Tabela 7.2.3.

Resposta da família em relação às dificuldades – categoria F

	EE1	EE2
Quando percebeu que o(a) seu(sua) educando(a) apresentava dificuldade na leitura? E na escrita?	<i>Desde que aprendeu a conhecer a leitura. Desde os seus seis anos de idade.</i>	<i>Dei quando frequentava o 3º ano de escolaridade.</i>
Procurou ajuda de algum profissional? Se sim, qual/quais?	<i>Sim. Desde os quatro anos de idade começou a ter acompanhamento de Terapia da Fala.</i>	<i>Sim. Na escola.</i>
Que aconselhamentos lhe foram dados?	<i>Devia ser acompanhada para desenvolver a aprendizagem.</i>	<i>Infelizmente nenhum. A ajuda veio agora no 5.º ano.</i>
Esses aconselhamentos ajudaram-no(na)? De que forma? Em que medida?	<i>Sim. Ao nível da leitura, da escrita e dos relacionamentos com os outros.</i>	<i>Nada.</i>
Se teve ajuda de um profissional, comunicou à escola os resultados e aconselhamentos que lhe foram dados?	<i>Sim. O profissional elaborou um relatório que foi entregue junto à sua matrícula.</i>	<i>Não, não tive ajuda.</i>
A escola disponibilizou algum apoio?	<i>Sim. Disponibilizou apoio.</i>	<i>Algum. Mas só no 5.º ano é que veio o apoio.</i>
Que medidas de suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) o(a) seu(sua) educando(a) beneficia?	<i>Usufruiu apoio a nível cognitivo, aperfeiçoando a sua leitura e escrita.</i>	<i>Nenhuma.</i>
Ele (Ela) tem outras medidas de apoio à aprendizagem? Se sim, quais? Qual a sua periodicidade?	<i>Não tem.</i>	<i>Não.</i>

Tendo como objetivo identificar as preocupações e as expectativas da família acerca das aprendizagens da leitura e da escrita, constata-se que ambos os Encarregados de Educação consideram que as dificuldades dos seus educandos podem condicionar as aprendizagens futuras. Consideram ainda que a intervenção com o recurso ao programa desenvolvido ajudará a ultrapassar algumas dificuldades sentidas, bem como nas aprendizagens futuras que envolvem a leitura e escrita (Tabela 7.2.4.).

Tabela 7.2.4.

Preocupações e expectativas da família – categoria G

	EE1	EE2
Considera que as dificuldades que o(a) seu(sua) educando(a) tem, podem condicionar as aprendizagens futuras? Se sim, porquê?	<i>Sim, porque pode ter mais dificuldade na compreensão dos textos.</i>	<i>Sim.</i>
Considera que a frequência no Projeto “Ver e Fazer, para melhor Ler e Escrever, irá ajudar o(a) seu(sua) educando(a) a ultrapassar algumas das dificuldades sentidas?	<i>Sim. É obvio que é muito importante este projeto.</i>	<i>Sim e muito.</i>
De que forma pensa que a frequência no referido Projeto o(a) poderá ajudar nas aprendizagens futuras que envolvem a leitura e escrita?	<i>Este Projeto é benéfico e muito importante no desenvolvimento da criança a nível intelectual e cognitivo e futuramente poderá influenciar na capacidade do educando para melhor resolver situações ao longo da sua vida, a nível da literatura e da escrita.</i>	<i>Tudo.</i>

Na última etapa do questionário, em que os pais foram convidados a acrescentar mais alguma informação, um dos Encarregados de Educação deu os parabéns à Escola pela iniciativa, referindo que o desempenho dos educandos poderá melhorar no que respeita à aprendizagem. O outro agradeceu a oportunidade que foi dada ao seu educando, de poder beneficiar da frequência do projeto de intervenção.

7.3. Intervenção

A intervenção decorreu no campo de estudo, de acordo com o projeto delineado, entre janeiro e junho de 2023, em dezassete sessões de cinquenta minutos cada, individuais ou em pequeno grupo semanalmente, com a participação da investigadora e dos sujeitos da amostra.

7.4. Programa de Intervenção

Partindo da avaliação diagnóstica, tendo em consideração as Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português, estipularam-se os objetivos das sessões de trabalho, que semanalmente foram sendo reajustados consoante as necessidades de cada um dos alunos.

De acordo com as AE,

Ao longo do 2.º ciclo do ensino básico, a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, as competências nucleares da língua em domínios específicos: a compreensão

do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito sobre a língua (ME/DGE, 2018, p.2).

Seguindo estas orientações e, partindo das dificuldades de cada uma das crianças, pensou-se numa intervenção que lhes permitisse reeducar a sua leitura e escrita e, simultaneamente, dotá-las de competências que lhes facilitasse a aprendizagem na sala de aula, nos diferentes domínios. Assim, foram utilizadas as obras trabalhadas nas aulas de Português, bem como o manual da disciplina, para a criação dos materiais e sessões de trabalho. O início da aprendizagem da datilografia decorreu em simultâneo com o treino de exercícios de correspondência fonema-grafema, ou seja, na obra “A Viúva e o Papagaio” de Virginia Woolf. Então foram trabalhadas as consoantes /f/, /v/; /p/, /d/; /g/, /c/. Após os alunos estarem familiarizados com algumas letras e conseguindo associar o fonema ao grafema e ao gesto, aprenderam o abecedário em datilografia. Numa fase posterior, os alunos foram levados a juntar duas consoantes, como o pr/gr/dr/fr/, trabalhando a leitura, a escrita e a associação ao gesto. Para este trabalho foi utilizada principalmente a obra “O Príncipe Nabo”, de Ilse Losa. Numa fase seguinte da intervenção, os alunos conseguiam realizar a datilografia de todas as palavras trabalhadas e, no final, já realizavam espontaneamente a datilografia aquando da escrita, resolvendo as dificuldades, como uma estratégia individual, quando lhes surgiam dúvidas.

7.4.1. Avaliação diagnóstica inicial

De forma a compreender as dificuldades sentidas pelos alunos, foram consultados os seus processos e analisadas as informações neles constantes, nomeadamente relatórios psicológicos e educativos. Foi também realizada uma monitorização aos cadernos diários da disciplina de português, aferindo as principais dificuldades sentidas pelos alunos, em contexto de sala de aula, no que respeita à escrita. Para completar a informação procedeu-se a uma avaliação diagnóstica, tendo sido preenchidas grelhas, para cada um dos alunos, referentes aos desempenhos da leitura (Apêndices Q e R) e escrita (Apêndice S e T), com base na Ficha A, constante na Norma do Júri Nacional de Exames para a realização das provas e Exames do Ensino Básico, para alunos com dislexia (Anexo 1).

Deste modo, foi possível verificar que, na fase que antecedeu a intervenção, ambos os alunos apresentavam dificuldades nos diversos parâmetros que constam na Ficha A. No que respeita à Leitura, no parâmetro “Decodificação – correspondência Grafema-Fonema”, os dois alunos apresentavam troca de fonemas categorialmente próximos; omissão e adição de acentuação; omissão de fonema(s); erros na leitura de sílabas com estrutura complexa

(CCV/CVC); erros na leitura de dígrafos e encontros vocálicos e na leitura de dígrafos consonânticos. O aluno A2 ainda apresentava erros de correspondência Grafema-Fonema regular contextual e erros na adição e/ou repetição/de fonemas e/ou sílabas. Quanto ao Reconhecimento das palavras, ambos os alunos, apresentavam erros com troca entre fonemas cujas letras/grafemas são visualmente semelhantes, troca de palavras por outras visualmente semelhantes e erros de correspondência grafema-fonema irregular. O aluno A2 também apresentava troca de palavras por outras adequadamente ao contexto semântico e omissão de sílabas. No que respeita ao parâmetro de fluência na leitura oral de frases e de textos, ambos os alunos apresentavam erros de precisão, baixa velocidade, prosódia/ falta de expressividade; prosódia/ritmo inadequado e prosódia/ desrespeito pela pontuação. Apresentavam ainda, no que respeita à compreensão em leitura, vocabulário recetivo pouco vasto e compreensão oral insuficiente.

Quanto à escrita, no que se refere à codificação – correspondência Fonema-Grafema, ambos os alunos apresentavam troca de grafemas em fonemas categorialmente próximos; omissão de acentuação gráfica; troca de grafemas vocálicos com o mesmo valor fonémico; omissão de letra(s)/grafema(s); erros de correspondência Fonema-Grafema regular contextual; omissão de marca de nasalização; erros por desconhecimento de regras contextuais e da sílaba tónica, bem como de regras morfológicas/morfossintáticas; apresentavam ainda erros na escrita de dígrafos e encontros vocálicos e de dígrafos consonânticos e erros decorrentes de redução vocálica – omissão de vogal. No que respeita à produção de frases e de texto, apresentavam um vocabulário pouco vasto; falta de organização, coesão e/ou coerência textual; construção frásica inadequada, com frases sintaticamente incorretas ou com lacunas gramaticais; erros por falta de conhecimento morfológico/morfossintático; estruturas morfossintáticas predominantemente simples, bem como carência de utilização de recursos estilísticos.

Apesar da Norma do Júri Nacional de Exames para a realização das provas e Exames do Ensino Básico, para alunos com dislexia, referir o termo decodificação, que respeitamos nas transcrições, importa referir que optámos por usar o termo descodificação ao longo do trabalho, por razões gramaticais.

7.4.2. Avaliação das sessões desenvolvidas

Foram desenvolvidas dezassete sessões com cada um dos alunos. Para cada sessão foram definidos objetivos, traçados os domínios a trabalhar, planificadas as atividades a desenvolver e os recursos a utilizar. No final de cada sessão foi realizada uma avaliação ao desempenho nas atividades realizadas, recorrendo à observação, às notas do diário de bordo e

às fichas de trabalho. A avaliação de cada uma das sessões foi fundamental para a planificação da sessão seguinte (Apêndices F e G), planeada atendendo às dificuldades individuais.

No final da intervenção, foi completada a informação, nas grelhas de registo, referentes ao desempenho da leitura (Apêndices Q e R) e escrita (Apêndices S e T). Foi também registada a velocidade leitora, durante as sessões (Apêndices U e V).

7.4.2.1. Resultados dos Questionários Pós-Intervenção aos Encarregados de Educação

No final do ano letivo, momento em que se concluíram as sessões de intervenção, foram novamente entregues questionários aos Encarregados de Educação, com o intuito de se aferirem as perceções dos Encarregados de Educação face à evolução dos filhos. Assim, estes foram questionados sobre as possíveis alterações nos comportamentos dos seus educandos, quer na leitura, quer na escrita. As respostas a este questionário foram muito importantes, pois permitiram à investigadora também perceber o impacto da sua intervenção nas aprendizagens dos alunos participantes no estudo e evoluir nas suas práticas.

A análise aos dados resultantes da aplicação do questionário pós-intervenção foi dividida em seis categorias, de acordo com o apresentado no respetivo Guião (Apêndice B). Assim, tal como no questionário inicial, pretendeu-se num momento inicial legitimar o questionário e garantir a confidencialidade.

A segunda parte pretendeu verificar se os Encarregados de Educação se mantinham desde o início da intervenção, pelo que foi pedida novamente a caracterização em termos de parentesco da criança, género, idade e profissão. Verificou-se que se mantiveram as mães como Encarregadas de Educação, não havendo nenhuma alteração em termos de profissão.

A terceira categoria (C) serviu para caracterizar as crianças em relação ao género e idade, verificando-se no final da investigação que a criança do género feminino apresentava 11 anos de idade e a do género masculino 12.

A quarta categoria (D) teve como principal objetivo analisar as alterações sentidas pelos encarregados de educação, em relação à leitura dos seus educandos, no final da intervenção.

De acordo com a tabela 7.4.2.1.1. é possível verificar que ambos os EE consideram que a aprendizagem da datilografia ajudou na memorização do alfabeto e da ordem alfabética, mas também facilitou a compreensão dos sons das letras. Referem evolução na velocidade leitora, e consideram que os seus educandos estão mais motivados para a leitura e compreendem com maior facilidade o que leem. Ambos já observaram os seus filhos a utilizar a datilografia em situações de leitura, sendo que um, referiu mesmo já ter observado em situação de fala.

Tabela 7.4.2.1.1.

Perspetiva do EE em relação às aprendizagens do seu educando, na leitura, após a aplicação do Projeto – categoria D

	EE1	EE2
De que forma considera que a aprendizagem da datilologia ajudou o(a) seu(sua) educando(a) a memorizar o abecedário e a ordem alfabética das palavras?	<i>A datilologia ajudou imenso na memorização através dos símbolos e formas, sendo importante na aprendizagem dos nossos educandos.</i>	<i>A datilologia como é visual ajudou-o a memorizar. Já consegue fazer o abecedário gestual o que o ajuda a escrever a ordem alfabética.</i>
Considera que a aprendizagem da datilologia o(a) ajudou a identificar mais facilmente o som de cada letra? Se respondeu sim, pode explicitar algum exemplo ou algum contexto?	<i>Sim, facilitou. Por exemplo a letra “x” e as letras “ch”. Através do som facilita a escrita.</i>	<i>Como o gesto é diferente ajuda a perceber o som. Por exemplo v/f; t/d.</i>
Considera que houve evolução na velocidade de leitura de palavras, frases e textos? Se respondeu sim, pode explicitar algum exemplo ou algum contexto?	<i>Sim. Foi mais fácil a compreensão dos textos. Também na velocidade da leitura.</i>	<i>Sim, houve uma grande evolução na leitura do meu filho.</i>
Considera que o(a) seu(sua) educando(a) está mais motivado(a) para a leitura? Se respondeu sim, pode explicitar quais os seus comportamentos?	<i>Sim. O meu educando está mais motivado porque assim consegue associar a imagem ao som e transmite facilmente na leitura com precisão.</i>	<i>Sim, noto que está mais motivado porque à tempos atrás ele não queria saber de ler um livro e agora está sempre a ler um livro ou uma pequena história...</i>
Considera que o(a) seu(sua) educando(a) compreende com mais facilidade o que lê? Se respondeu sim, pode explicitar quais os seus comportamentos?	<i>Sim, compreende com mais facilidade o que lê porque associa o que aprendeu na datilologia.</i>	<i>Sim, agora lê mais e compreende com mais facilidade.</i>
Alguma vez observou o(a) seu(sua) educando(a) a utilizar a datilologia aquando da leitura? Se sim, em que situações?	<i>Sim. Através da leitura consegue associar o que aprendeu na datilologia através dos sons e formas.</i>	<i>Sim, em diversas situações. Na leitura de livros e panfletos e mesmo quando fala.</i>

A quinta categoria (E) teve como principal objetivo analisar as alterações sentidas pelos encarregados de educação, em relação à escrita dos educandos, no final da intervenção. De acordo com a tabela 7.4.2.1.2. é possível também verificar que os EE percecionaram evolução na escrita dos seus educandos, referindo-se à datilologia como importante meio facilitador. Ambos consideram os seus educandos mais motivados e realizando menos erros ortográficos, usando a datilologia em situação de escrita. Uma das EE refere maior organização e outra evolução na passagem da informação das aulas para o caderno, tendo o seu educando melhorado a letra.

Tabela 7.4.2.1.2.

Perspetiva do EE em relação às aprendizagens do seu educando, na escrita, após a aplicação do Projeto – categoria E

	EE1	EE2
De que forma considera que a aprendizagem da datilologia ajudou o(a)seu(sua) educando(a) a identificar mais facilmente o som das letras e conseqüentemente a escrever com melhor correção?	<i>Sim, foi importante a introdução da datilologia, porque notei que foi mais fácil escrever e ler.</i>	<i>O gesto é diferente do som e isso ajudou em sons semelhantes.</i>
Considera que o(a) seu(sua) educando(a) está mais motivado(a) para a escrita? Se respondeu sim, descreva alguns dos seus comportamentos.	<i>Sim. Está mais motivada porque ao passar para o papel recorda-se dos sons e imagens da datilologia.</i>	<i>Sim. Na organização dos cadernos. Consegue passar mais informação do quadro.</i>
Considera que houve evolução na escrita, nomeadamente na ortografia? Se respondeu sim, descreva alguns contextos.	<i>Sim, houve evolução, principalmente dos erros fonéticos e assim facilitou a sua escrita.</i>	<i>Sim. Dá menos erros ortográficos.</i>
Alguma vez observou o(a) seu(sua) educando(a) a utilizar a datilologia aquando da escrita? Se respondeu sim, descreva em que situação (ões).	<i>Sim, observei. A datilologia foi importante porque através dos símbolos consegue transmitir para a escrita.</i>	<i>Sim. Quando escreve a letra está melhor.</i>
O(A) seu(sua) educando(a) consegue copiar toda a informação necessária das aulas, para o caderno diário? Se ainda não o consegue fazer, considera que houve alguma evolução?	<i>Sim, foi muito benéfico a introdução da datilologia na aprendizagem porque facilitou a escrita e a leitura e sim, está mais organizada.</i>	<i>Ainda não consegue, mas teve evolução.</i>

A última categoria (F), teve como objetivo permitir que os EE acrescentassem mais alguma informação e encerrar o questionário. Um dos Encarregados de Educação referiu que o Projeto deveria manter-se no próximo ano letivo e o outro referiu que “deveria haver em todas as escolas a introdução da datilologia”, acrescentando que esta “facilita a nível dos erros fonéticos e de uma aprendizagem com sucesso na educação dos nossos educandos”.

7.4.2.2. Resultados dos Questionários Pós-Intervenção aplicados aos Professores de Português

No âmbito da presente investigação e de forma a melhor responder aos objetivos do estudo, foi ainda aplicado um questionário aos dois professores de Português dos alunos em estudo. O seu principal objetivo consistiu em verificar se, também estes, sentiram evolução nas aprendizagens dos seus alunos, na leitura e na escrita, no período da intervenção.

Da análise dos instrumentos constata-se que, no que respeita à caracterização dos docentes, em termos de idade, se situam nas faixas etárias dos 41-50 e 51-60 anos, ambos são do género feminino e, no que respeita ao vínculo profissional, uma pertence ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e a outra ao Quadro de Agrupamento (QA).

A terceira categoria (C) teve como propósito analisar as alterações percecionadas pelos professores da disciplina de Português, na leitura dos seus alunos, após a aplicação do Projeto. Da análise efetuada, conforme apresentação na Tabela 7.4.2.2.1., os dois docentes consideram ter existido evolução na velocidade de leitura de palavras frases e textos e assinalam, também, que houve evolução na compreensão da leitura. Nenhum dos professores referiu ter observado os seus alunos a utilizarem a datilologia aquando da leitura.

Tabela 7.4.2.2.1.

Perspetiva do Professor da disciplina de Português em relação às aprendizagens do seu aluno, na leitura, após a aplicação do Projeto – categoria C

	DP1	DP2
Considera que houve evolução na velocidade de leitura de palavras, frases e textos? Se respondeu sim, pode explicitar algum exemplo ou algum contexto?	<i>Sim, a leitura em voz alta tornou-se mais fluente e o ritmo em silêncio acelerou.</i>	<i>Sim.</i>
Considera que o seu(sua) aluno(a) está mais motivado(a) para a leitura? Se respondeu sim, pode explicitar quais os seus comportamentos?	-	<i>Está mais motivado, pois participa em atividades de leitura por iniciativa própria.</i>
Considera que o seu(sua) aluno(a) compreende com mais facilidade o que lê? Se respondeu sim, pode explicitar quais os seus comportamentos?	<i>Sim, responde a questionários orais e escritos com progressiva compreensão.</i>	<i>Sim, já responde mais acertadamente às questões.</i>
Alguma vez observou o(a) seu(sua) aluno(a) a utilizar a datilologia aquando da leitura? Se sim, em que situações?	<i>Não.</i>	<i>Não.</i>

A quarta categoria (D) teve como propósito analisar as alterações percecionadas pelos professores da disciplina de Português, na escrita dos seus alunos, após a aplicação do Projeto. Os dois docentes consideram os seus alunos mais motivados para a escrita, embora nunca os tenham observado a utilizar a datilologia. Um dos docentes considera ainda que o seu aluno evoluiu sobretudo na correção dos erros, enquanto o outro refere que o seu aluno já não deixa os textos em branco. Também consideram que os seus alunos conseguem copiar toda a informação necessária da aula para os seus cadernos (Tabela 7.4.2.2.2.).

Tabela 7.4.2.2.2.

Perspetiva do Professor da disciplina de Português em relação às aprendizagens do seu aluno, na escrita, após a aplicação do Projeto – categoria D

	DP1	DP2
Considera que o(a) seu(sua) aluno(a) está mais motivado(a) para a escrita? Se respondeu sim, descreva alguns dos seus comportamentos.	<i>Remete maior segurança na escrita, muito embora, como muitos alunos, não seja a sua atividade preferida.</i>	<i>Sim, procura terminar os textos e já não os deixa em branco.</i>
Considera que houve evolução na escrita, nomeadamente na ortografia? Se respondeu sim, descreva alguns contextos.	<i>Sim, considero que houve evolução, sobretudo na correção dos erros.</i>	<i>Não.</i>
Alguma vez observou o(a) seu(sua) aluno(a) a utilizar a datilologia aquando da escrita? Se respondeu sim, descreva em que situação(ões).	<i>Não.</i>	<i>Não.</i>
O(A) seu aluno(a) já consegue copiar toda a informação necessária das aulas, para o caderno diário? Se ainda não o consegue fazer, considera que houve alguma evolução?	<i>Sim, consegue.</i>	<i>Já consegue copiar tudo atempadamente.</i>

A última categoria (E), teve como objetivo permitir aos docentes acrescentar mais alguma informação e encerrar o questionário. Apenas um referiu que sentiu o seu aluno “mais motivado e empenhado em aprender”.

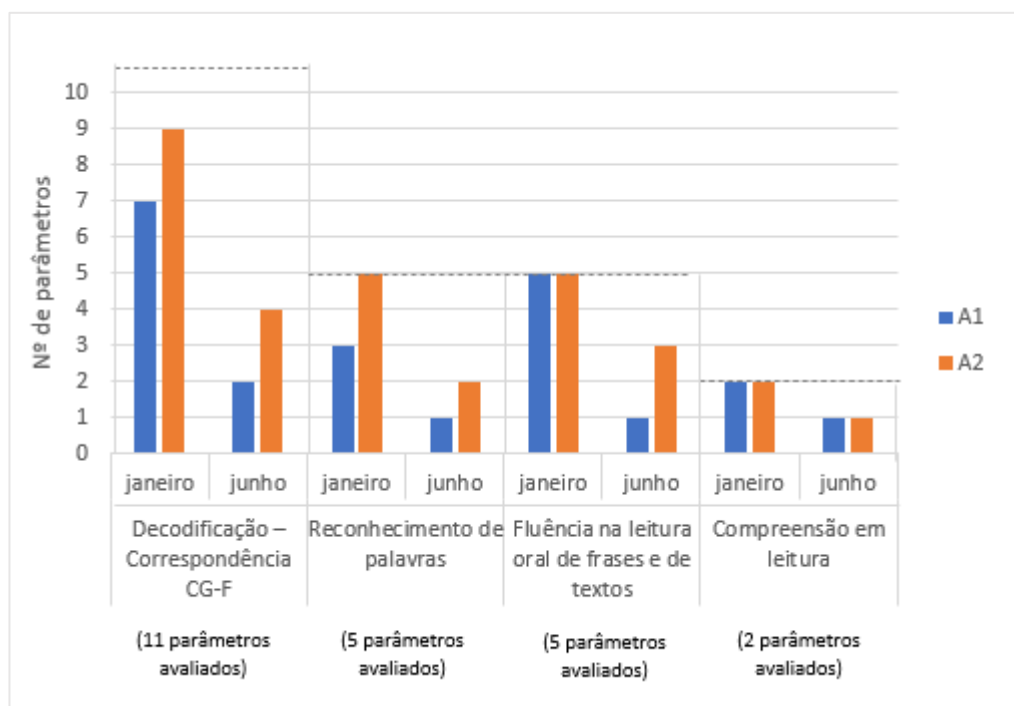
CAPÍTULO 8.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para verificarmos se a aprendizagem da datilologia da Língua Gestual Portuguesa contribuía para um melhor desempenho na leitura e escrita, tivemos em consideração os resultados da avaliação no início e no final da intervenção, a evolução da velocidade leitora e a perceção dos encarregados de educação e dos docentes da disciplina de Português.

No que respeita ao desempenho da leitura, esta foi avaliada em quatro categorias: decodificação – correspondência grafema-fonema; reconhecimento das palavras, fluência na leitura oral de frases e textos e compreensão em leitura. As avaliações inicial e final, dos dois alunos, estão representadas nos Apêndices Q e R e para melhor perceção, também na Figura 8.1., onde estão contempladas as categorias de erros e dificuldades na leitura.

Gráfico 8.1. *Erros e dificuldades na Leitura*



Da análise ao Gráfico 8.1., onde podemos observar os parâmetros correspondentes aos erros e dificuldades na Leitura, verifica-se que, quer o aluno A1, quer o aluno A2, tiveram um decréscimo de erros em todas as categorias, entre o início da intervenção (janeiro) e o final da mesma (junho). Assinale-se, contudo, que os alunos não conseguiram colmatar a totalidade das dificuldades sentidas, em nenhuma das categorias.

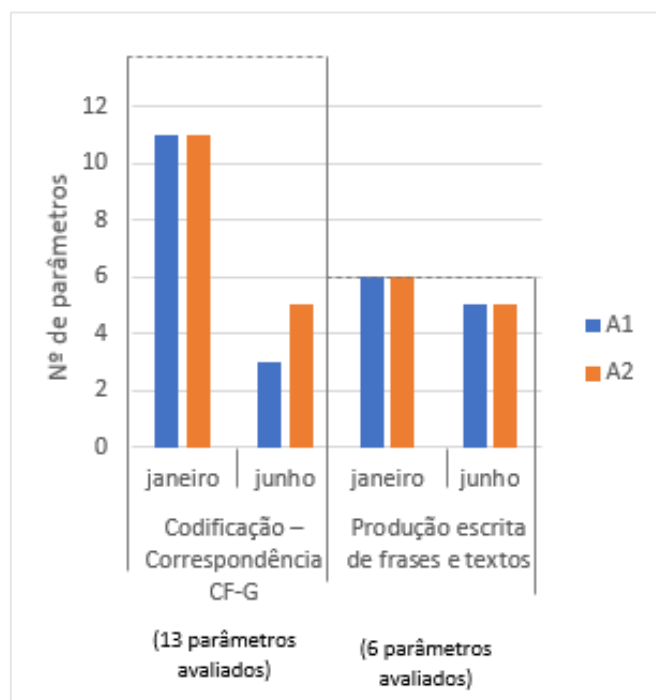
Analisando o parâmetro da descodificação, o aluno 1 manteve a omissão de acentuação e erros na leitura de dígrafos consonânticos, tendo melhorado a troca de fonemas categorialmente próximos, adição de acentuação, omissão de fonemas, erros na leitura de sílabas com estrutura complexa e erros na leitura de dígrafos e encontros vocálicos. Já no que respeita ao aluno A2, embora tenham sido registadas melhorias, continuou a apresentar erros referentes à troca de fonemas categorialmente próximos, omissão de acentuação e omissão de fonemas e erros na leitura de dígrafos consonânticos. Erros de correspondência grafema-fonema regular, erros na leitura de sílabas com estrutura complexa, adição de acentuação, adição ou repetição de fonemas ou sílabas e erros na leitura de dígrafos foram pouco representativos após a intervenção.

No parâmetro do reconhecimento das palavras, ambos os alunos continuaram a apresentar erros em trocas de palavras por outras visualmente semelhantes, melhorando nos erros de correspondência grafema-fonema irregular e na troca entre fonemas cujas letras/grafemas são visualmente semelhantes. O aluno A2 melhorou ainda na troca de palavras por outras, quando adequadas ao contexto semântico, mantendo, por vezes, a omissão de sílabas.

Quanto ao desempenho da fluência na leitura oral de frases e de textos, ambos os alunos melhoraram nos erros de precisão e ritmo, mas mantiveram o desrespeito pela pontuação. O aluno A1 melhorou bastante no que se refere à velocidade leitora e expressividade. O aluno A2, embora tenha realizado progressos, manteve uma baixa velocidade leitora e falta de expressividade na leitura.

Quanto à compreensão em leitura, apesar de os alunos não conhecerem o significado de um grande número de palavras (que seria expectável para o nível de escolaridade) conseguiram melhorar o nível da compreensão oral. Este facto poderá dever-se ao aumento da velocidade na leitura, uma vez que os alunos conseguiram decifrar mais rapidamente um maior número de palavras e, por conseguinte, melhorar a compreensão leitora.

Gráfico 8.2. *Erros e dificuldades na Escrita*



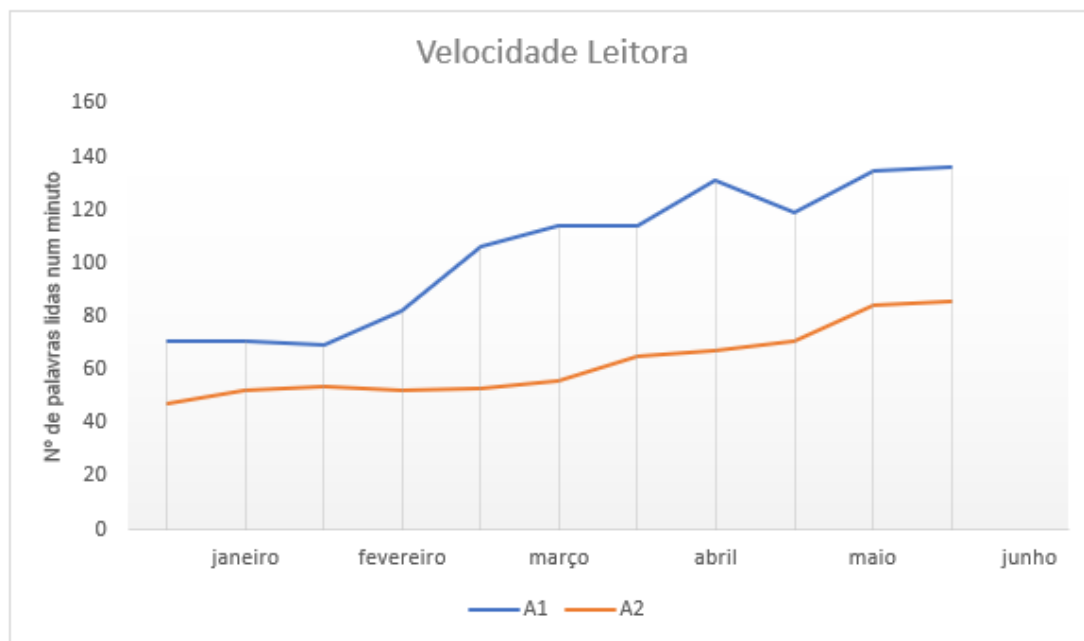
No que respeita ao desempenho da escrita, também é notória uma evolução entre o início da intervenção e o final da mesma. Foram analisados os erros e as dificuldades sentidas em duas categorias: codificação – correspondência fonema-grafema e produção escrita de frases e textos. A avaliação inicial e final, dos dois alunos, está representada nos Apêndices S e T e, para melhor perceção, na Figura 8.2., onde estão contempladas as categorias de erros e dificuldades na escrita. Da análise podemos observar, que quer o aluno A1, quer o aluno A2, tiveram um decréscimo de erros nas duas categorias, entre o início da intervenção (janeiro) e o final da mesma (junho). No entanto, tal como na leitura os alunos, não conseguiram superar a totalidade das dificuldades sentidas, em nenhuma das duas categorias (Gráfico 8.2).

As melhorias foram mais notórias na categoria da codificação, com ausência quase total de erros referentes à omissão de letras/grafemas, de correspondência fonema-grafema, de marca de nasalização, de desconhecimento de regras contextuais e da sílaba tónica, de regras morfológicas/morfossintáticas e de erros decorrentes de redução vocálica – omissão de vogal. O aluno A1 conseguiu também melhorar significativamente a troca de grafemas, cujos fonemas são categorialmente próximos e os erros na escrita de dígrafos consonânticos, bem como, os erros referentes à omissão de acentuação gráfica.

No Gráfico 8.3 é possível ver a evolução dos alunos ao longo da intervenção no que respeita ao desempenho da velocidade leitora. A tabela contempla somente os valores da

primeira leitura. Nos Apêndices U e V, estão descritos os desempenhos dos alunos, na primeira leitura e na segunda, quando realizada.

Gráfico 8.3. *Velocidade leitora dos alunos durante o período de intervenção*



No que se refere à Velocidade Leitora, é possível verificar que na fase inicial da intervenção ambos os alunos se situavam ao nível de um 1.º/2.º ano de escolaridade, de acordo com o definido nas Metas Curriculares de Português para o 1.º ciclo do ensino Básico.

Tabela 8.4. *Progressão da leitura ao longo do 1º e 2.º ciclos do ensino básico – Metas Curriculares de Português*

Anos	Descritores de desempenho
1.º	Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minuto.
2.º	Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto.
3.º	Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto.
4.º	Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.
5.º Ano	Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 140 palavras por minuto.
6.º Ano	Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 150 palavras por minuto.

Nota: *Fonte:* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/2_ciclo_leitura_escrita.pdf

Realizando uma análise global, pode assumir-se que, no final da intervenção o desempenho da leitura melhorou para ambos os alunos, embora se deva assinalar que nenhum conseguiu atingir o esperado para o seu ano de escolaridade. Contudo, o aluno A1 teve um desempenho muito próximo do previsto.

De referir também, que houve uma melhoria nos resultados escolares, de ambos os alunos, não só na disciplina de português, mas também noutras disciplinas. Neste sentido, podemos considerar que os resultados estão de acordo com o sugerido por diversos autores, que consideram os métodos multissensoriais como os mais eficazes. De facto, segundo Baeta (2021) os métodos multissensoriais são considerados a base para uma intervenção mais eficiente. Ajudam as crianças a aprender utilizando mais do que um sentido. Também Seabra e Dias (2011) indicam a metodologia multissensorial como a mais indicada para crianças mais velhas e que apresentam insucesso escolar, uma vez que esta abordagem estimula vários sentidos, obrigando a uma atitude mais ativa.

O método multissensorial combina diferentes modalidades sensoriais no ensino da linguagem escrita às crianças. Ao estabelecer a conexão entre aspetos visuais (a forma ortográfica da palavra), auditivos (a forma fonológica) e cinestésicos (os movimentos necessários para escrever aquela palavra) é possível melhorar a leitura e a escrita (Mello, 2018, p. 41).

Considerações finais

Ler e escrever são das competências mais importantes na sociedade atual, pois permitem comunicar, aceder à informação e obter conhecimentos nas mais diversas áreas, sendo por isso transversais a todas as outras.

A aprendizagem da leitura e da escrita acontece, por norma, com o ingresso no 1.º ciclo, sendo a sua aprendizagem fortemente dependente do desenvolvimento do domínio cognitivo e motor. Simultaneamente, não se pode descurar a importância dos sistemas sensoriais, com forte influência e impacto da audição e visão. No entanto, devido às características individuais de cada criança e aos contextos a que estão expostas, desenvolve-se e chega a cada uma, envolvendo-a de forma diferente. Nesse sentido, o apoio e a intervenção dos pais e professores é muito importante, sendo fundamental o trabalho colaborativo e mais ainda quando surgem dificuldades, como é o caso da dislexia.

No âmbito educacional, esta perturbação gera condicionalismos individuais, patentes no desenvolvimento psicomotor, linguístico, da discriminação auditiva e visual, do conhecimento fonológico, da leitura e escrita, da memória e do cálculo. Consequentemente, justifica procedimentos de avaliação específicos e diferenciados, como é o caso da não contabilização de erros típicos da dislexia e outros que são comuns aos colegas, tais como a importância de ocorrerem em ambientes positivos de interajuda, valorizando a participação, a assiduidade e o respeito. O questionamento sistemático sobre os processos de ensino e de aprendizagem é tão importante com os alunos como com os adultos participantes na educação, nomeadamente professores, pais e técnicos envolvidos, formal e informalmente. É essencial ouvir a voz aos alunos, para que participem a par e passo nas reformulações que ocorrem nas ações pedagógicas e didáticas, bem como nos momentos intermédios, de pausas, relacionamentos informais e lazer.

A Dislexia, comumente descrita como Perturbação da Aprendizagem Específica, ou como Perturbação Específica da Linguagem por alguns investigadores, é uma das mais importantes causas das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que a necessidade de encontrar meios/estratégias e materiais que facilitem ou agilizem essas aquisições é deveras importante.

Ao longo da análise bibliográfica, destacou-se a necessidade do rigor na avaliação da Dislexia, mediante testes e análises específicas de produções das crianças ou jovens, por técnicos especializados, articulados com os docentes e familiares envolvidos. Porque nem todos os alunos usufruem desse rigor e de avaliações das suas problemáticas, ainda se verifica uma maior importância no recurso a práticas pedagógicas e didáticas multifacetadas e

multissensoriais, em equipas pedagógicas que potenciem o desenvolvimento de cada aluno, ao longo da escolaridade e para a vida. Sendo a Dislexia uma perturbação permanente, embora evolutiva na (re)habilitação, os ganhos durante a infância persistirão vantajosos ao longo da sua vida.

Assim, atendendo à prática pedagógica em ambiente bilingue, numa escola de referência para o ensino bilingue (EREB), e ao descrito por diversos autores que sugerem os métodos multissensoriais como os mais indicados na aprendizagem da leitura e escrita, por envolverem diversos sentidos e áreas cerebrais, foi desenvolvido o programa de intervenção “Ver e Fazer para melhor Ler e Escrever”, utilizando a datilologia da LGP, em que o gesto é associado ao grafema e fonema correspondente.

Em nosso entender, a opção pela utilização da LGP possibilita ainda a aproximação dos alunos surdos aos alunos ouvintes, em contextos promotores de equidade, considerando-se por isso um recurso potencializador de uma educação inclusiva. Para além disso, ao ser partilhada com os diferentes elementos da comunidade escolar, haverá um maior conhecimento da LGP e uma aproximação complementar e unificador das duas línguas.

Atendendo a que o propósito da nossa investigação consistiu em analisar os contributos e as implicações da LGP como uma metodologia de trabalho em crianças com Dislexia, podemos considerar, através dos resultados obtidos após a nossa intervenção que efetivamente a datilologia, quando é utilizada como uma metodologia multissensorial, leva a níveis de desempenho mais elevados, eficazes, com repercussões transversais no sucesso pessoal e social dos intervenientes.

De um modo geral, embora o programa possa não ter revelado o sucesso esperado em todos os domínios, há que ressaltar o facto deste ter sido implementado em apenas dezassete sessões. Não obstante, pode concluir-se que produziu um impacto positivo nas competências destes alunos, no que respeita à sua leitura e escrita. O programa de intervenção desenvolvido possibilitou confirmar que a aprendizagem da datilologia da Língua Gestual Portuguesa pode ser um contributo significativo para um melhor desempenho na leitura e escrita. De facto, na sequência da aplicação das estratégias empíricas da investigação, ambos os alunos revelaram progressos em todos os domínios da leitura e da escrita, embora com níveis distintos e uns mais evidentes que outros, revelando mais eficácia nos desempenhos do que acontecera com as estratégias pedagógicas e didáticas anteriores.

As análises dos resultados sugerem ainda que existem estratégias e métodos de intervenção que podem ajudar as crianças com dislexia a ultrapassar ou a diminuir as suas dificuldades, sendo a utilização da datilologia um exemplo multissensorial vantajoso para o

sucesso educativo, acadêmico, pessoal e social. Ressalta dos resultados que estas estratégias são bastante inclusivas, pois revelam eficácia no desenvolvimento de competências transversais, explicitadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, quer ocorram em propostas individualizadas, quer em pares ou pequenos grupos, em sala de aula ou noutros contextos escolares. Concorrem para a promoção do Desenho Universal para a Aprendizagem, em que diferentes abordagens valorizam todos os intervenientes, no sentido defendido atualmente pela neurociência articulada com a educação, para o benefício de uma escolaridade que potencia a maior diversidade, flexibilidade e qualidade para todos, em comum.

Paralelamente, algo grandioso deste estudo, é a aprendizagem que dele se retira relativamente à utilização da Língua Gestual Portuguesa, como uma mais-valia para as crianças ouvintes, podendo ainda criar uma aproximação entre culturas e diminuir as barreiras linguísticas. Face a tais considerações considera-se que as nossas escolas e as nossas crianças teriam grandes proveitos se a Língua Portuguesa e a Língua Gestual Portuguesa caminhassem “de mãos dadas”. Afinal, o país é o mesmo. Como em qualquer país, o gesto antecede e é complementado pela fala, até que esta ganhe o seu papel e a sua dimensão individual e social/cultural. A Língua deve ser encarada no seu todo, para valorizar cada uma das partes, tal como a pessoa reúne as suas competências, sendo estas indissociáveis/indivisíveis entre si e da própria, em condições naturais. Tal seria o apogeu da inclusão escolar e social, em termos prospetivos do estudo. O alcance do gesto no espaço, no campo visual, reduziria as limitações auditivas da fala, no local próximo, sem carecer de outros meios técnicos. A redução do som, da voz, quando é inconveniente, mas mantendo a oportunidade comunicativa, comum, entre qualquer pessoa, de qualquer idade e em qualquer lugar, mesmo com limitações/deficiências.

Uma evidência marcante neste trabalho centra-se na opção por se utilizarem as obras de leitura obrigatória e/ou recomendada para o 5.º ano de escolaridade, que os respetivos professores adotaram para as turmas, ao invés de outros livros/conteúdos. Esta decisão, garantiu estratégias inclusivas, promotoras do desenvolvimento da auto perceção (autoconceito e autoestima) e da heteroperceção, pois os alunos manifestaram sentimentos de confiança e segurança nas aprendizagens, quando em turma necessitaram de aplicar os conhecimentos, tendo aumentado os resultados escolares ao longo do ano letivo e não só na disciplina de português. Verificou-se que, ao melhorarem as competências leitoras e de interpretação da oralidade e da escrita, potenciaram resultados nas várias disciplinas que usam essas competências.

No final do presente estudo e, não obstante, os resultados promissores, existem limitações que importa referir. Assim, há que mencionar que as expectativas de encontrar informação e evidências atuais em estudos e pesquisas mais recentes não corresponderam ao esperado, uma vez que, na generalidade, esses estudos remetem para autores e estratégias validadas em épocas anteriores à legislação atual.

Também a amostra utilizada, foi muito reduzida, consistindo num estudo de caso múltiplo que acabou por se fundamentar em apenas dois alunos, limitando a generalização das conclusões. O mesmo se refere ao número de sessões do programa de intervenção, sendo que em nosso entender os resultados poderiam ser ainda mais positivos, caso este tivesse sido executado durante um maior número de sessões. Assim, a dimensão e as restrições da investigação, só com alunos com dislexia, não nos permite generalizações, aumentando o interesse em prosseguir com as estratégias, alargando-as a outras crianças, de faixas etárias diversas, com esta e outras perturbações do desenvolvimento.

Embora os resultados, no geral, tenham sido positivos, assinalaram-se também várias dificuldades ao longo deste processo. Ao planear um programa de intervenção para crianças, é necessário ter bastante atenção com a seleção de atividades que irão constituir-lo. Não é apenas necessário ter um horário bem delineado, uma sala bem organizada com todo o material necessário e as atividades bem planeadas, é também essencial ter a consciência que por vezes há obstáculos exteriores que podem dificultar a aplicação de um projeto, como foi a assiduidade e a disponibilidade de horários, como no caso da criança que acabou por desistir.

Em termos pessoais há também que mencionar que a investigação se mostrou de uma forma geral uma experiência bastante enriquecedora para a investigadora, repleta de momentos de aprendizagem e partilha. Não só os encarregados de educação, mas também os colegas docentes procuraram mais informação e interesse na área, propondo a elaboração de uma formação docente sistematizada.

Como linhas futuras de investigação e de prosseguimento do trabalho desenvolvido, consideramos que os resultados obtidos na investigação permitem perspetivar ganhos se implementados nos primeiros anos de escolaridade e, como a aprendizagem da leitura e da escrita não são estanques, que deverão ter continuidade pedagógica e metodológica nos anos seguintes, esperando que o presente estudo possa ser alargado a outros alunos e turmas, sendo sistematicamente avaliado, para maior consistência e complemento das evidências empíricas e teóricas.

O contexto escolar, enquanto EREB, continua a ser propício ao prosseguimento do trabalho agora concluído. Perspetiva-se a implementação deste projeto, adaptado com a

metodologia EKUI, por ser a que já utiliza a datilologia a par com o ensino do alfabeto, a partir de 2024-25, a todos os alunos de turmas de 1.º ano, constituindo-se o presente estudo como uma importante contribuição para o desenvolvimento de uma Escola mais Inclusiva que promova a aprendizagem e permita a equidade e igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alegria, J., Leybaert, J., & Mousty, P. (1997). Aquisição da leitura e distúrbios associados: Avaliação, tratamento e teoria. In J. Grégoire & B. Piérart (Orgs.). *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 105-124). Artes Médicas.
- Almeida, M. (2012). *Contributo dos sistemas aumentativos e alternativos para a promoção da comunicação em crianças com paralisia cerebral: Intervenção e Estudo de um Caso*. [Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/11348>
- Amaral, M., Coutinho, A., & Martins, M. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Coleção Universitária. Caminho.
- Amaro, A. (2010). *Dos textos de recepção infantil ao desenvolvimento das competências no 1.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade da Beira Interior. <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/19666/1/Disserta%20a7%20a3o%20Final.pdf>
- André, A. (1996). *Iniciação da leitura: Reflexões para o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Antunes, N. & Cohen, C. (2021). Dislexia e Outras Dificuldades de Aprendizagem Específicas. In Antunes, N. *Sentidos, o grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento, do autismo à hiperatividade, da adição à internet à dislexia*, pp. 271-302. 5ª edição. Lua de Papel.
- APA (American Psychiatric Association, 2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais, DSM-5*. 5ª edição. Climepsi Editores.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: Através e para além do erro*. Porto Editora.
- Baeta, D. (2021). Dificuldades específicas da aprendizagem: Entrevista. *Revista online Saúde & Educação*. <https://aejdfaro.pt/dificuldades-especificas-da-aprendizagem/>
- Bailer, C., & Tomitch, L. (2020). Leitura no cérebro: Processos no nível da palavra e da sentença. *Cadernos de Tradução*, 40 (2), 149–184. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/78430>
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola*. Fundação Manuel Leão.
- Borges, T. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Papyrus Editora.
- Bardin, L. (2022). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Baroja, F., Paret, A., & Riesgo, C. (1993). *La dislexia: Origen, diagnostico y recuperation*. Ciencias de la Educacion Preescolar y Especial.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Trajectos. Gradiva Publicações.
- Cancela, A. (2014). *As implicações da dislexia no processo de aprendizagem na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa.]. Repositório Institucional. <http://hdl.handle.net/10284/4262>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. (2.ª ed.). Universidade Aberta.

- Carreteiro, R. (2015). *A dislexia: Manual de instruções*. Psiclínica.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura: Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Psicossoma.
- Carvalho, P. (2007). *Breve história dos surdos em Portugal*. Surd'Universo.
- Casal, C. (2013). *Disortografia: A escrita criativa na reeducação da escrita*. [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/4140>
- Casas, A. (1988). *Dificultades de aprendizaje de la lectura, escrita y cálculo*. Promolibro.
- Castro-Caldas, A., Miranda, P. C., Carmo, I., Reis, A., Leote, F., Ribeiro, C., & Ducla-Soares, E. (1999). Influence of learning to read and write on the morphology of the corpus callosum. *European journal of neurology*, 6(1), 23–28. <https://doi.org/10.1046/j.1468-1331.1999.610023.x>
- Castro-Caldas, A., Petersson, K., Reis, A., Stone-Elander, S., & Ingvar, M., (1998). The illiterate brain: Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain. *Brain*, 121(6), 1053-1063. <https://doi.org/10.1093/brain/121.6.1053>
- Castro, S., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem na língua materna*. Universidade Aberta.
- Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo - Lectura, escritura, matemáticas*. Ediciones Aljibe.
- Citoler, S., & Sanz, O. (1997). A leitura e a escrita: Processos e dificuldades na sua aquisição. In Batista, R. (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 111-136). Dinalivro.
- Coelho, D. (2019). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia*. Areal Editores.
- Cohen, L., Lehericy, S., Chochon, F., Lemer, C., Rivaud, S., & Dehaene, S. (2002). Language specific tuning of visual cortex? Functional properties of the visual word form area. *Brain*, 125(5), 1054-1069. <https://doi.org/10.1093/brain/awf094>
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*. 100, pp. 589-608. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.589>
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Correia, I. (2009). O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: Unidade suprasegmental. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra. *EXEDRA*, Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, Investigação e Ensino, número temático, pp. 57-68. https://www.researchgate.net/publication/277264672_O_Parametro_Expressao_na_Lingua_Gestual_Portuguesa_unidade_Suprasegmental
- Correia, I. (2012). Entre línguas se (des)constrói um texto: Interferência linguística da LGP no português. *EXEDRA*, Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, Investigação e Ensino, pp. 52-66. <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=252>

- Correia, I. (2014). Morfologia derivacional em Língua Gestual Portuguesa: Alguns exemplos. *Revista Científica – Educação e Formação*. (9), 159-172. <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=9&idart=422>
- Crenitte, P. (2008). Disortografia na dislexia. In A. Sennyey, F. Capovilla & J. Montiel (Org.). *Transtornos de aprendizagem da avaliação à reabilitação*. Editora Artes Médicas, pp. 83-87.
- Cruz, V. (2005). *Uma abordagem cognitiva às dificuldades na leitura: Avaliação e intervenção*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório aberto da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/6766>
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lidel.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lidel.
- Cruz, V. (2020). *Do aprender a ler ao ler para aprender*. Pactor.
- Davis, R. (2010). *O dom da dislexia*. Lua de papel.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 – 1ª Série. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
- Decreto – Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 4 – 1ª Série. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Dehaene, S., & Cohen, L. (2011). The unique role of the visual word form area in reading. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(6), 254-262. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.04.003>
- Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J., & Kolinsky, R. (2015). Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 234-244. <https://doi.org/10.1038/nrn3924>
- De Schotten, M., Cohen, L., Amemiya, E., Braga, L., & Dehaene, S. (2012). Learning to read improves the structure of the arcuate fasciculus. *Cerebral Cortex*, 24(4), 989-995. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhs383>
- Deshaies, B. (1998). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Instituto Piaget.
- DGE (2011). *Ortografia e oralidade: Relações entre grafia e oralidade no português*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Acordo_Ortografico/documentos/ortografia_e_oralidade_0.pdf
- DGE (2015). *Metas curriculares de português: Ensino básico, 1.º ciclo*. Governo de Portugal. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- DGE (2018). *Para uma educação inclusiva-manual de apoio à prática*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- DGE (2023). *Guia para aplicação de adaptações na realização de provas e exames (JNE/2023)*. Governo de Portugal. http://esfrel.edu.pt/20222023/exames/2223_Guia_Adap_jne2023.pdf
- DGE (2024). *Guia para aplicação de adaptações na realização de provas e exames (JNE/2024)*. Governo de Portugal. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/guia_das_adaptacoes_2024.pdf
- DGE (s/d). *Aprendizagens essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

- Dinis, M. (2011). *Abordagem crítica ao método das 28 palavras em crianças com dificuldades de aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior – Departamento de Letras]. Repositório Digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/2111>
- Donald, M. (1999). *Origens do pensamento moderno*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Espada, F. (2017). *Manual de fonética, exercícios e explicações*. (2.^a edição). Lidel.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na leitura da avaliação à intervenção: Guia pedagógico*. Psicossoma.
- Fernandes, E. (2003). *Linguagem e surdez*. Editora Artemed.
- Fernandes, S. (2016). *Métodos de ensino da leitura e da escrita: Conceções de docentes do 1.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências - ISEC]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/20603>
- Ferreira, M. (2016). *Dislexia e disortografia: Um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas do Porto]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/24413>
- Ferreira, S. (2015). *Dislexia – A perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico do concelho de Caldas da Rainha*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/5235>
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Editorial Notícias.
- Foorman, B., Fletcher, J., & Francis, D. (2002). Preventing reading failure by ensuring effective reading instruction. In S. Patton & M. Holmes (Eds.). *The keys to literacy* (pp. 36-42). Council for Basic Education.
- Fortin, F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.
- Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e fala: Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar: Fundamentos*. Ministério da Educação.
- Freitas, L. (2016). *Elaboração e avaliação de um guia prático para o ensino da LGP como segunda língua*. [Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/29600>
- García, J. (1995). *Manual de dificultades de aprendizaje: Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Narcea.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na leitura*. Edições ASA.
- Gil, H.; Saraiva, D.; Gonçalves, A., & Lopes, N. (2021). *The EKUI methodology: Pilot study on the contribution on the inclusive teaching-learning*. [Conferência]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/7706>
- Gonçalves, S. (2020). *O impacto na metodologia EKUI na alfabetização de uma aluna com trissomia 21*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/39480>

- Heinemann, I., & Salgado-Azoni, C. (2012). Intervenção Psicopedagógica com enfoque fonovisuoarticulatório em crianças de risco para dislexia. *Revista Psicopedagogia*, 29 (88), pp. 25-37. ISSN 0103-8486.
- Hill, M., & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário*. Dinâmia. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/469/4/DINAMIA_WP_1998-11.pdf
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J., Duff, F., & Snowling, M. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analysis. *Psychological Science*, 23(6), 572-577. <https://doi.org/10.1177/0956797611435921>
- IDA (International Dyslexia Association). (2002). *Definition of Dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Johnson, A. (2015). *10 Essential instructional elements for students with reading difficulties: A brain-friendly approach*. Corwin A Sage Company.
- Kirby, J. & Williams, N. (1991). *Learning problems: A cognitive approach*. Kagan & Woo Limited.
- Knivsberg, A. M., & Andreassen, A. (2008). Behaviour, attention and cognition in severe dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 62 (1), pp. 59-65. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18389427/>
- Konza, D. (2014). Teaching reading: Why the “fab five” should be the “big six”. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (2), 153-169. <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2573&context=ajte>
- Leite, T. (2004). *O Ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-22082006-102110/pt-br.php>
- Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Houghton Mifflin Company.
- Lins, A. (2021). Método qualitativo na pesquisa acadêmica. *Revista Primeira Evolução*, (14), 17-24. Edições Livro Alternativo. <https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.14.2021>
- Linuesa, M., & Gutiérrez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura: Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Ediciones Pirámide.
- Lyon, G. (1997). *Report on learning disabilities research: Testimony given before the Committee on Education and the Workforce in the U.S. House of Representatives*. <http://www.Idonline.org/article/6339/>
- Lyon, G. (1998). *Why learning to read is not a natural process: Educational leadership*, 55 (6), 14-18. <https://www.readingrockets.org/research-by-topic/why-reading-not-natural-process>
- Lopes, M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem escolar na mestria do código escrito*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Macedo, C. (2015). *Metodologia EKUI: Equidade, knowledge, universalidade e inclusão*. <https://ekui.pt/metodologia/>
- Mairink, A., Gadim, C., & Panobianco, M. (2021). *O uso da metodologia qualitativa da teoria fundamentada nos dados na pesquisa em enfermagem*. Escola Anna Nery, 25(3), 1-8.

<https://www.scielo.br/j/ean/a/69WhCvMv4gKVmGfyr3WKzCQ/?format=pdf&l%20a%20ng=pt>

- Marcelino, C. (2008). *Métodos de iniciação à leitura: Concepções e práticas de professores*. [Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/8905>
- Martins, I. (2018). Alexia adquirida: Contributo do estudo de casos na compreensão dos mecanismos da leitura. In Moura, O.; Pereira, M. & Simões, M. (Coord.). *Dislexia, teoria, avaliação e intervenção*. Pactor.
- Martins, M. (2021). As bases neurobiológicas da leitura. In I. Alçada. *Alfabetização baseada na Ciência: Manual do curso ABC*. (pp. 63-86). ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.
https://www.researchgate.net/publication/349139955_As_bases_neurobiologicas_da_leitura
- Mello, A. (2018). *Dislexia: Métodos e técnicas para auxiliar o aluno disléxico no contexto escolar*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais].
https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6872/1/DM_Adriana%20Mello.pdf
- Mesquita, I., & Silva, S. (2009). *Guia prático de Língua Gestual Portuguesa: Ouvir o silêncio* (3.ª edição). Editora Nova Educação.
- ME/DGE. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- ME/DGE. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- ME/DGE. (2018). *Aprendizagens essenciais: 5.º ano-2.º ciclo do ensino básico-português*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf
- MEC. (2011). *Ortografia e oralidade: Relações entre grafia e oralidade no português*. FCHS, Universidade de Lisboa. [Apresentação da DGE]
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Acordo_Ortografico/documentos/ortografia_e_oralidade_0.pdf
- Miranda, S., & Cruz-Santos, A. (2023). Avaliação da linguagem em crianças de idade pré-escolar e escolar em acolhimento residencial. *Revista de psicologia, Educação e Cultura*, 2023, 27(2). <https://doi.org/10.58086/8cyw-8j72>
- Montgomery, D. (2006). Double exceptionality, gifted children with special educational needs in ordinary schools. In B. Wallace & G. Eriksson, *Diversity in gifted education, international perspectives and global issues*. Routledge, Taylor & Francis.
<https://doi.org/10.4324/9780203012147>
- Morais, A. (2012). *O desenvolvimento da leitura em função de diferentes métodos*. [Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico. <http://hdl.handle.net/10400.21/2329>
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos.

- Mota, S. (2020). *Método ensinar a investigar para o ensino da leitura no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho]. Repositório UM. <https://hdl.handle.net/1822/68580>
- Moura, O.; Pereira, M., & Simões, M. (2018). Dislexia: Notas em torno da evolução do conceito. In Moura, O.; Pereira, M. & Simões, M. (Coord.). *Dislexia, teoria, avaliação e intervenção*. Pactor.
- Moura, O. (2015). DSM-5: Alterações nos critérios de diagnóstico da perturbação da aprendizagem específica. *Portal da Dislexia*. <https://dislexia.pt/blog/dsm-5-criterios-diagnostico-perturbacao-aprendizagem-especifica/>
- Neves, M., & Martins, M. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita*. (2.ª ed.). Escolar Editora.
- Olson, R., Keenan, J., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2019). Etiology of developmental dyslexia. In L. Verhoeven (Ed.). *Developmental Dyslexia across Languages and Writing Systems*. <https://doi.org/10.1017/9781108553377.018>
- Pereira, R. (2009). *Dislexia e disortografia: Programa de intervenção e reeducação*. You!Books.
- Pereira, S. (2024). *Tipos de dislexia*. Instituto de Apoio e Desenvolvimento (ITAD). <https://www.itad.pt/problemas-escolares/tipos-de-dislexia/>
- Pinheiro, S. (2009). *Dificuldades Específicas de Aprendizagem: A dislexia*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique]. Repositório UPT. <https://repositorio.upt.pt/server/api/core/bitstreams/1797c188-b803-4d83-8e19-2f35c3566bd3/content>
- Pinheiro, A., Leite, R., Brito, L., & Martins-Reis, V. (2018). Consciência fonológica e fatores associados em crianças no início da alfabetização. *Revista Psicopedagogia*. 35 (108), 306-317. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000300006&lng=pt&tlng=pt
- Piovesan, J., Ottonelli, J., Bordin, J., & Piovesan, L. (2018). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Universidade Federal de Santa Maria.
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*. 19(25), 1-23. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1880/1657>
- Pugh, K. R., Mencl, W. E., Jenner, A. R., Katz, L., Frost, S. J., Lee, J. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2000). Functional neuroimaging studies of reading and reading disability (developmental dyslexia). *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 6(3), 207–213. [https://doi.org/10.1002/1098-2779\(2000\)6:3<207::AID-MRDD8>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1098-2779(2000)6:3<207::AID-MRDD8>3.0.CO;2-P)
- Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, 13(2), 212-218. [https://doi.org/10.1016/s0959-4388\(03\)00035-7](https://doi.org/10.1016/s0959-4388(03)00035-7)
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Edições Asa.
- Rebelo, J. (2001). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico* (2.ª edição) Edições Asa. <http://hdl.handle.net/10400.12/5446>

- Rebelo, D.; Marques, M., & Costa, M. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10646>
- Reis, A., Faísca, L., Castro, L., & Petersson, K. (2010). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: Um estudo com alunos do 1.º ciclo do ensino básico. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 3117-3132). <http://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-0013-3CCA-6>
- Rodrigues, T. (2015). *Conceções e práticas de ensino-aprendizagem em dislexia*. [Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências - ISEC]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/21922>
- Rosa, N., Cóta, S., & Godoy, D. (2022). Consciência fonológica na educação infantil: Diálogos com estudos que respaldam a importância da estimulação para o processo futuro de alfabetização. *Revista Língua Nostra*, 9 (1), 2–24. <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/269/256>
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading: Final report*. Department for Education and Skills. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5551/2/report.pdf?ref=quillette.com>
- Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus: Apresentação de um suporte interativo de leitura*. [Tese de Doutoramento. Escola Superior de Educação João de Deus - ESEJD]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/2324>
- Santos, J., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10696>
- Santos, L. (2015). *O método mímico-gestual de Lemaire: Os “meios educativos Jean-Qui.Rit” em crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na leitura e na escrita*. [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/14273>
- Santos, L. (2016). *Etapas de desenvolvimento da escrita: Respostas a uma experiência*. Portal FSLF. <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc6-7.pdf>
- Salles, J., & Parente, M. (2002). Processos cognitivos na leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 321–331. <https://www.scielo.br/j/prc/a/3FcxqfWxLMVq3c83Gs3q8mJ/?format=pdf&lang=pt>
- Seabra, A., & Dias, N. (2011). Métodos de alfabetização: Delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Revista Psicopedagogia*, 28(87). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011
- Severino, A., & Rombert, J. (2013). *Método Dolf (Desenvolvimento Oral, Linguístico e Fonológico)*. Papa – Letras.
- Serra, H., & Alves, T. (2008). Dislexia. *Cadernos de Reeducação Pedagógica*. Porto Editora.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Alfred A. Knopf.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto Editora.

- Silva, D. (2011). *Fala... Ouve... Comunica com as mãos!* Língua Gestual Portuguesa. Síntese do curso livre desenvolvido pela ESEC. [Microsoft Word - LGP Diana.docx \(wordpress.com\)](#)
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2008). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. 2.^a edição. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/linguamaterna_sim_sim.pdf
- Simões, A. (2012). *Relação entre o conhecimento fonológico e a escrita sem erros*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/11350>
- Soares, M. (2017). *Alfabetização – A questão dos métodos*. Editora Contexto.
- Sousa, I. (2020). Da garatuja à escrita infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 7 (8) p. 368. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2488>
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Pactor.
- Sousa, Ó. (1999). *Competências ortográficas e competências linguísticas*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Stake, R. (2020). *Investigación con estudio de casos*. (6^a edição). Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/06/STAKE.InvestigacionEstudioCasos_prw-1.pdf
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Reserch Quartely*, 21(4), 360-406. <http://www.jstor.org/stable/747612>
- Stern, Y. (2012). Cognitive reserve in ageing and Alzheimer's disease. *The Lancet Neurology*, 11(11), 1006-1012. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(12\)70191-6](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(12)70191-6)
- Sua-Kay, E., & Santos, M. (2014). GOL-E: Grelha de observação da linguagem – Nível escolar – Revista (2.^a ed.). Oficina Didática.
- Sundheim, S., & Voeller, K. (2004). Psychiatric Implication of Language Disorders and Learning Disabilities: Risks and Management. *Journal Child neurology*, 19, pp. 814-826. <https://doi.org/10.1177/08830738040190101001>
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como Intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20 (6), 713-730. <https://doi.org/10.32385/rpmgf.v20i6.10097>
- Teles, P. (2012). Método fonomímico Paula Teles. *Actas do 12.º Colóquio de psicologia e Educação*. Repositório do ISPA – Instituto Superior. <http://hdl.handle.net/10400.12/5446>
- Teles, P. (2018). Intervenção reeducativa na dislexia de desenvolvimento: Método fonomímico Paula Teles®. In O. Moura; M. Pereira & M. Simões. *Dislexia, Teoria, Avaliação e Intervenção*. Pactor.

- Torgesen, J. (1998). *Catch them before they fall: Identification and assessment to prevent reading failure in young children*. American Educator/American Federation of Teachers, pp. 1-8. <https://www.aft.org/sites/default/files/torgesen.pdf>
- Torres, R., & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. McGraw-Hill de Portugal.
- Undheim, A., & Sund, A. (2008). Psychosocial factors and reading difficulties: Students with reading difficulties drawn from a representative population sample. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 77-384. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18466186/>
- Vale, P., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1.º ciclo do ensino básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de Educação*, (18), 45-56. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2562>
- Vasconcelos, M. (2013). *Dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura: Um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto]. Repositório P. Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/8875>
- Vega, F. (2002). *Psicología de la lectura: Diagnóstico y tratamiento de los transtornos de lectura*. Praxis
- Vega, F. (2010). *Psicología de la lectura*. 8.ª edição. Wolters Kluwer España, S.A. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/e8af5d9efa333b58dbccb1ccedb85745.pdf>
- Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M. & Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Viana, F. (2007). *Aprender a ler: Apenas uma questão de métodos? Estratégias eficazes para o ensino da língua portuguesa* (pp. 43-59). Edições Casa do Professor.
- Viana, F. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://hdl.handle.net/1822/10478>
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler*. Porto Editora.
- Villas-Boas, M. A. (2002). *Avaliação do desenvolvimento da literacia*. Ideias Virtuais.
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial La Pléyade.
- Werth, R. (2019). What causes dyslexia? Identifying the causes and effective compensatory therapy. *Restorative Neurology and Neuroscience* 37, 591–608. <https://doi.org/10.3233/RNN-190939>
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (3ª edição). Editora Artmed.
- Zenhas, A. (s/d). O movimento da escola moderna. *Artigos Educare*. Porto Editora. <https://www.escolavirtual.pt/Blogue/artigos.htm>
- Zorzi, J. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas e educacionais*.

Apêndices

Apêndice A. Questionário aplicado no início do estudo aos Encarregados de Educação

CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, RAQUEL MARIA PINTO DA COSTA SANTOS ANTUNES, estudante do Mestrado em Educação Especial, Domínios Cognitivo e Motor, da Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC), encontro-me a realizar o estudo” O CONTRIBUTO DA LGP NA INTERVENÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS COM DISLEXIA”, tendo como orientadora a Professora Doutora MARIA HELENA VENÂNCIO MARTINS.

O principal objetivo do estudo consiste em analisar os contributos da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como uma metodologia de trabalho em crianças com Dislexia. Para esse efeito, peço a sua colaboração na resposta a um inquérito por questionário, de forma a que seja possível analisar a relação que o(a) seu(sua) educando(a) tem com a escola; conhecer as suas rotinas em relação ao estudo; conhecer que respostas foram estabelecidas pela família para melhorar as suas aprendizagens e identificar as preocupações e as expectativas da família acerca das aprendizagens de leitura e escrita.

Cada questão, deverá ser respondida, com o maior rigor e sinceridade e de acordo com a sua opinião e realidade familiar.

Todos os dados são recolhidos apenas para efeitos do referido estudo, estando garantido o seu anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

A Mestranda

Raquel Maria Pinto da Costa Santos Antunes

Faro, ____ de _____ de 2023

Eu, _____, aceito responder ao inquérito por questionário, no âmbito do estudo” O CONTRIBUTO DA LGP NA INTERVENÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS COM DISLEXIA”.

Foi-me garantido o anonimato e a confidencialidade nas respostas ao questionário.

Faro, ____ de _____ de 2023

(assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação)

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A APLICAR AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NO INÍCIO DO ESTUDO

1. *Em relação a si, indique:*

Género: _____ Idade: _____

Grau de parentesco: _____ Profissão: _____

2. *Em relação ao(à) seu(sua) educando(a) indique:*

Género: _____ Idade: _____

3. *As questões seguintes pretendem conhecer a relação da criança com a escola.*

O(A) seu(sua) educando(a) gosta de ir à escola? Porquê?

Conhece as suas disciplinas preferidas? Se sim, indique-as.

E conhece quais as suas disciplinas menos preferidas? Se sim, indique-as.

Ele(Ela) fala-lhe sobre o que faz/acontaça na escola?

Como é a sua relação com os colegas?

E com os professores?

4. *As questões que se seguem pretendem conhecer as rotinas da criança em relação ao estudo.*

O(A) seu(sua) educando(a) estuda diariamente?

Quanto tempo dedica ao estudo, por semana?

Estuda em casa? Onde? Tem um local específico para estudar?

Estuda sozinho(a) ou alguém o(a) acompanha no estudo? Se sim, quem costuma acompanhá-lo(a)?

Frequenta algum Centro de Atividades de Tempos Livres (ATL)?

Se sim, faz os trabalhos em casa ou no ATL?

Ele(a) gosta de ler? Se sim, lembra-se de qual foi o último livro que ele/ela leu nas férias?

Costuma requisitar livros na biblioteca escolar/municipal?

E em casa, ele/ela tem alguns livros para ler?

5. *As próximas questões pretendem conhecer as respostas estabelecidas pela família para melhorar as aprendizagens da criança.*

Quando percebeu que o(a) seu(sua) educando(a) apresentava dificuldades na leitura? E na escrita?

Procurou ajuda de algum profissional? Se sim, qual/ quais?

Que aconselhamentos lhe foram dados?

Esses aconselhamentos ajudaram-no(a)? De que forma? Em que medida?

Se teve ajuda de um profissional, comunicou à escola os resultados e aconselhamentos que lhe foram dados?

A escola disponibilizou algum apoio?

Que medidas de suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) o seu educando usufrui?

Ele(ela) tem outras medidas de apoio à aprendizagem? Se sim, quais? Qual a sua periodicidade?

6. *As próximas questões pretendem identificar as preocupações e as expectativas da família acerca das aprendizagens de leitura e escrita da criança.*

Considera que as dificuldades que o(a) seu(sua) educando(a) tem, podem condicionar as aprendizagens futuras? Se sim, porquê?

Considera que a frequência no Projeto “Ver e Fazer, para melhor Ler e Escrever, irão ajudar o(a) seu(sua)educando(a) a ultrapassar algumas das dificuldades sentidas?

De que forma pensa que a frequência no referido Projeto o(a) poderá ajudar nas aprendizagens futuras que envolvem a leitura e escrita?

Gostaria de acrescentar mais alguma informação?

Faro, ____ de _____ de 2023

(assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação)

Obrigada pela sua participação.

Serão dadas todas as informações durante o decorrer do estudo..

A Mestranda

Raquel Maria Pinto da Costa Santos Antunes

Apêndice B. Questionário aplicado no final do estudo aos Encarregados de Educação

CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, RAQUEL MARIA PINTO DA COSTA SANTOS ANTUNES, a finalizar o Mestrado em Educação Especial, Domínios Cognitivo e Motor, da Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC), encontro-me a realizar o estudo "O CONTRIBUTO DA LGP NA INTERVENÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS COM DISLEXIA", tendo como orientadora a Professora Doutora MARIA HELENA VENÂNCIO MARTINS.

O principal objetivo do estudo consiste em analisar os contributos da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como uma metodologia de trabalho em crianças com Dislexia. Para esse efeito, peço a sua colaboração na resposta a um inquérito por questionário, de forma a que seja possível analisar a perspetiva dos encarregados de educação em relação à evolução das aprendizagens na leitura e escrita dos seus educandos, após a frequência do Projeto "Ver e Fazer para melhor Ler e Escrever".

Cada questão, deverá ser respondida, com o maior rigor e sinceridade e de acordo com a sua opinião e realidade familiar.

Todos os dados são recolhidos apenas para efeitos do referido estudo, estando garantido o seu anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

A Mestranda

Raquel Maria Pinto da Costa Santos Antunes

Faro, ____ de _____ de 2023

Eu, _____, aceito responder ao inquérito por questionário, no âmbito do estudo "O CONTRIBUTO DA LGP NA INTERVENÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS COM DISLEXIA".

Foi-me garantido o anonimato e a confidencialidade nas respostas ao questionário.

Faro, ____ de _____ de 2023

(assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação)

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A APLICAR AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NO FINAL DO ESTUDO

7. Em relação a si, indique:

Género: _____

Idade: _____

Grau de parentesco: _____

Profissão: _____

8. Em relação ao(à) seu(sua) educando(a) indique:

Género: _____ Idade: _____

Com as questões seguintes pretende-se compreender se os encarregados de educação reconhecem evolução na leitura dos seus educandos, após a aplicação do Projeto “Ver e Fazer para Melhor Ler e Escrever”.

3. a) De que forma considera que a aprendizagem da datilologia ajudou o(a) seu (sua) educando(a) a memorizar o abecedário e a ordem alfabética das palavras?

b) Considera que a aprendizagem da datilologia o(a) ajudou a identificar mais facilmente o som de cada letra? Se respondeu sim, pode explicitar algum exemplo ou algum contexto?

c) Considera que houve evolução na velocidade de leitura de palavras, frases e textos? Se respondeu sim, pode explicitar algum exemplo ou algum contexto?

d) Considera que o(a) seu(sua) educando(a) está mais motivado(a) para a leitura? Se respondeu sim, pode explicitar quais os seus comportamentos?

e) Considera que o(a) seu(sua) educando(a) compreende com mais facilidade o que lê? Se respondeu sim, pode explicitar quais os seus comportamentos?

f) Alguma vez observou o(a) seu(sua) educando(a) a utilizar a datilologia aquando da leitura?

g) Se sim, em que situação(ões)?

As questões seguintes pretendem conhecer a perspetiva dos encarregados de educação em relação à evolução das aprendizagens dos seus educandos, na escrita, após a aplicação do Projeto “Ver e Fazer para Melhor Ler e Escrever”.

4. *a) De que forma considera que a aprendizagem da datilologia ajudou o(a) seu(sua) educando(a) a identificar mais facilmente o som das letras e consequentemente a escrever com melhor correção?*

b) Considera que o(a) seu(sua) educando(a) está mais motivado(a) para a escrita? Se respondeu sim, descreva alguns dos seus comportamentos?

c) Considera que houve evolução na escrita, nomeadamente na ortografia? Se respondeu sim, descreva alguns contextos?

d) *Alguma vez observou o(a) seu(sua) educando(a) a utilizar a datilologia aquando da escrita?*

e) *Se respondeu sim, descreva em que situação(ões)?*

f) *O(A) seu(sua) educando(a) consegue copiar toda a informação necessária das aulas, para o caderno diário? Se ainda não o consegue fazer, considera que houve alguma evolução?*

Gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere pertinente?

Faro, ____ de _____ de 2023

(assinatura do(a) Encarregado (a) de Educação)

Obrigada pela sua participação.

A Mestranda

Raquel Maria Pinto da Costa Santos Antunes

Apêndice C. Questionário aplicado no final do estudo aos docentes da disciplina de Português

CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimado(a) Professor(a),

Eu, RAQUEL MARIA PINTO DA COSTA SANTOS ANTUNES, a finalizar o Mestrado em Educação Especial, Domínios Cognitivo e Motor, da Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC), encontro-me a realizar o estudo "O CONTRIBUTO DA LGP NA INTERVENÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS COM DISLEXIA", tendo como orientadora a Professora Doutora MARIA HELENA VENÂNCIO MARTINS.

O principal objetivo do estudo consiste em analisar os contributos da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como uma metodologia de trabalho em crianças com Dislexia. Para esse efeito, peço a sua colaboração na resposta a um inquérito por questionário, de forma a que seja possível analisar a perspetiva dos professores da disciplina de Português em relação à evolução das aprendizagens na leitura e escrita dos seus alunos, com dislexia, após a frequência do Projeto "Ver e Fazer para melhor Ler e Escrever".

Cada questão, deverá ser respondida, com o maior rigor e sinceridade e de acordo com a sua opinião e realidade escolar.

Todos os dados são recolhidos apenas para efeitos do referido estudo, estando garantido o seu anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

A Mestranda

Raquel Maria Pinto da Costa Santos Antunes

Faro, ____ de _____ de 2023

Eu, _____, aceito responder ao inquérito por questionário, no âmbito do estudo "O CONTRIBUTO DA LGP NA INTERVENÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS COM DISLEXIA".

Foi-me garantido o anonimato e a confidencialidade nas respostas ao questionário.

Faro, ____ de _____ de 2023

(assinatura do(a) Professor (a) de Português)

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A APLICAR AOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS NO FINAL DO ESTUDO

1. *Dados sociodemográficos e profissionais*

Idade:

Até 30 anos

De 31 a 40 anos

De 41 a 50 anos

De 51 a 60 anos

Mais de 60 anos

Género:

Masculino

Feminino

Prefiro não responder

Vínculo profissional:

QE/QA

QZP

Contratado(a)

Com as questões seguintes pretende-se compreender se os(as) professores(as) da disciplina de Português reconhecem evolução na leitura dos seus alunos, com dislexia, após a aplicação do Projeto “Ver e Fazer para Melhor Ler e Escrever”.

1. Considera que houve evolução na velocidade de leitura de palavras, frases e textos? Se respondeu sim, pode explicitar algum exemplo ou algum contexto?

2. Considera que o(a) seu(sua) aluno(a) está mais motivado(a) para a leitura? Se respondeu sim, pode explicitar quais os seus comportamentos?

3. Considera que o(a) seu(sua) aluno(a) compreende com mais facilidade o que lê? Se respondeu sim, pode explicitar quais os seus comportamentos?

4. Alguma vez observou o(a) seu(sua) aluno(a) a utilizar a datilologia aquando da leitura?

4.1. Se sim, em que situação(ões)?

Com as questões seguintes pretende-se compreender se os(as) professores(as) da disciplina de Português reconhecem evolução na escrita dos seus alunos, com dislexia, após a aplicação do Projeto “Ver e Fazer para Melhor Ler e Escrever”.

5. Considera que o(a) seu(sua) aluno(a) está mais motivado(a) para a escrita? Se respondeu sim, descreva alguns dos seus comportamentos?

6. Considera que houve evolução na escrita, nomeadamente na ortografia? Se respondeu sim, descreva alguns contextos?

7. Alguma vez observou o(a) seu(sua) aluno(a) a utilizar a datilologia aquando da escrita?

7.1. Se respondeu sim, descreva em que situação(ões)?

8. O(A) seu(sua) aluno(a) consegue copiar toda a informação necessária das aulas, para o caderno diário? Se ainda não o consegue fazer, considera que houve alguma evolução?

Gostaria de acrescentar mais alguma informação que considere pertinente?

Faro, ____ de _____ de 2023

(assinatura do(a) Professor (a) de Português)

Obrigada pela sua participação.

A Mestranda

Raquel Maria Pinto da Costa Santos Antunes

Apêndice D. Grelha de registo para a avaliação da leitura

Grelha para registo da avaliação do desempenho da Leitura		
1. Decodificação – Correspondência Grafema-Fonema (CG-F)		
	Início da intervenção	Fim da intervenção
1.1. Troca de fonemas categorialmente próximos		
1.2. Omissão de acentuação		
1.3. Adição de acentuação		
1.4. Omissão de fonema(s)		
1.5. Erros de CG-F regular contextual		
1.6. Erros na leitura de sílabas com estrutura complexa (CCV/ CVC)		
1.7. Adição e/ou repetição/ de fonemas e/ou sílabas		
1.8. Erros na leitura de dígrafos e encontros vocálicos		
1.9. Erros na leitura de dígrafos consonânticos		
1.10. Erros atípicos		
1.11. Outros erros		
2. Reconhecimento das palavras		
2.1. Troca entre fonemas cujas letras/grafemas são visualmente semelhantes		
2.2. Troca de palavra por outra visualmente semelhante		
2.3. Erro de CG-F irregular		
2.4. Troca de palavra por outra adequadamente ao contexto semântico		
2.5. Omissão de sílabas		
3. Fluência na leitura oral de frases e de textos		
3.1. Erros de precisão		
3.2. Baixa velocidade		
3.3. Prosódia/ Falta de expressividade		
3.4. Prosódia/ Ritmo inadequado		
3.5. Prosódia/ Desrespeito pela pontuação		
4. Compreensão em Leitura		
4.1. Vocabulário recetivo pouco vasto		
4.2. Compreensão oral insuficiente		

Apêndice E. Grelha de registo para a avaliação da escrita

Grelha para registo da avaliação do desempenho da Escrita		
1. Decodificação – Correspondência Grafema-Fonema (CG-F)		
	Início da intervenção	Fim da intervenção
1.1. Troca de fonemas categorialmente próximos		
1.2. Omissão de acentuação		
1.3. Adição de acentuação		
1.4. Omissão de fonema(s)		
1.5. Erros de CG-F regular contextual		
1.6. Erros na leitura de sílabas com estrutura complexa (CCV/ CVC)		
1.7. Adição e/ou repetição/ de fonemas e/ou sílabas		
1.8. Erros na leitura de dígrafos e encontros vocálicos		
1.9. Erros na leitura de dígrafos consonânticos		
1.10. Erros atípicos		
1.11. Outros erros		
2. Reconhecimento das palavras		
2.1. Troca entre fonemas cujas letras/grafemas são visualmente semelhantes		
2.2. Troca de palavra por outra visualmente semelhante		
2.3. Erro de CG-F irregular		
2.4. Troca de palavra por outra adequadamente ao contexto semântico		
2.5. Omissão de sílabas		
3. Fluência na leitura oral de frases e de textos		
3.1. Erros de precisão		
3.2. Baixa velocidade		
3.3. Prosódia/ Falta de expressividade		
3.4. Prosódia/ Ritmo inadequado		
3.5. Prosódia/ Desrespeito pela pontuação		
4. Compreensão em Leitura		
4.1. Vocabulário recetivo pouco vasto		
4.2. Compreensão oral insuficiente		

Apêndice F. Sessões de trabalho realizadas com o aluno A1

A1 - Plano da sessão de intervenção número 1

Data: 09/01/2023

Objetivos da sessão	-Verificar trocas fonológicas existentes; -Fomentar o gosto pela leitura e escrita; -Descobrir o abecedário gestual.
Domínios trabalhados	-Oralidade; -Leitura e escrita.
Atividades desenvolvidas	-Escrita de um pequeno texto a partir da ordenação de imagens; -Apresentação das cartas EKUI; -Exploração das cartas. -Exercícios de desenvolvimento da consciência fonológica.
Recursos utilizados	-Cartas EKUI; -Caderno de Reeducação Pedagógica – Dislexia, volume 2, de Helena Serra e Teresa Oliveira Alves (Porto Editora); -Material de escrita.
Avaliação da atividade	-A1 foi pontual, mostrou interesse nas atividades a realizar, apesar de demonstrar pouco entusiasmo na escrita textual. -Esteve atenta às explicações; -Ordenou com correção a sequência de imagens apresentadas; -Relatou a sequência das imagens, antecipando a expressão escrita; -Escreveu um pequeno texto, com pouca imaginação, verificando-se que nem sempre faz a concordância em género. -Erros ortográficos: “carranjar” – arranjar; “quamdo” – quando; “anrritado” – irritada. -Mostrou interesse e curiosidade no manuseamento das cartas EKUI.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Descobrir o abecedário gestual; -Tomar consciência que a literatura está relacionada com outras formas de ficção (teatro, cinema). -Fomentar o gosto pela leitura e escrita. -Aprendizagem das vogais e das consoantes “v”; “p” e “g”, em datilologia; -Associar o som, às letras e à datilologia, de acordo com a aprendizagem realizada; -Treinar a consciência fonológica; -Treinar a leitura.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Oralidade; -Leitura e escrita; -Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Visualização da obra encenada “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf, em https://auladigital.leya.com/ -Manusear o livro, observando-o com atenção, para identificar os elementos paratextuais. -Aprendizagem em datilologia das vogais e consoantes “v”; “p” e “g”. -Realizar a datilologia das palavras “viúva”; “papagaio” e do título da obra a trabalhar “A viúva e o Papagaio”. -Exercícios de desenvolvimento da consciência fonológica. -Leitura do texto “Uma carta inesperada”, pág. 71 do manual do aluno, com registo da Velocidade Leitora do 1º parágrafo (73 palavras).
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> -Cartas EKUI; -Obra “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf; -https://auladigital.leya.com/. -Livro Aberto 5 – manual do aluno, da Porto Editora
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> -A1 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho; -Esteve atenta à visualização da obra, em teatro, respondendo com correção às questões apresentadas. -Ao manusear o livro, identificou as personagens que dão o título à história e descobriu ser uma história verídica. -Mostrou bastante interesse pelas cartas EKUI, tentando reproduzir o gesto das várias letras. -Aprendeu com facilidade o gesto correspondente às vogais e às consoantes “v”; “p” e “g”; -Conseguiu reproduzir as palavras que dão o título à história. -Leu o 1º parágrafo do texto do manual com VL=71, na 1ª leitura e de VL=77, na 2ª leitura.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Descobrir o abecedário gestual; -Fomentar o gosto pela leitura e escrita. -Aprender as consoantes “b”; “c”; “d”; “f”; “t”, em datilologia; -Realizar a datilologia das vogais e das consoantes aprendidas; -Conseguir utilizar a datilologia para soletrar palavras. -Associar o som, às letras e à datilologia, de acordo com a aprendizagem realizada; -Treinar a consciência fonológica. -Ouvir ler num modelo correto; -Treinar a leitura. -Relembrar classes de palavras – nomes.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Oralidade; -Leitura e escrita; -Educação Literária; -Gramática.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Rever as vogais e as consoantes aprendidas em datilologia; -Aprender as consoantes “b”; “c”; “d”, “f” e “t” em datilologia; -Início da leitura da obra “A viúva e o papagaio”; -Procurar o significado das palavras desconhecidas; -Leitura em voz alta do 5º e 6º parágrafos com registo da velocidade leitora.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> -Cartas EKUI; -Obra “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf; -Quadro de giz. -Cartões com imagens.
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> -A1 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho; -Identificou todas as letras, trabalhadas na aula anterior, em datilologia; -Aprendeu com facilidade o gesto correspondente às consoantes “b”; “c”; “d”, “f” e “t”; -Conseguiu reproduzir as palavras pedidas. -Realizou a leitura do 5º e 6º parágrafos (49+94 palavras = 143 palavras), com uma velocidade leitora de 71 palavras por minuto, na 1ª leitura e de 81 na 2ª leitura. -Verificou-se que, aquando da leitura, omite o “s” no final das palavras (ex: pepinos; carrinhos; esterlinaş ...) -Desconhecia o significado das palavras: míope, tamancos, míseros e calandras. -Identificou com correção todos os nomes próprios e comuns e comuns presentes no 5º parágrafo. -Mostrou interesse em realizar a datilologia, quando associada a imagens.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none">-Descobrir o abecedário gestual;-Fomentar o gosto pela leitura e escrita.-Treinar a consciência fonológica.-Ouvir ler num modelo correto;-Treinar a leitura.-Relembrar classes de palavras – nomes e adjetivos.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none">-Oralidade;-Leitura e escrita;-Educação Literária;-Gramática.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none">-Rever as vogais e as consoantes aprendidas, em datilologia;-Aprender as restantes consoantes em datilologia;-Realizar em datilologia o abecedário, soletrando-o.-Conseguir utilizar a datilologia para soletrar palavras.-Associar o som, às letras e à datilologia, de acordo com a aprendizagem realizada;-Ouvir ler num modelo adequado alguns excertos da obra.-Procurar o significado das palavras desconhecidas;-Identificar nomes e adjetivos nos excertos apresentados;-Realização de uma ficha de trabalho para verificação da compreensão da obra estudada.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none">-Cartas EKUI;-Obra “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf;-Fichas de trabalho;-Material de escrita.-Cartões com imagens.
Avaliação da atividade	<p><i>-A1 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho;</i></p> <p><i>-Identificou todas as letras aprendidas em datilologia;</i></p> <p><i>-Mostrou entusiasmo na aprendizagem das restantes consoantes.</i></p> <p><i>-Consegue fazer a datilologia das imagens apresentadas, contudo, necessita ainda de observar a professora, pois comete erros em o/u; nh/lh/; ch/x/j/g/, no entanto demonstra muita vontade em repetir a tarefa até à omissão de erros.</i></p> <p><i>-Realizou a ficha de trabalho com leitura orientada, tendo percebido o pedido.</i></p>

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Rever o abecedário gestual, oral e escrito; -Treinar a leitura; -Treinar a consciência fonológica; -Treinar a escrita; -Relembrar classes de palavras – nomes.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura; -Escrita; -Educação Literária; -Gramática.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Rever o abecedário gestual (datilologia); -Escrever o abecedário minúsculo e maiúsculo; -Leitura de palavras, ordenando-as por ordem alfabética, no quadro de giz. -Leitura de um excerto da obra “A Viúva e o Papagaio”, com registo da Velocidade Leitora. -Completar os espaços em branco do excerto, selecionando a palavra escrita corretamente (palavras em que o <o> tem valor de <u>). -Leitura das palavras escritas corretamente com recurso à datilologia. -Realizar a atividade online: Compreender um excerto de “A Viúva e o Papagaio”, da escola virtual. -Selecionar numa lista de palavras nomes próprios, nomes comuns e nomes comuns coletivos.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> -Cartas EKUI; -Obra “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf; -https://app.escolavirtual.pt/ -Fichas de trabalho; -Material de escrita.
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> -A1 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho; -Identificou todas as letras em datilologia; -Conseguiu dizer todo o abecedário em datilologia, necessitando de correção na letra “Y”. -Ordenou com correção as palavras pedidas por ordem alfabética; -Realizou a leitura do excerto, necessitando de pesquisar o significado das palavras “embrenhada” e “extasiada”. -Completo todos os espaços em branco tendo errado 1 em 14 (escreveu “atus”, em vez de “atos”). -Realizou com correção a leitura das palavras selecionadas, recorrendo à datilologia; -Realizou a leitura do excerto com uma velocidade leitora de 69 palavras por minuto. Leu “muraco” em vez de “buraco”. -Selecionou com correção todos os nomes próprios, comuns e comuns coletivos apresentados, justificando a escolha.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none">-Rever o abecedário gestual, oral e escrito;-Treinar a leitura;-Treinar a consciência fonológica;-Treinar a escrita;-Relembrar classes de palavras – nomes, adjetivos e verbos.-Simetrias
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none">-Leitura;-Escrita;-Educação Literária;-Gramática.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none">-Rever o abecedário gestual (datilologia);-Completar os espaços em branco de palavras do excerto, selecionando <o> ou <u>.-Leitura de todas as palavras, escritas corretamente, com registo da velocidade leitora.-Realizar em datilologia a leitura das palavras.-Exercícios de simetrias.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none">-Cartas EKUI;-Obra “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf;-Fichas de trabalho;-Material de escrita.
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none">-A1 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho;-Conseguiu realizar o abecedário em datilologia;-Conseguiu realizar a leitura das palavras, escritas corretamente, utilizando a datilologia.-Leu todas as palavras (52) numa velocidade de 82 palavras por minuto.-Revelou dificuldade na execução de simetrias, necessitando de orientação para as executar.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none">-Treinar o cálculo mental;-Rever o abecedário gestual e oral;-Treinar a leitura;-Treinar a consciência fonológica;-Treinar a escrita.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none">-Cálculo;-Leitura;-Escrita;-Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none">-Exercícios de cálculo mental;-Rever o abecedário gestual (datilologia);-Leitura do excerto da obra “A Viúva e o Papagaio”, trabalhado na sessão anterior, com registo da Velocidade Leitora.-Leitura das palavras selecionadas, com recurso à datilologia.-Realizar a atividade online: <u>recontar um excerto de “A Viúva e o Papagaio”</u>, em https://app.escolavirtual.pt/.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none">-Obra “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf;-Manual “A Matemática: Aprende e pratica os conteúdos essenciais 3º e 4º anos”, pp.17-18. Porto Editora.-Fichas de trabalho;-Material de escrita;-https://app.escolavirtual.pt/
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none">-A1 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho;-Nas atividades de cálculo mental, acertou 40 em 42 operações, envolvendo somas (errou: $60 + ___ = 112$ e $15 + 15 + ___ = 46$);-Conseguiu realizar o abecedário em datilologia.-Recordou o significado das palavras “embrenhada” e “extasiada”.-Fez com correção a datilologia das 14 palavras selecionadas.-Realizou a leitura do excerto com uma velocidade leitora de 106 palavras por minuto.-Conseguiu ordenar as frases para recontar o excerto de “A Viúva e o Papagaio” em https://app.escolavirtual.pt/.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Treinar o cálculo mental; -Rever o abecedário gestual e oral; -Treinar a leitura. -Ouvir ler num modelo adequado; -Fomentar o gosto pela leitura;
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Cálculo -Leitura -Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Exercícios de cálculo mental; -Rever o abecedário gestual (datilologia); -Leitura das palavras escritas corretamente com recurso à datilologia. -Terceira e quarta leitura do excerto, com as palavras escritas corretamente em destaque, com registo da velocidade leitora; -Realização da Ficha de verificação da leitura da obra em www.portoeditora.pt (Ficha1, A Viúva e o Papagaio), oralmente; -Ouvir o resumo da obra “A Fada Oriana” em https://app.escolavirtual.pt/ -Ver o “Cuidado com a Língua”, na RTP Ensina, descobrindo a origem da palavra “fada”; -Manusear a obra “A Fada Oriana”, observando-a com atenção, para identificar os elementos paratextuais.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> -Manual “A Matemática: Aprende e pratica os conteúdos essenciais 3º e 4º anos”, p.18. Porto Editora. - cartas EKUI; - obra “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf; - https://ensina.rtp.pt/artigo/cuidado-com-a-lingua-fado - obra “A Fada Oriana” - fichas de trabalho; - material de escrita
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> -A1 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho; -Nas atividades de cálculo mental, acertou 11 em 14 operações, envolvendo a decomposição em duas parcelas de igual valor (errou a decomposição de: 120; 1500 e 180); - Realizou a terceira e quarta leitura do excerto “A viúva e o papagaio (VL=114; VL=117) - Esteve atenta ao episódio da RTP Ensina, descobrindo a origem da palavra fada, em: https://ensina.rtp.pt/artigo/cuidado-com-a-lingua-fado -Manuseou o livro “A Fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Anderson, referindo com correção os elementos paratextuais observados; -Ouviu a leitura do capítulo “Fadas boas e fadas más”, desconhecendo o significado das palavras “bibe”, “desencantam”, “varinha de condão”, tendo sido esclarecida do seu significado.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Treinar o cálculo mental; -Tomar consciência que a literatura está relacionada com outras formas de ficção (teatro, cinema). -Compreensão leitora. -Treinar a leitura e a escrita. -Relembrar a datilologia de algumas letras.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Cálculo -Leitura -Escrita -Educação Literária. -Gramática
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Exercícios de cálculo mental. -Visualização da obra encenada “A Fada Oriana”, de Sophia de Mello Breyner Anderson, em https://auladigital.leva.com/ -Ditado de palavras por imagens; -Ditado do capítulo “Fadas boas e Fadas Más”, através de lacunas de palavras.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> -Manual “A Matemática: Aprende e pratica os conteúdos essenciais 3º e 4º anos”, p.18. Porto Editora. -Obra “A Fada Oriana”, de Sophia de Mello Breyner Anderson; -Fichas de trabalho; -Material de escrita
Avaliação da atividade	<p><i>-A1 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho;</i></p> <p><i>-Nas atividades de cálculo mental, acertou as 9 operações envolvendo a decomposição em três parcelas de igual valor.</i></p> <p><i>-Legendou com correção 15 de 16 imagens, tendo escrito “varinha de gondão” em vez de “varinha de condão”;</i></p> <p><i>-No ditado, os erros ortográficos foram: “espéceis” – espécies; “assendei” – acendem; “caire” – cair; “encantão” – encantam; “danção” – dançam; “inventão” – inventam; “á” – à; “rasção” – rasgam; “desencantão” – desencantam; “arrelião” – arreliam; “atromentão” – atormentam; “roução” – roubam; “quando” – quando; “pocalhe” – toca-lhe; “xaia” – cheia; “aprodressem” – apodrecem; “morchão” – murcham; “caião” – caem.</i></p> <p><i>-Dever-se-á reforçar as atividades de escrita com: ão/am; i/e; ss/c; tr; pr; g/q; o/u.</i></p>

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a consciência fonológica; -Relembrar regras de ortografia e casos de leitura; -Treinar a leitura e a escrita; -Desenvolver problemas e exercícios que envolvam conhecimento de gramática. -Rever a datilologia de letras e palavras.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Cálculo -Leitura -Escrita -Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Visualização do filme de animação “Oriana” em https://app.escolavirtual.pt/; -Leitura do capítulo “Fadas boas e fadas más”, com registo da velocidade leitora. -Leitura das palavras escritas incorretamente na aula anterior; -Classificação das palavras de acordo com a sílaba tónica; -Soletração das palavras com recurso à datilologia. -Escrita das palavras no quadro de giz. -Identificar verbos e as conjugações a que pertencem; -Identificar formas verbais, reconhecendo-as no infinitivo.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> - Obra “A Fada Oriana” - Cartas EKUI; - Quadro de giz;
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> -A1 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho; -Leu o primeiro capítulo da obra “A Fada Oriana” com uma velocidade leitora de 114 palavras por minuto, na 1ª leitura e de 128 palavras na 2ª leitura. -Inicialmente teve dificuldade em classificar as palavras quanto à sílaba tónica, mas rapidamente lembrou o que tinha aprendido e conseguiu classificar todas as palavras corretamente, associando as palavras terminadas em -ão como agudas. -Conseguiu fazer a datilologia de todas as palavras selecionadas. -Conseguiu identificar as formas verbais em frases, associando-as ao infinitivo e reconhecendo a conjugação pertencente.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a consciência fonológica; -Relembrar regras de ortografia e casos de leitura; -Treinar a leitura e a escrita; -Desenvolver problemas e exercícios que envolvam conhecimento de gramática. -Treinar a datilologia.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura -Escrita -Gramática -Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Realizar exercícios de ortografia, colocando as formas verbais corretas, em frases, de acordo com o tempo: presente/pretérito perfeito do indicativo/ futuro do indicativo; conjugação de verbos. -Ouvir a leitura do capítulo “O peixe”. -Leitura de um excerto do capítulo “O peixe”, com registo da velocidade leitora. -Compreender o significado de palavras desconhecidas; -Fazer a datilologia das palavras que demonstrou maior dificuldade em ler. -Realização de um crucigrama (pág. 72 – Caderno de reeducação pedagógica, vol 3)
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> - Obra “A Fada Oriana” - Cartas EKUI; - Fichas de trabalho; - Material de escrita; - Dislexia-Caderno de reeducação pedagógica, vol.3. Porto Editora
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> -A1 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho; -Leu o excerto do capítulo da obra “O peixe” (321 palavras) com uma velocidade leitora de 131 palavras por minuto, na 1ª leitura e de 145 palavras na 2ª leitura. -Procurou no dicionário o significado das palavras desconhecidas, nomeadamente: <i>mesuras, asfixiado, safiras e lírios.</i> - Dificuldade na leitura de “<i>asfixiado</i>” e “<i>searas</i>”, tendo lido: “<i>saficiado</i>” e “<i>seraes</i>”. -Conseguiu fazer a datilologia das palavras pedidas. -No crucigrama escreveu “<i>tanbor</i>” em vez de “<i>tambor</i>” e “<i>esqueiro</i>” em vez de “<i>isqueiro</i>”. Necessitou de ajuda para descobrir algumas das respostas.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none">-Desenvolver a consciência fonológica;-Relembrar regras de ortografia e casos de leitura;-Treinar a leitura e a escrita;-Treinar a datilologia.-Compreensão leitora
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none">-Leitura-Escrita-Gramática-Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none">-Realizar o Quiz, da escola virtual, em https://app.escolavirtual.pt/-Praticar a leitura de palavras em simultâneo com a utilização da datilologia.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none">- Obra “A Fada Oriana”- Cartas EKUI;- Fichas de trabalho;- Material de escrita;
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none">-A1 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho;-Respondeu com correção a todas as perguntas do Quiz, demonstrando compreensão da obra estudada.-Realizou em datilologia todas as palavras pedidas corretamente.

Objetivos da sessão	-Desenvolver a consciência fonológica; -Tomar consciência que a literatura está relacionada com outras formas de ficção (teatro, cinema). -Treinar a datilologia.
Domínios trabalhados	-Leitura -Escrita -Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	-Visualização da obra encenada “O Príncipe Nabo”, de Ilse Losa, em https://auladigital.leva.com/ -Recontar por palavras suas a obra encenada; -Leitura de alguns excertos da obra, compreendendo que se trata de um texto dramático. -Visualização do recurso “Análise de um texto dramático (O Príncipe Nabo)” em https://app.escolavirtual.pt/ -Completar o reconto de um excerto de “O Príncipe Nabo” em https://app.escolavirtual.pt/
Recursos utilizados	- Obra “O Príncipe Nabo”, de Ilse Losa. - Cartas EKUI; - Fichas de trabalho; - Material de escrita;
Avaliação da atividade	-A1 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho; -Demonstrou interesse pelo estudo da obra. -Na leitura, leu “conforto” em vez de “consorte”; “estogamo” em vez de “estômago” e “encontros” em vez de “encantos”. - Leitura do excerto (99 palavras) com VL=119 (1ª leitura); VL=131 (2ª leitura); -Procurou no dicionário o significado das palavras desconhecidas, nomeadamente: presumida; pândega; beiços; lacaio; -Fez a datilologia das palavras pedidas com correção. -Esteve atenta às orientações dadas sobre o “texto dramático”. -Conseguiu completar o excerto, selecionando a opção correta.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none">-Desenvolver a consciência fonológica;-Relembrar regras de ortografia e casos de leitura;-Treinar a leitura e a escrita;-Desenvolver problemas e exercícios que envolvam conhecimento de gramática.-Treinar a datilologia.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none">-Leitura-Escrita-Gramática-Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none">-Realizar os exercícios da página 68 do caderno de atividades, do manual do aluno, sobre o complemento direto e complemento indireto-Leitura do texto “Maçã boca de monstro” com registo da velocidade leitora.-Revisão do vocabulário relacionado com a obra “O príncipe Nabo”;-Distinção entre “coser” e “cozer” – realização de exercícios.-Fazer a datilologia das palavras que demonstrou maior dificuldade em ler.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none">- Obra “O Príncipe Nabo”- Cartas EKUI;- Fichas de trabalho;- Material de escrita.
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none">-A1 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho;-Realizou os exercícios da página 68 do caderno de atividades, depois de compreender o conceito de: complemento direto e complemento indireto.-Leu o texto “Maçã boca de monstro”, de 38 palavras, VL=135, na 1ª leitura e VL=143 na 2ª leitura.-Verificou-se que omitiu as preposições “de” e “da” na 1ª leitura, tendo sido alertada. Essa situação não se verificou nas leituras seguintes.-Conseguiu fazer a datilologia das palavras pedidas.

Objetivos da sessão	-Desenvolver a consciência fonológica; -Treinar a leitura e a escrita; -Treinar a datilologia.
Domínios trabalhados	-Leitura -Escrita -Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	-A utilização de “pre” e “per”; -Leitura de palavras com “pre” e “per”; -Utilização da datilologia na leitura de palavras. -Realizar as atividades: <i>Sintetizar o texto</i> e <i>Interpretar um excerto de “O Príncipe Nabo”</i> , nos recursos do professor em https://app.escolavirtual.pt/
Recursos utilizados	- Obra “O Príncipe Nabo” - Cartas EKUI; - https://app.escolavirtual.pt/ - Material de escrita.
Avaliação da atividade	<i>-A1 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado as atividades com empenho;</i> <i>-Leu as palavras com “pre” e “per”, com apoio da datilologia.</i> <i>-Realizou as atividades pedidas com correção.</i>

Objetivos da sessão	-Desenvolver a consciência fonológica; -Treinar a leitura e a escrita; -Treinar a datilologia.
Domínios trabalhados	-Leitura -Escrita -Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	- Treino de palavras com os grupos consonânticos: br, cr, dr, fr, gr, pr, tr e vr. -Realização do Quiz, dos recursos do professor, em https://app.escolavirtual.pt/ -Realizar a atividade dos recursos do professor “Fazer inferências sobre o texto “O Príncipe Nabo” em https://app.escolavirtual.pt/ -Leitura do excerto.
Recursos utilizados	- Obra “A Fada Oriana” - Cartas EKUI; - https://app.escolavirtual.pt/ - Material manipulável; - Material de escrita;
Avaliação da atividade	- A1 foi pontual, trouxe o material necessário e realizou as atividades com empenho; - Realizou as atividades pedidas, referentes ao treino de palavras, recorrendo à datilologia. -Conseguiu realizar as atividades “Quiz” e “Inferências” de forma satisfatória. -Leitura do excerto (93 palavras) com VL=136.

Objetivos da sessão	-Treinar a leitura e a escrita; -Desenvolver problemas e exercícios que envolvam conhecimento de gramática. -Treinar a datilologia. -Verificar a expressão escrita.
Domínios trabalhados	-Oralidade -Leitura -Escrita -Gramática -Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	-Reconto da obra “O Príncipe Nabo” e escrita de um pequeno resumo.
Recursos utilizados	- Material de escrita.
Avaliação da atividade	<i>-A1 foi pontual, trazendo o material necessário. -Realizou a atividade pedida, reconto da obra, focando os elementos essenciais. -Na escrita do resumo, foi possível verificar que ocorreram menos erros ortográficos, contudo, não desenvolveu muito as suas ideias nem concluiu o texto, por falta de tempo. Ficou combinado o término na próxima sessão, no entanto faltou, inviabilizando a conclusão do texto, já que seria a última sessão prevista.</i>

Apêndice G. Sessões de trabalho realizadas com o aluno A2

A2 - Plano da sessão de intervenção número 1

Data: 05/01/2023

Objetivos da sessão	-Estabelecer uma boa relação entre aluno e professora; -Verificar trocas fonológicas existentes; -Fomentar o gosto pela leitura e escrita; -Descobrir o abecedário gestual.
Domínios trabalhados	-Oralidade; -Leitura e escrita.
Atividades desenvolvidas	-Leitura do texto “Os dois Amigos”, página 57 do manual do aluno. -Escrita de um pequeno texto a partir da ordenação de imagens; -Apresentação das cartas EKUI; -Exploração das cartas. -Exercícios de desenvolvimento da consciência fonológica; -Ditado de palavras e de imagens.
Recursos utilizados	-Cartas EKUI; -Caderno de Reeducação Pedagógica – Dislexia, volume 2, de Helena Serra e Teresa Oliveira Alves (Porto Editora); -cartas com imagens. -Material de escrita.
Avaliação da atividade	<i>-A2 foi pontual, trazendo o material pedido.</i> <i>-Foram dadas algumas sugestões para a organização do caderno diário de Português, uma vez que se verificou omissão de informação.</i> <i>-Revelou não gostar de ler nem escrever, no entanto realizou as atividades pedidas.</i> <i>-Leu o texto “Os dois Amigos”, apresentando uma leitura hesitante e silabada.</i> <i>-No ditado de palavras verificou-se repetição de letras “Aamigos” e “veiação”, omissão de “h” no início das palavras e trocas fonológicas “ão”/“am” (viajavão – viajavam); “v”/“f” (provundo – profundo) e “s”/“z” (orizonte – horizonte).</i> <i>-Esteve atento às explicações e ordenou com correção a sequência de imagens apresentadas, relatando a sua sequência, antecipando a expressão escrita;</i> <i>-Escreveu um pequeno texto, em que relatou as imagens visualizadas, apresentando muitas rasuras e diversos erros ortográficos.</i> <i>-Notou-se que quando tem dúvidas na escrita, utiliza letras sobrepostas. Por exemplo “fui” e “foi” / “au” e “ao”, “minutos” e “minotos”, não sendo perceptível a letra utilizada.</i> <i>-Erros ortográficos na escrita do texto: “cinhora” – senhora; “combre” – comprar; “paixe” – peixe.; “Cuanto” – Quando; “xegou” – chegou; “dradar”- tratar; “tepois” – depois; “deçou” – deixou; “linpar” – limpar; “alguons” e “alcons” – alguns; “gado” – gato; “rabro” – roubou; “fazora” – vassoura; “fui” – foi; “adras” – atrás; “candairo” – candeeiro; “dapede” – tapete; “asbirator” – aspirador.</i> <i>-Mostrou interesse e curiosidade no manuseamento das cartas EKUI.</i>

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Descobrir o abecedário gestual; -Fomentar o gosto pela leitura e escrita. -Aprendizagem das vogais e das consoantes “b”; “d” “f”; “p”; “t” e “v” em datilologia; -Associar o som, às letras e à datilologia, de acordo com a aprendizagem realizada; -Treinar a consciência fonológica. -Ouvir ler num modelo adequado.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Oralidade; -Leitura e escrita; -Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura da fábula “A formiga e a pomba”, página 49 do manual do aluno, com registo da velocidade leitora. -Aprendizagem em datilologia das vogais e consoantes “b”; “d” “f”; “p”; “t” e “v”. -Ditado de palavras selecionadas. -Exercícios de desenvolvimento da consciência fonológica. -Relembrar o abecedário.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> -Cartas EKUI; -Manual do aluno; -Material de escrita.
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> -A2 foi pontual, trazendo o material necessário, mostrando maior motivação pela aprendizagem. -Esteve atento à leitura do texto. -Leu o texto (138 palavras) com VL= 47 na 1ª leitura e de VL=53 na 2ª leitura. -Leu “rebentino” em vez de “repentino” e “porta” em vez de “borda”, mostrando dificuldade na leitura de palavras com 4 ou mais sílabas. -Mostrou bastante interesse pelas cartas EKUI, tentando reproduzir o gesto das vogais e das consoantes selecionadas pela docente, tendo aprendido com facilidade o gesto correspondente. -Não conseguiu escrever o abecedário corretamente.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Descobrir o abecedário gestual; -Fomentar o gosto pela leitura e escrita. -Tomar consciência que a literatura está relacionada com outras formas de ficção (teatro, cinema). -Aprender as consoantes “c”; “g”; “m” e “n” em datilologia; -Realizar a datilologia das vogais e das consoantes aprendidas; -Conseguir utilizar a datilologia para soletrar palavras. -Associar o som, às letras e à datilologia, de acordo com a aprendizagem realizada; -Treinar a consciência fonológica. -Ouvir ler num modelo correto; -Treinar a leitura. -Relembrar classes de palavras – nomes.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Oralidade; -Leitura e escrita; -Educação Literária; -Gramática.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Monitorização do caderno diário; -Rever as vogais e as consoantes aprendidas em datilologia; -Visualização da obra encenada “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf, em https://auladigital.leva.com/ -Manusear o livro, observando-o com atenção, para identificar os elementos paratextuais. -Aprender as consoantes “c”; “g”; “m” e “n” em datilologia; -Realizar a datilologia das palavras “viúva”; “papagaio” e do título da obra a trabalhar “A viúva e o Papagaio”. -Exercícios de desenvolvimento da consciência fonológica.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> -Cartas EKUI; -Obra “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf; -https://auladigital.leva.com/.
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> -A2 foi pontual, trazendo o material necessário, demonstrado maior empenho na realização das atividades; -Esteve atento à visualização da obra, em teatro, respondendo com correção às questões apresentadas. -Ao manusear o livro, identificou as personagens que dão o título à história e descobriu ser uma história verdadeira. -Mostrou bastante interesse pelas cartas EKUI, tendo aprendido com facilidade o gesto correspondente às consoantes “c”; “g”; “m” e “n”. -Conseguiu reproduzir as palavras que dão o título à história.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Descobrir o abecedário gestual; -Fomentar o gosto pela leitura e escrita. -Treinar a consciência fonológica. -Ouvir ler num modelo correto; -Treinar a leitura. -Relembrar classes de palavras – nomes e adjetivos.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Oralidade; -Leitura e escrita; -Educação Literária; -Gramática.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Rever as vogais e as consoantes aprendidas, em datilologia; -Aprender as restantes consoantes em datilologia; -Realizar em datilologia o abecedário, soletrando-o. -Conseguir utilizar a datilologia para soletrar palavras. -Associar o som, às letras e à datilologia, de acordo com a aprendizagem realizada; -Ouvir ler num modelo adequado alguns excertos da obra. -Procurar o significado das palavras desconhecidas; -Identificar nomes e adjetivos nos excertos apresentados; -Realização de uma ficha de trabalho para verificação da compreensão da obra estudada. -Leitura de alguns excertos em: análise de um texto narrativo (A Viúva e o Papagaio), https://app.escolavirtual.pt/, com registo da <u>Velocidade Leitora</u>.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> -Cartas EKUI; -Obra “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf; -Fichas de trabalho; -Material de escrita. -Ficha de trabalho.
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> -A2 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho; -Identificou todas as letras aprendidas em datilologia; -Mostrou entusiasmo na aprendizagem das restantes consoantes. -Verificou-se que não se recorda do abecedário. -Consegue fazer a datilologia das imagens apresentadas, por imitação, uma vez que ainda comete diversos erros: “cingueta” – cinquenta; “canpo” – campo; “tamacos” – tamancos; “cardeiro” – carteiro; “agricodor” – agricultor; “carosa” – carroça; “papacaoio” – papagaio; “cinsento” – cinzento; “esdadoa” – estátua. -Repetiu com agrado a datilologia das palavras até conseguir fazê-lo sem erros. -Leu o excerto (131 palavras) com VL=52, na 1ª leitura e VL=60, na 2ª leitura.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Rever o abecedário gestual, oral e escrito; -Treinar a leitura; -Treinar a consciência fonológica; -Treinar a escrita; -Relembrar classes de palavras – nomes.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura; -Escrita; -Educação Literária; -Gramática.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Rever o abecedário gestual (datilologia); -Escrever o abecedário minúsculo e maiúsculo; -Leitura de palavras, ordenando-as por ordem alfabética, no quadro de giz. -Leitura de um excerto da obra “A Viúva e o Papagaio”, com registo da Velocidade Leitora. -Leitura das palavras escritas corretamente com recurso à datilologia. -Realizar a atividade online: Compreender um excerto de “A Viúva e o Papagaio”, da escola virtual. -Selecionar numa lista de palavras nomes próprios, nomes comuns e nomes comuns coletivos.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> -Cartas EKUI; -Obra “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf; -https://app.escolavirtual.pt/ -Fichas de trabalho; -Material de escrita.
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> -A2 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho; -Identificou todas as letras em datilologia; -Ainda não consegue dizer o abecedário corretamente, no entanto verifica-se que ao fazê-lo em datilologia o está a ajudar a memorizar. -Não conseguiu ordenar as palavras pedidas por ordem alfabética. -Realizou a leitura do 5º e 6º parágrafos (49+94 palavras = 143 palavras), com uma velocidade leitora de 48 palavras por minuto, na 1ª leitura e de 56 na 2ª leitura. -Verificou-se que, aquando da leitura, faz troca de “t” por “d” (ex: <i>desdamento</i>”; “<i>deste</i>” em vez de “<i>desde</i>”). -Desconhecia o significado das palavras: <i>tamancos</i> e <i>calandras</i>. -Identificou com correção todos os nomes próprios e comuns e comuns presentes no 5º parágrafo. -Mostrou interesse em realizar a datilologia, quando associada a imagens. - Selecionou com correção todos os nomes próprios, comuns e comuns coletivos apresentados, justificando a escolha.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Rever o abecedário gestual, oral e escrito; -Treinar a leitura; -Treinar a consciência fonológica; -Treinar a escrita; -Relembrar as características da carta. -Cálculo mental
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura; -Escrita; -Educação Literária; -Gramática.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Rever o abecedário gestual (datilologia); -Completar os espaços em branco de palavras do excerto, selecionando <o> ou <u>. -Leitura de todas as palavras, escritas corretamente, com registo da velocidade leitora. -Realizar em datilologia a leitura das palavras; -Completar a carta da canção de Rui Veloso “Postal dos Correios”. -Leitura da carta com registo da velocidade leitora. -Realização de exercícios matemáticos com $\times 10$, $\times 100$ e 1000 e $:0,1$; $:0,01$ e $:0,001$.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> -Cartas EKUI; -Obra “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf; -Fichas de trabalho; -Material de escrita.
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> -A2 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho; -Conseguiu realizar o abecedário em datilologia; -Conseguiu realizar a leitura das palavras, escritas corretamente, utilizando a datilologia. -Leu as 52 palavras numa velocidade de 82 palavras por minuto. -Leu a carta (127 palavras), com VL = 54, na 1ª leitura e VL=61 na 2ª leitura. -Na escrita foram detetados os seguintes erros: “querito” – querido; “bescal” – pessoal; “estoda” – estuda” e “desde” – deste. -Nos exercícios de matemática inicialmente teve dificuldade, mas rapidamente percebeu as regras e realizou as tarefas com correção.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Treinar o cálculo mental; -Rever o abecedário gestual e oral; -Treinar a leitura; -Treinar a consciência fonológica; -Treinar a escrita.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Cálculo; -Leitura; -Escrita; -Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Exercícios de cálculo mental; -Rever o abecedário gestual (datilologia); -Leitura do excerto da obra “A Viúva e o Papagaio”, trabalhado na sessão anterior, com registo da Velocidade Leitora. -Leitura das palavras selecionadas, com recurso à datilologia. -Realizar a atividade online: recontar um excerto de “A Viúva e o Papagaio”, em https://app.escolavirtual.pt/.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> -Obra “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf; -Manual “A Matemática: Aprende e pratica os conteúdos essenciais 3º e 4º anos”, p.17 Porto Editora. -Fichas de trabalho; -Material de escrita; -https://app.escolavirtual.pt/
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> -A2 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho; -Nas atividades de cálculo mental, acertou 13 em 19 operações, envolvendo somas (errou: 34+53; 36+26; 26+32; 63+18; 336+522 e 451+228); -Conseguiu realizar o abecedário em datilologia, após duas vezes com ajuda. -Conseguiu ordenar as frases para recontar o excerto de “A Viúva e o Papagaio” em https://app.escolavirtual.pt/. -Erros ortográficos: “ingrível” – incrível; “encodrou” – encontrou; “olho” – olhou; “damainho” – tamanho; “médiu” – médio; “das” – duas; “rojo” – roxo; “pecou” – pegou; “guitado” – cuidado; “cuardou” – guardou; “jinastica” – ginástica. -Verifica-se que o aluno já corrige alguns erros nomeadamente o “m” antes de “p” e “b”. -Realizou a primeira e segunda leitura do excerto “A viúva e o papagaio (VL=52; VL=62)

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Rever o abecedário gestual e oral; -Treinar a leitura. -Ouvir ler num modelo adequado; -Fomentar o gosto pela leitura;
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Cálculo -Leitura -Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Exercícios de cálculo mental; -Rever o abecedário gestual (datilologia); -Leitura das palavras escritas corretamente com recurso à datilologia. -Terceira e quarta leitura do excerto, com as palavras escritas corretamente em destaque, com registo da velocidade leitora; -Completar um excerto da obra “A Viúva e o Papagaio” selecionando a palavra escrita corretamente. -Realização da Ficha de verificação da leitura da obra em www.portoeditora.pt (Ficha1, A Viúva e o Papagaio), oralmente; -Ouvir o resumo da obra “A Fada Oriana” em https://app.escolavirtual.pt/ -Ver o “Cuidado com a Língua”, na RTP Ensina, descobrindo a origem da palavra “fada”; -Manusear a obra “A Fada Oriana”, observando-a com atenção, para identificar os elementos paratextuais.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> - cartas EKUI; - obra “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf; - https://ensina.rtp.pt/artigo/cuidado-com-a-lingua-fado - obra “A Fada Oriana” - fichas de trabalho; - material de escrita
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> -A2 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho; - Realizou a terceira e quarta leitura do excerto “A viúva e o papagaio (VL=53; VL=64); -Leu “bancada” em vez de “pancada”; “encandata” em vez de “encantada”. -Erros ortográficos: “minoto” em vez de “minuto”; “polva” em vez de “pulava”; “muedas” em vez de “moedas”; “remover” em vez de “remover”. - Esteve atento ao episódio da RTP Ensina, descobrindo a origem da palavra fada, em: https://ensina.rtp.pt/artigo/cuidado-com-a-lingua-fado -Manuseou o livro “A Fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Anderson, referindo com correção os elementos paratextuais observados; -Ouviu a leitura do capítulo “Fadas boas e fadas más”.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Treinar o cálculo mental; -Tomar consciência que a literatura está relacionada com outras formas de ficção (teatro, cinema). -Compreensão leitora. -Treinar a leitura e a escrita. -Relembrar a datilologia de algumas letras.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Cálculo -Leitura -Escrita -Educação Literária. -Gramática
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Exercícios de cálculo mental. -Visualização da obra encenada “A Fada Oriana”, de Sophia de Mello Breyner Anderson, em https://auladigital.leva.com/ -Ditado de palavras por imagens; -Ditado do capítulo “Fadas boas e Fadas Más”, através de lacunas de palavras.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> -Obra “A Fada Oriana”, de Sophia de Mello Breyner Anderson; -Fichas de trabalho; -Material de escrita; -Quadro de giz.
Avaliação da atividade	<p><i>-A2 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho;</i></p> <p><i>-Conseguiu dizer o abecedário corretamente utilizando a datilologia.</i></p> <p><i>-Legendou com correção 9 de 16 imagens, tendo escrito “vada” – fada; “moetas de ore” – moedas de ouro; “criansas” – crianças; “farinha de contão” - varinha de condão; “frota” – fruta; “pasaros” – pássaros; “jão” – chão.</i></p> <p><i>-No ditado, os erros ortográficos foram: “especiais” – espécies; “vazem” – fazem; “coizas” – coisas; “rrecão” – regam; “acentam” – acendem; “lome” – lume; “cecorão” – seguram; “jibe” – bibe; “engantão” – encantam; “jartins” – jardins; “dansão” – dançam; “enventão” – inventam; “ponhem” – põem; “sapados” - sapatos; “bobres” – pobres; “vontes” – fontes; “apacão” – apagam; “rascão” – rasgam; “dezencantão” – desencantam; “arrelião” – arreliam; “atromentão” – atormentam; “roubão” – roubam; “bobres” – pobres; “coanto” – quando; “rramos” – ramos; “cem” – sem; “totalhe” – toca-lhe; “soa” – sua; “istate” - instante; “chaia” – cheia; “macica” – mágica; “vato” – fado; “aranca” – arranca; “abrotrecem” – apodrecem; “morcão” – murcham; “caen” – caem.</i></p> <p><i>-Ao repetir utilizando a datilologia foi possível escrever com maior correção.</i></p>

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a consciência fonológica; -Relembrar regras de ortografia e casos de leitura; -Treinar a leitura e a escrita; -Desenvolver problemas e exercícios que envolvam conhecimento de gramática. -Rever a datilologia de letras e palavras.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Cálculo -Leitura -Escrita -Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Visualização do filme de animação “Oriana” em https://app.escolavirtual.pt/; -Leitura do capítulo “Fadas boas e fadas más”, com registo da velocidade leitora. -Leitura das palavras escritas incorretamente na aula anterior; -Classificação das palavras de acordo com a sílaba tónica; -Soletração das palavras com recurso à datilologia. -Escrita das palavras no quadro de giz. -Identificar verbos e as conjugações a que pertencem; -Identificar formas verbais, reconhecendo-as no infinitivo.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> - Obra “A Fada Oriana” - Cartas EKUI; - Quadro de giz;
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> -A2 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho; -Leu o primeiro capítulo da obra “A Fada Oriana” com uma velocidade leitora de 56 palavras por minuto, na 1ª leitura e de 76 palavras na 2ª leitura. -Inicialmente teve dificuldade em classificar as palavras quanto à sílaba tónica, mas rapidamente lembrou o que tinha aprendido e conseguiu classificar todas as palavras corretamente, associando as palavras terminadas em -ão como agudas. -Conseguiu fazer a datilologia de todas as palavras selecionadas. -Conseguiu identificar as formas verbais em frases, associando-as ao infinitivo e reconhecendo a conjugação pertencente.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a consciência fonológica; -Relembrar regras de ortografia e casos de leitura; -Treinar a leitura e a escrita; -Desenvolver problemas e exercícios que envolvam conhecimento de gramática. -Treinar a datilologia.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura -Escrita -Gramática -Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura do primeiro capítulo da obra “A Fada Oriana” com registo da Velocidade Leitora. -Treino, com utilização da datilologia, das palavras escritas com erros ortográficos na sessão anterior. -Revisão de algumas regras ortográficas (ão/am; ss/c). -Realizar exercícios de ortografia, colocando as formas verbais corretas, em frases, de acordo com o tempo: presente/pretérito perfeito do indicativo/ futuro do indicativo; conjugação de verbos. -Ouvir a leitura do capítulo “O peixe”. -Compreender o significado de palavras desconhecidas; -Fazer a datilologia das palavras que demonstrou maior dificuldade em ler.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> - Obra “A Fada Oriana” - Cartas EKUI; - Fichas de trabalho; - Material de escrita;
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> -A2 foi pontual, trazendo o material necessário, mostrando cada vez maior empenho. -Leu o excerto da obra (195 palavras) com uma velocidade leitora de 65 palavras por minuto, na 1ª leitura e de 79 palavras na 2ª leitura. (A 1ª e 2ª leitura foram realizadas na sessão anterior). -Continua a demonstrar interesse pela utilização da datilologia, denotando-se melhoria quando a utiliza. -Demonstrou dificuldade na conjugação dos verbos, mas demonstrou interesse em aprender e estudar. -Ouviu com atenção a leitura do capítulo “O peixe”. -Procurou no dicionário o significado das palavras desconhecidas, nomeadamente: abismo, lisonjeado e mesuras.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none">-Desenvolver a consciência fonológica;-Relembrar regras de ortografia e casos de leitura;-Treinar a leitura e a escrita;-Treinar a datilologia.-Compreensão leitora
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none">-Leitura-Escrita-Gramática-Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none">-Leitura de um excerto da obra, com registo da velocidade leitora, do manual do aluno, pág. 103.-Realizar o Quiz, da escola virtual, em https://app.escolavirtual.pt/-Praticar a leitura de palavras em simultâneo com a utilização da datilologia.-Realização de um crucigrama.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none">- Obra “A Fada Oriana”- Cartas EKUI;- Manual do aluno- Material de escrita;- Caderno de Reeducação Pedagógica 3, de Helena Serra e Teresa Oliveira Alves.
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none">-A2 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho;-Leu o excerto da obra no manual com uma velocidade leitora de 67 palavras por minuto numa 1ª leitura e de 75 na 2ª leitura.- Na leitura, tende a ler “e” em vez de “a” e a substituir palavras por outras semelhantes (“ervas” leu árvores e “flores leu “folhas”);-Respondeu com correção a todas as perguntas do Quiz, demonstrando compreensão da obra estudada.-Compreendeu as informações do crucigrama, mas necessitou de recorrer à datilologia e soletrar as palavras para escrever.

Objetivos da sessão	-Desenvolver a consciência fonológica; -Tomar consciência que a literatura está relacionada com outras formas de ficção (teatro, cinema). -Treinar a datilologia.
Domínios trabalhados	-Leitura -Escrita -Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	-Visualização da obra encenada “O Príncipe Nabo”, de Ilse Losa, em https://auladigital.leva.com/ -Recontar por palavras suas a obra encenada; -Leitura de alguns excertos da obra, compreendendo que se trata de um texto dramático. -Visualização do recurso “Análise de um texto dramático (O Príncipe Nabo)” em https://app.escolavirtual.pt/ -Completar o reconto de um excerto de “O Príncipe Nabo” em https://app.escolavirtual.pt/
Recursos utilizados	- Obra “O Príncipe Nabo”, de Ilse Losa. - Cartas EKUI; - Fichas de trabalho; - Material de escrita;
Avaliação da atividade	-A2 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho; -Demonstrou interesse pelo estudo da obra. -Na leitura, por vezes ainda lê “e” em vez de “a” e a substituir palavras por outras semelhantes (“pretendentes” leu “presentes”; “falhas” leu “folhas”; “cozinheiro” leu “cozinha”) -Procurou no dicionário o significado das palavras desconhecidas, nomeadamente: presumida; pândega; ror; lacaio; magotes. -Fez a datilologia das palavras pedidas com correção. -Esteve atenta às orientações dadas sobre o “texto dramático”. -Conseguiu completar o excerto, selecionando a opção correta.

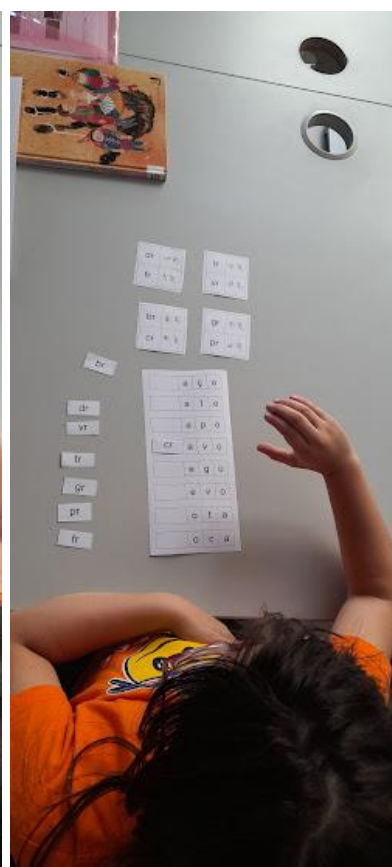
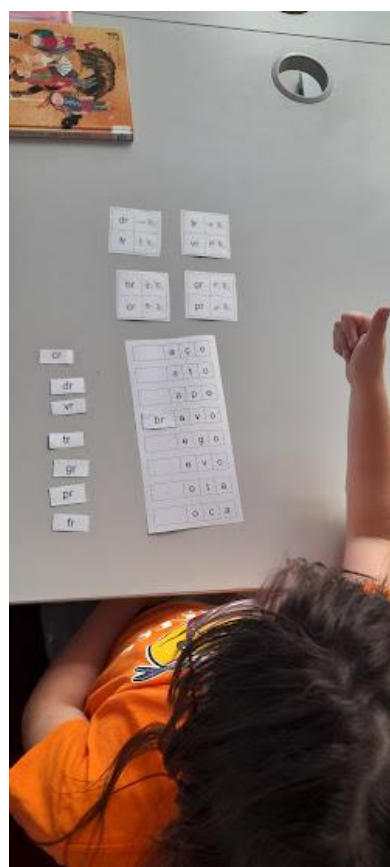
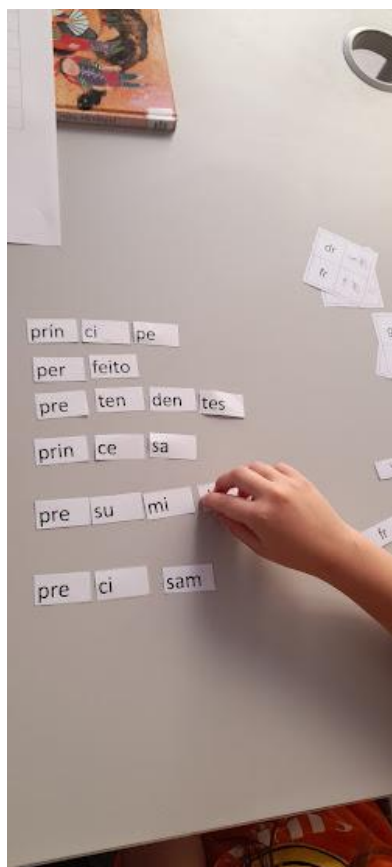
Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none">-Desenvolver a consciência fonológica;-Relembrar regras de ortografia e casos de leitura;-Treinar a leitura e a escrita;-Desenvolver problemas e exercícios que envolvam conhecimento de gramática.-Treinar a datilologia.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none">-Leitura-Escrita-Gramática-Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none">-Realizar os exercícios da página 68 do caderno de atividades, do manual do aluno, sobre o complemento direto e complemento indireto-Leitura do texto “Maçã boca de monstro” com registo da velocidade leitora.-Revisão do vocabulário relacionado com a obra “O príncipe Nabo”;-Distinção entre “coser” e “cozer” – realização de exercícios.-Fazer a datilologia das palavras que demonstrou maior dificuldade em ler.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none">- Obra “O Príncipe Nabo”- Cartas EKUI;- Fichas de trabalho;- Material de escrita.
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none">-A2 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado todas as atividades com empenho;-Realizou os exercícios da página 68 do caderno de atividades, depois de compreender o conceito de: complemento direto e complemento indireto.-Leu o texto “Maçã boca de monstro”, de 38 palavras, com VL=71, na 1ª leitura e VL=82 na 2ª leitura.-Conseguiu fazer a datilologia das palavras pedidas.

Objetivos da sessão	-Desenvolver a consciência fonológica; -Treinar a leitura e a escrita; -Treinar a datilologia.
Domínios trabalhados	-Leitura -Escrita -Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	-A utilização de “pre” e “per”; -Leitura de palavras com “pre” e “per”; -Utilização da datilologia na leitura de palavras. -Utilização da datilologia para relembrar o abecedário. -Realizar as atividades: <i>Sintetizar o texto</i> e <i>Interpretar um excerto de “O Príncipe Nabo”</i> , nos recursos do professor em https://app.escolavirtual.pt/
Recursos utilizados	- Obra “O Príncipe Nabo” - Cartas EKUI; https://app.escolavirtual.pt/ - Material de escrita.
Avaliação da atividade	<i>-A2 foi pontual, trazendo o material necessário, tendo realizado as atividades com empenho;</i> <i>-Leu as palavras com “pre” e “per”, com apoio da datilologia.</i> <i>-Escreveu o abecedário corretamente, recorrendo à datilologia.</i> <i>-Leu o excerto da obra com VL=84.</i> <i>-Realizou as atividades pedidas com correção.</i>

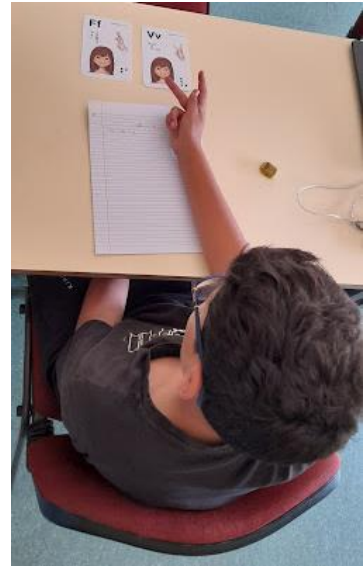
Objetivos da sessão	-Desenvolver a consciência fonológica; -Treinar a leitura e a escrita; -Treinar a datilologia.
Domínios trabalhados	-Leitura -Escrita -Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	- Treino de palavras com os grupos consonânticos: br, cr, dr, fr, gr, pr, tr e vr. -Realização do Quiz, dos recursos do professor, em https://app.escolavirtual.pt/ -Realizar a atividade dos recursos do professor “Fazer inferências sobre o texto “O Príncipe Nabo” em https://app.escolavirtual.pt/ -Leitura do excerto
Recursos utilizados	- Obra “A Fada Oriana” - Cartas EKUI; - https://app.escolavirtual.pt/ - Material manipulável; - Material de escrita;
Avaliação da atividade	- A A1 foi pontual, trouxe o material necessário e realizou as atividades com empenho; - Realizou as atividades pedidas, referentes ao treino de palavras, recorrendo à datilologia. -Conseguiu realizar as atividades “Quiz” e “Inferências” de forma satisfatória. -Leitura do excerto (93 palavras) com VL=86.

Objetivos da sessão	<ul style="list-style-type: none">-Treinar a leitura e a escrita;-Desenvolver problemas e exercícios que envolvam conhecimento de gramática.-Treinar a datilologia.-Verificar a expressão escrita.
Domínios trabalhados	<ul style="list-style-type: none">-Oralidade-Leitura-Escrita-Gramática-Educação Literária.
Atividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none">-Escrita de um pequeno texto com tema livre.-Ditado de imagens.
Recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none">- Material de escrita.
Avaliação da atividade	<ul style="list-style-type: none">-A2 foi pontual, trazendo o material necessário.-Foi pedido que escrevesse um pequeno texto com tema livre. A2 ficou um pouco preocupado, mas acabou por escrever um pequeno texto muito simples.-Foi possível verificar que ocorreram menos erros ortográficos, contudo, não desenvolveu muito as suas ideias.-No ditado de imagens também se verificou menos erros ortográficos.

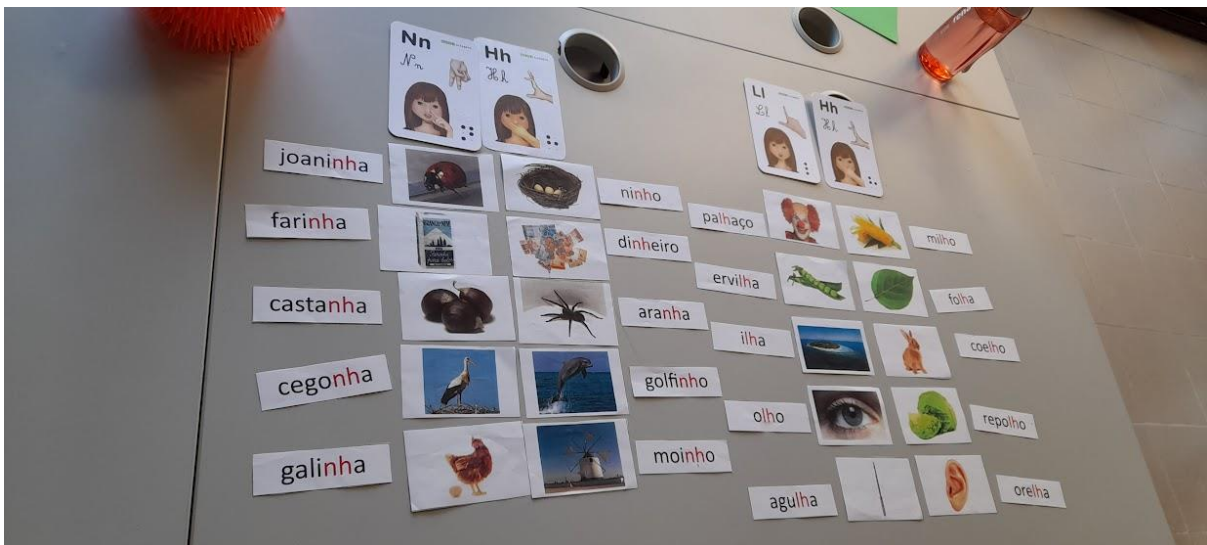
Apêndice H. Registos fotográficos de algumas sessões com os alunos



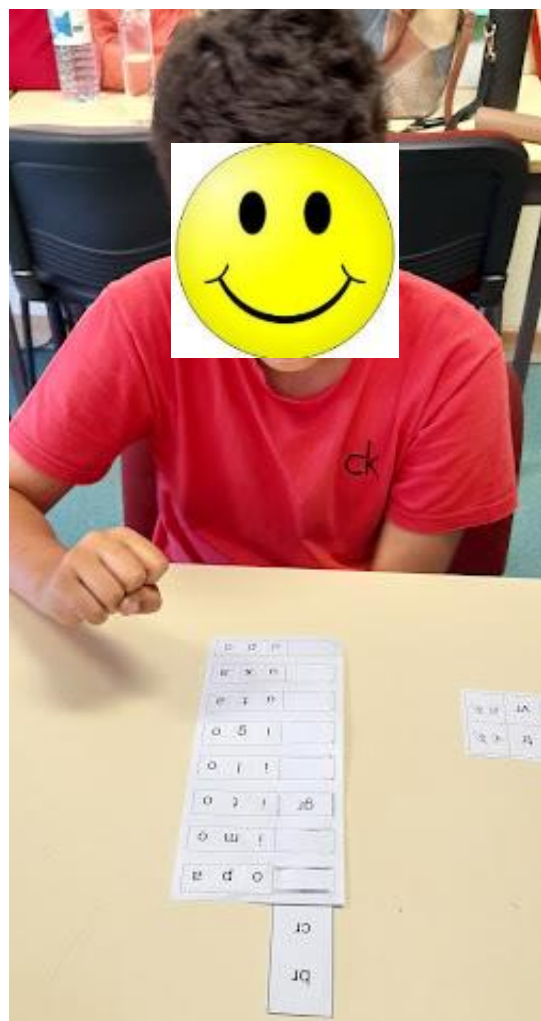
A1 seleciona sílabas e usa a datilologia na construção de palavras



A2 recorre à datilologia em exercícios de escrita, com recurso às cartas EKUI



Atividade com recurso às cartas EKUI



A2 seleciona sílabas e usa a datilologia na construção de palavras

Apêndice I. Exemplos de exercícios e/ou fichas de trabalho construídos para os alunos




Obra “A Viúva e o Papagaio”





Nome: _____ Data: ____/____/____





Completar com as letras “o” (com som /u/) ou “u” as seguintes palavras.

s__a	t__do	va__	l__z
m__eda	vi__va	mí__pe	p__dia
alt__ra	b__leia	l__cal	ch__va
disp__nha	af__gado	at__lada	ch__ver
estáb__lo	esc__ro	l__gar	s__rgiu
f__ndo	re__nidos	fort__na	l__xuosa
d__rmir	p__leiro	ling__agem	ass__ciado
h__mano	min__to	cint__ra	p__lidas
d__as	s__ave	f__gão	r__ínas
b__giganga	af__gar	seg__ndo	j__lgou
c__rrer	sup__rtar	pr__vou	duzent__s
c__mida	aj__dar	m__lher	n__nca
desil__são	cr__el	c__rtar	olh__s

Legenda cada uma das imagens.

	50		

pixabay images

Nome: _____ Data: ____/____/____

- Completa o excerto da obra que estudaste, escolhendo uma das palavras selecionadas, de forma a ficar corretamente escrito.

Estava deitada na cama, embrenhada nestes pensamentos, quando uma ligeira pancada no vidro da janela a assarapantou. A pancada repetiu-se três vezes. [...] A _____ **chova/chuva** parara, dando _____ **logar/lugar** a uma bela noite de _____ **loar/luar**. A princípio, _____ **assostou-se/assustou-se**, mas logo _____ **reconheceo/ reconheceu** James, o papagaio cinzento, e ficou extasiada por ver que ele conseguira escapar ao fogo. Abriu a janela, acariciou-lhe várias vezes a cabeça e disse-lhe para entrar. [...] “Os _____ **atos/ atus** do animal têm mais significado do que as pessoas _____ **jolgam/ julgam**”, pensou.

— Muito bem, James! — disse em voz alta, conversando com o pássaro como se ele fosse um ser _____ **homano/ humano**. — Vou acreditar em ti. Espera só um _____ **minoto/ minuto** enquanto me ponho decente para sair.

E, dizendo isto, atou um avental largo à _____ **cintora/cintura**, desceu sorrateiramente as escadas e conseguiu sair de casa sem acordar a Sra. Ford.

James estava, visivelmente, satisfeito. _____ **Polava/ Pulava** energicamente alguns metros à sua frente, em direção à casa incendiada.

[...]

A Sra. Gage e o papagaio tratavam, agora, de _____ **remover/ remover** do esconderijo todo o tesouro — que continha nem mais nem menos do que três mil _____ **moedas/ muedas** — colocando-o no avental que a _____ **viova/ viúva** estendera no chão.

WOOLF, Virginia – *A Viúva e o Papagaio*.
Porto: Porto Editora, 2014. pp.27-41 [com supressões]

- Lê o texto escrito corretamente.

Estava deitada na cama, embrenhada nestes pensamentos, quando uma ligeira pancada no vidro da janela a assarapantou. A pancada repetiu-se três vezes. [...] A **chuva** parara, dando **lugar** a uma bela noite de **luar**. A princípio, **assustou-se**, mas logo **reconheceu** James, o papagaio cinzento, e ficou extasiada por ver que ele conseguira escapar ao fogo. Abriu a janela, acariciou-lhe várias vezes a cabeça e disse-lhe para entrar. [...] “Os **atos** do animal têm mais significado do que as pessoas **julgam**”, pensou.

— Muito bem, James! — disse em voz alta, conversando com o pássaro como se ele fosse um ser **humano**. — Vou acreditar em ti. Espera só um **minuto** enquanto me ponho decente para sair.

E, dizendo isto, atou um avental largo à **cintura**, desceu sorrateiramente as escadas e conseguiu sair de casa sem acordar a Sra. Ford.

James estava, visivelmente, satisfeito. **Pulava** energicamente alguns metros à sua frente, em direção à casa incendiada.

[...]

A Sra. Gage e o papagaio tratavam, agora, de **remover** do esconderijo todo o tesouro — que continha nem mais nem menos do que três mil **moedas** — colocando-o no avental que a **viúva** estendera no chão.

WOOLF, Virginia – *A Viúva e o Papagaio*.
Porto: Porto Editora, 2014. pp.27-41 [com supressões]

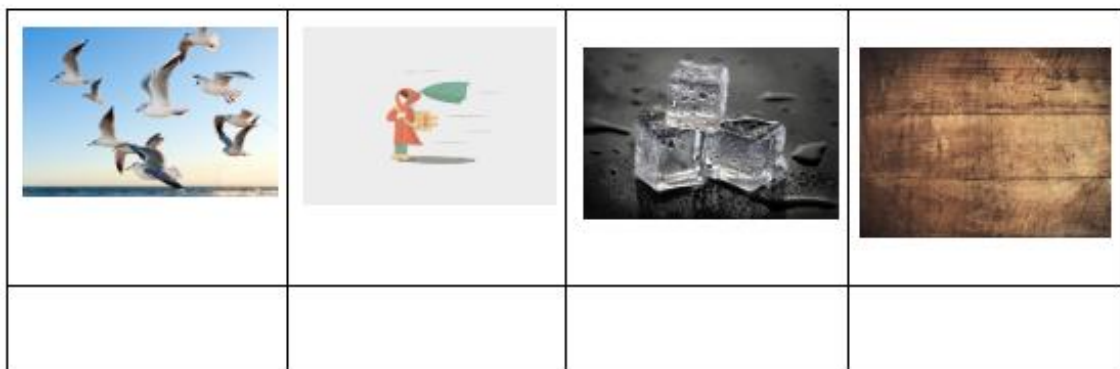
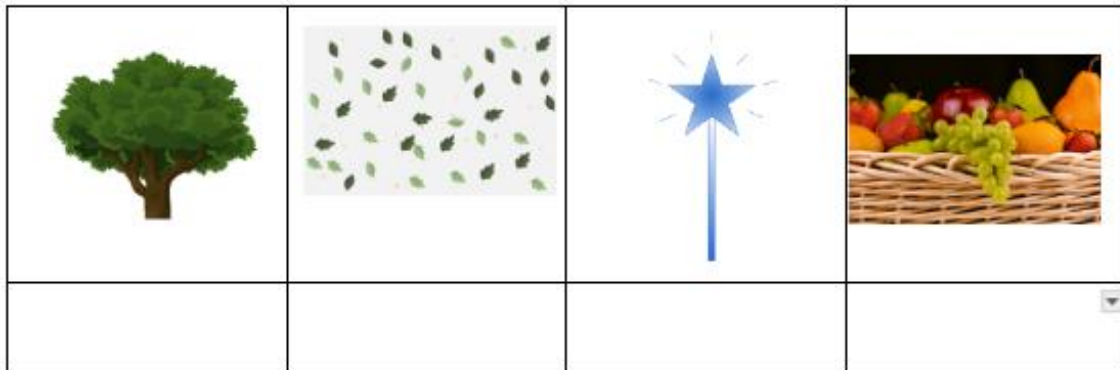
Texto com 185 palavras.

Tempo da 1ª leitura: _____ V.L = _____

Tempo da 2ª leitura: _____ V.L = _____

Obra "A Fada Oriana"

Nome: _____ Data: ____/____/____



[pixabay images](https://pixabay.com)

Nome: _____ Data: ____/____/____

- Completa o excerto da obra que estudaste com as palavras que te serão ditadas.

_____ de fadas. As fadas _____ e _____ fadas
_____. As fadas boas _____ boas e as fadas más
fazem coisas más.

_____ fadas boas _____ as flores _____,
_____ o _____ dos _____, _____ pelo _____
as crianças _____ rio, _____ os
_____, _____ no ar, _____ e, _____
_____, _____ moedas de _____
_____ dos _____.

As fadas más fazem _____ as _____, _____ a
fogueira dos _____, _____ a roupa que _____ ao
_____ a _____, _____ os jardins, _____ as crianças,
_____ os _____ e _____ o dinheiro dos _____.

_____ uma fada boa _____ uma árvore _____,
os _____ e _____ folhas, _____ com a _____
varinha de condão e no _____ a árvore _____
de folhas, de flores, de frutos e _____ pássaros a _____.

Quando uma fada má vê uma árvore _____ de folhas, de flores,
de frutos e de pássaros a cantar, toca-lhe com a sua varinha _____
do mau _____ e no mesmo instante _____ vento gelado _____
as folhas, os frutos _____, as flores _____ e os pássaros
_____ no chão.

ANDRESEN, S. *A Fada Oriana*. Figueirinhas, s.d. p. 5

- Lê o texto escrito corretamente.

Há duas espécies de fadas. As fadas boas e as fadas más. As fadas boas fazem coisas boas e as fadas más fazem coisas más.

As fadas boas regam as flores com orvalho, acendem o lume dos velhos, seguram pelo bibe as crianças que vão cair ao rio, encantam os jardins, dançam no ar, inventam sonhos e, à noite, põem moedas de oiro dentro dos sapatos dos pobres.

As fadas más fazem secar as fontes, apagam a fogueira dos pastores, rasgam a roupa que está ao sol a secar, desencantam os jardins, arrelham as crianças, atormentam os animais e roubam o dinheiro dos pobres.

Quando uma fada boa vê uma árvore morta, com os ramos secos e sem folhas, toca-lhe com a sua varinha de condão e no mesmo instante a árvore cobre-se de folhas, de flores, de frutos e de pássaros a cantar.

Quando uma fada má vê uma árvore cheia de folhas, de flores, de frutos e de pássaros a cantar, toca-lhe com a sua varinha mágica do mau fado e no mesmo instante um vento gelado arranca as folhas, os frutos apodrecem, as flores murcham e os pássaros caem mortos no chão.

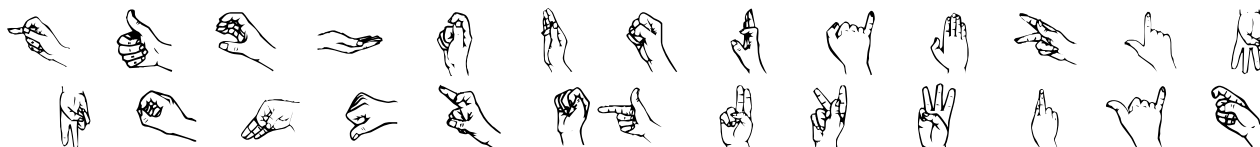
Texto com 195 palavras.

Tempo da 1ª leitura: _____ V.L = _____

Tempo da 2ª leitura: _____ V.L = _____

Outros materiais

- ✓ Recorda o Alfabeto Gestual.



- ✓ Para descobrires o alfabeto desloca-te ordenadamente de A a Z, avançando uma casa de cada vez e passando por todas as letras. Podes deslocar-te na horizontal, vertical e diagonal.

H	G	F	E	C	B	I	O	F	B
I	K	J	E	D	A	U	G	P	H
D	L	I	F	B	M	N	H	K	V
C	M	H	I	C	L	O	I	J	X
E	N	G	J	K	D	P	D	E	Y
Z	P	O	F	E	A	Q	T	U	K
D	Q	A	P	C	B	S	B	V	A
E	R	Q	B	Q	R	C	X	W	S
F	S	T	C	R	J	L	Y	O	I
P	E	U	D	S	K	Z	M	N	P
K	F	G	Y	T	U	R	P	Q	U

- ✓ Escreve o alfabeto minúsculo.

- ✓ Escreve o alfabeto maiúsculo.

Adaptado de: *Livro Aberto*, 5º ano – Materiais de Apoio – Jogos de Língua, em www.escolavirtual.pt

Apêndice J. Exemplos do desempenho dos alunos nas tarefas de escrita

- Completa o excerto da obra que estudaste, escolhendo uma das palavras selecionadas, de forma a ficar corretamente escrito.

Estava deitada na cama, embrenhada nestes pensamentos, quando uma ligeira pancada no vidro da janela a assarapantou. A pancada repetiu-se três vezes. [...] A chuva chova/chuva parara, dando lugar logar/lugar a uma bela noite de luar loar/luar. A princípio, assustou-se assustou-se, mas logo reconheceu reconheceu James, o papagaio cinzento, e ficou extasiada por ver que ele conseguira escapar ao fogo. Abriu a janela, acariciou-lhe várias vezes a cabeça e disse-lhe para entrar. [...] "Os atos atus do animal têm mais significado do que as pessoas judgam jolgam/julgam", pensou.

— Muito bem, James! — disse em voz alta, conversando com o pássaro como se ele fosse um ser humano humano/humano. — Vou acreditar em ti. Espera só um minuto minoto/minuto enquanto me ponho decente para sair.

E, dizendo isto, atou um avental largo à cintura cintora/cintura, desceu sorrateiramente as escadas e conseguiu sair de casa sem acordar a Sra. Ford.

James estava, visivelmente, satisfeito. Pulava Polava/Pulava energicamente alguns metros à sua frente, em direção à casa incendiada.

[...]
A Sra. Gage e o papagaio tratavam, agora, de remover remover/remover do esconderijo todo o tesouro — que continha nem mais nem menos do que três mil moedas moedas/moedas — colocando-o no avental que a viúva viúva/viúva estendera no chão.

WOOLF, Virginia – *A Viúva e o Papagaio*.
Porto: Porto Editora, 2014, pp.27-41 [com supressões]

A1 - Sessão n.º 5

Legenda cada uma das imagens.

fada	flores	rio	moedas
fogo	sopa	crianças	dinheiro
árvore	folhas	varinha de condão	frutos
pássaros	vento	gelo	chão

pixabay images

Completa com as letras "o" (com som /u/) ou "u" as seguintes palavras.

s <u>u</u> a	t <u>o</u> do	va <u>u</u>	l <u>u</u> z
m <u>o</u> eda	vi <u>o</u> va	mí <u>o</u> pe	p <u>o</u> dia
alt <u>u</u> ra	b <u>o</u> leia	l <u>o</u> cal	ch <u>u</u> va
disp <u>o</u> nha	af <u>u</u> gado	at <u>o</u> lada	ch <u>u</u> ver
estáb <u>o</u> lo	esc <u>o</u> ro	l <u>o</u> gar	s <u>u</u> rgiu
f <u>u</u> ndo	re <u>u</u> nidos	fort <u>o</u> na	l <u>o</u> xuosa
d <u>o</u> rmir	p <u>o</u> leiro	ling <u>u</u> agem	ass <u>o</u> ciado
h <u>u</u> mano	min <u>u</u> to	cint <u>u</u> ra	p <u>o</u> lidas
d <u>o</u> as	s <u>u</u> ave	f <u>o</u> gão	r <u>o</u> inas
b <u>o</u> giganga	af <u>o</u> gar	seg <u>u</u> ndo	j <u>u</u> lgou
c <u>o</u> rrer	sup <u>o</u> rtar	pr <u>o</u> vou	duzent <u>o</u> s
c <u>o</u> mida	aj <u>u</u> dar	m <u>u</u> lher	n <u>u</u> nca
desil <u>u</u> são	cr <u>o</u> el	c <u>o</u> rtar	olh <u>o</u> s

A1 - Sessão n.º 6

- Completa o excerto da obra que estudaste com as palavras que te serão ditadas.

Ha duas especeis de fadas. As fadas boas e as fadas más. As fadas boas fazem coisas boas e as fadas más fazem coisas más.

As fadas boas legam as flores com o valha, assende o luna dos velhas, segua pelo vite as crianças que vão cair o rio, erantão os jardins, lanço no ar, inventai sanhas e, o noite, põem moedas de oite dentro do sapatos dos pobres.

As fadas más fazem secal as fontes, a pagana fogueira dos pastores, leiga a roupa que esta ao sol a secal, desencanta os jardins, arreba as crianças, atamenta os animais e rouba o dinheiro dos pobres. Quando uma fada boa vê uma árvore morta, com os ramos secos e sem folhas, pacalhe com a sua varinha de condão e no mesmo estante a árvore cabe-se de folhas, de flores, de frutos e de pássaros a cantar.

Quando uma fada má vê uma árvore xalo de folhas, de flores, de frutos e de pássaros a cantar, toca-lhe com a sua varinha máica do mau fado e no mesmo instante um vento gelado altonca as folhas, os frutos vão dessem, as flores mo chão e os pássaros caio nos chão.

ANDRESEN, S. *A Fada Oriana*. Figueirinhas, s.d. p. 5

A1 - Sessão n.º 9

Legenda cada uma das imagens.

	50		
velha	cinquenta	casa	campo
			
também	cardeiro	luzinha	dinheiro
			
estrada	pedras	espada	agricultor
			
carro de	falassais	cimento	estadão

pixabay imagens

A2 - Sessão n.º 4

- Completa o excerto da obra que estudaste, escolhendo uma das palavras selecionadas, de forma a ficar corretamente escrito.

Estava deitada na cama, embrenhada nestes pensamentos, quando uma ligeira pancada no vidro da janela a assarapantou. A pancada repetiu-se três vezes. [...] A chuva chovia/chuvia parara, dando lugar logar/lugar a uma bela noite de luz loar/luar. A princípio, albatroz assostou-se/assustou-se, mas logo reconheceu reconheceu James, o papagaio cinzento, e ficou extasiada por ver que ele conseguira escapar ao fogo. Abriu a janela, acariciou-lhe várias vezes a cabeça e disse-lhe para entrar. [...] "Os atos atos do animal têm mais significado do que as pessoas fulgam julgam/julgam", pensou.

— Muito bem, James! — disse em voz alta, conversando com o pássaro como se ele fosse um ser humano humano/humano. — Vou acreditar em ti. Espera só um minuto minuto/minuto enquanto me ponho decente para sair.

E, dizendo isto, atou um avental largo à cintura cintura/cintura, desceu sorrateiramente as escadas e conseguiu sair de casa sem acordar a Sra. Ford.

















James estava, visivelmente, satisfeito. Polava Polava/Pulava energicamente alguns metros à sua frente, em direção à casa incendiada.

[...]
A Sra. Gage e o papagaio tratavam, agora, de remover remover/remover do esconderijo todo o tesouro — que continha nem mais nem menos do que três mil moedas moedas/moedas — colocando-o no avental que a viúva viúva/viúva estendera no chão.

WOOLF, Virginia – *A Viúva e o Papagaio*. Porto: Porto Editora, 2014. pp.27-41 [com supressões]










A2 - Sessão n.º 8

Legenda cada uma das imagens.

			
voador	florais	rio	matadouro
			
fogo	relevo	crianças	dimensões
			
árvore	folhas	resaca de vento	fruta
			
vários	vento	navio	vão

A2 - Sessão n.º 9

Legenda cada uma das imagens.

			
fora	florais	rio	matadouro
			
fogo	relevo	crianças	dimensões
			
árvore	folhas	resaca de vento	fruta
			
vários	vento	navio	vão

A2 - Sessão n.º 11

a b c d e f g h i j k l m n o p q r
s t u v w x y z

A2 - Sessão n.º 15

O gato e o cão

Fra uma vez um gato que brincava com o seu novinho de lá. Entretanto apareceu um cão que quis brincar com ele.

Os dois foram até à porta de casa de casa que tinha uma janela com grades. Quando se batem no vidro a janela saiu e caiu. Se lá fora estava o barulho e foi a correr até à sala. E viu a mãe cair no chão e a janela partida. Ele ficou muito zangado e agitou muita mariposa e espartilho e amidois.

Os dois saíram de casa a correr com medo e apressaram a correr que não deviam correr dentro de casa.

A2 - Sessão n.º 17

Apêndice K. Projeto: Ver e Fazer para melhor Ler e Escrever

Projeto:

Ver e Fazer...



... para melhor Ler e Escrever

Departamento de Apoio à Educação Inclusiva

Docente: Raquel Antunes **Grupo:**920

Dados introdutórios ao Projeto:

A leitura é a competência de base para as diferentes aprendizagens. Na escola, uma criança com persistentes dificuldades na leitura e escrita tenderá a manifestar dificuldades nas diversas áreas curriculares. Segundo Antunes e Cohen (2021, p. 271) “A menor competência nestas áreas causa problemas noutras disciplinas, pela dificuldade em compreender os textos ou enunciados das questões”. Tendo em atenção esse facto, surgiu o presente projeto, que será dinamizado no 2º ciclo, inicialmente com 3 alunos do 5º ano de escolaridade com diagnóstico de Perturbação de Aprendizagem Escrita - Dislexia.

Para a planificação e implementação deste projeto foram tidos em consideração:

- as Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao 5.º ano de escolaridade, na disciplina de português;
- as orientações da Associação Internacional da Dislexia, que indicam benefícios na utilização de métodos multissensoriais na reeducação de alunos com dislexia (*Internacional Dyslexia Association*, 2019, p.17).
- o facto de o Agrupamento de Escolas ser um Agrupamento de Referência para o Ensino Bilingue.

De acordo com as AE,

Ao longo do 2.º ciclo do ensino básico, a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, as competências nucleares da língua em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito sobre a língua (AE, 2018, p.2).

Tendo em consideração estas orientações e, partindo das dificuldades que uma criança com dislexia apresenta, pensou-se numa estratégia de intervenção que lhes permitisse reeducar a sua leitura e escrita e, simultaneamente, dotá-las de competências que lhes facilitasse a aprendizagem na sala de aula, nos diferentes domínios. Assim, serão utilizadas as obras de leitura obrigatória e/ou de leitura recomendada para o 5.º ano de escolaridade e o manual de Português como ponto

de partida para a intervenção. Nas turmas em que sejam trabalhadas outras obras, estas também serão contempladas nas sessões de trabalho.

Intervenção:

A intervenção irá abranger os domínios específicos definidos nas AE, com grande enfoque nas atividades de leitura e escrita, mas também serão realizadas atividades de cálculo, uma vez que a perturbação de leitura, se encontra muitas vezes associada à perturbação da escrita (disortografia) e à perturbação do cálculo (discalculia). De assinalar que o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – 5ª edição (DSM-5, 2014), reúne, numa única categoria “Perturbação da Aprendizagem Específica”, a “Perturbação da Leitura”, a “Perturbação da Escrita” e a “Perturbação do Cálculo”.

Atendendo a que na literatura científica da área alguns estudos apontam um maior sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita com a utilização de métodos multissensoriais, utilizando o gesto, como é o caso do método DOLF, do método Fonomímico Paula Teles, do método Jean-qui-rit e, mais recentemente a metodologia EKUI, pensou-se utilizar a Datilologia da Língua Gestual Portuguesa (LGP). Esta opção fundamenta-se ainda no facto de que o Agrupamento é um Agrupamento de Referência para o Ensino Bilingue. Assim, em nosso entender, esta metodologia a ser dinamizada no presente projeto, não só contribuirá para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, como contribuirá para uma escola mais inclusiva. A implementação deste projeto possibilitará ainda que os alunos possam tomar conhecimento que existe uma Língua utilizada pelas pessoas surdas em Portugal, a LGP, e que os gestos que irão aprender fazem parte dessa Língua.

Como fundamentos para a construção do presente projeto importa referir que Severino e Rombert (2014) referem que o método DOLF associa um gesto a cada som (fonema) do português, fazendo posteriormente a ligação à letra (grafema). Com a mesma orientação, o Método Fonomímico Paula Teles® ensina os sons e o nome das letras do alfabeto associados a um gesto e a uma história-cantilena (Teles, 2018). Também Amaro (2010), sobre o método Jean-qui-rit, refere “O ritmo, o gesto e a palavra constituem os seus princípios”. No mesmo sentido, Macedo (2019) identifica na metodologia EKUI quatro formas de comunicação: a grafia do português, o alfabeto fonético, o alfabeto da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e o código Braille.

Segundo Baeta (2021) os métodos multissensoriais são considerados a base para uma intervenção mais eficiente. Adianta que estes ajudam as crianças a aprender utilizando mais do que um sentido, destacando os aspetos cinestésicos da aprendizagem e associando o ouvir e o ver com o dizer e o escrever.

Se a utilização do gesto é um fator positivo na aprendizagem da leitura e escrita, como é descrito por diversos autores e sendo a LGP a língua das pessoas surdas portuguesas, consideramos que faz todo o sentido utilizar a Datilologia na intervenção da aprendizagem da leitura e escrita pelas crianças com Dislexia, seguindo as orientações de Shaywitz (2008, p. 192), que refere que “Agora, na educação, tal como na medicina, podemos olhar para as provas científicas existentes e basearmo-nos nelas para optarmos por um tratamento.”

Objetivo geral:

Aplicar a datilologia da LGP na intervenção pedagógica com crianças com Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na leitura: Dislexia.

Objetivos específicos:

- Treinar a leitura, escrita e cálculo através de atividades diversas;
- Desenvolver a consciência fonológica;
- Relembrar regras de ortografia e casos de leitura;
- Resolver problemas e exercícios que envolvam conhecimento de gramática;
- Aumentar a motivação e a autoestima do(a) aluno(a);
- Motivar o respeito pela diferença e pelo outro;

Metodologia:

Após a avaliação prévia de cada um dos alunos consultando os dados presentes nos processos individuais, os relatórios psicológicos e pedagógicos realizados pela docente, os portefólios de trabalhos, os testemunhos dos encarregados de educação, serão realizadas sessões semanais de 50 minutos, em grupos de 2 alunos e/ou em sessões individuais. As atividades a desenvolver terão em atenção os níveis de desenvolvimento, os estilos de aprendizagem, as competências e dificuldades de cada um dos alunos.

Recursos Materiais:

- ✓ Obras de leitura obrigatória e/ou recomendada para o 5.º ano de escolaridade;
- ✓ Manual de Português adotado pelo Agrupamento para o 5.º ano de escolaridade;
- ✓ Cadernos diários dos alunos;
- ✓ Portefólio, por aluno, com as evidências do trabalho desenvolvido;
- ✓ Cartas “EKUI – Alfabeto”.

Serão construídos materiais para as sessões de trabalho com os alunos, baseando-se na formação e experiência profissional da docente, mas também na pesquisa bibliográfica existente na área da reeducação e intervenção da Dislexia. Investigadores, como: Moura et al. (2018), Shaywitz (2008), Serra e Alves (2008, 2017, 2018), Coelho (2022), Lima e Cunha (2017), Lima e Tavares (2013), Teles (2015), e Figueiredo (2008), entre outros, apresentam estudos e/ou propostas de atividades a realizar com crianças com Dislexia. Deste modo, sempre que se justifique, a fonte será identificada nos materiais construídos.

Recursos Humanos:

-Docente de Educação Especial, Raquel Antunes;

População Alvo:

- Alunos do 5º ano de escolaridade com diagnóstico de Dislexia.

Calendarização: 2.º e 3.º períodos do ano letivo 2022/2023.

Atividades a desenvolver:

Pretende-se a realização de atividades que promovam o desenvolvimento psicomotor, linguístico, discriminação auditiva e visual, conhecimento fonológico, leitura, escrita, memória e cálculo mental. As propostas de intervenção contemplarão atividades de:

- ✓ aprendizagem da datilologia da LGP;
- ✓ manipulação de diferentes tipos de sílabas;

- ✓ identificação de palavras pelo som inicial;
- ✓ seleção/escrita da letra ou da sílaba correta em palavras;
- ✓ treino dos casos de leitura;
- ✓ treino de regras ortográficas;
- ✓ treino de regras gramaticais;
- ✓ leitura de palavras e textos com registo da velocidade leitora;
- ✓ escrita de pequenos textos com recurso a imagens;
- ✓ palavras cruzadas, sopa de letras e crucigramas;
- ✓ sequenciação de números;
- ✓ memorização de passos necessários para a resolução de cálculos matemáticos;
- ✓ resolução de operações matemáticas.
- ✓ simetrias

Avaliação:

A avaliação aos alunos será formativa, realizada em ambiente positivo de interajuda, valorizando a participação, a assiduidade e o respeito.

A avaliação do projeto será efetuada a partir da avaliação inicial aos alunos, integrando ainda os contributos dos pais e professores das crianças a recolher através de conversas informais e/ou questionário.

A docente responsável:

Raquel Antunes

Referências Bibliográficas:

- Amaro, A. (2010). *Dos textos de recepção infantil ao desenvolvimento das competências no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade da Beira Interior. <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1966/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Final.pdf>
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (5ª ed.). Climepsi Editores.
- Antunes, N. & Cohen, C. (2021). Dislexia e Outras Dificuldades de Aprendizagem Específicas. In Antunes, N. *Sentidos, o grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento, do autismo à hiperatividade, da adição à internet à dislexia* (5ª edição) p.272.
- Aprendizagens Essenciais (2018). <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Baeta, D. (2021) *Entrevista: Dificuldades Específicas da Aprendizagem*. Revista online “Saúde & Educação” <https://aejdfaro.pt/dificuldades-especificas-da-aprendizagem/>
- Celmira, M. (2019) EKUI: para uma educação verdadeiramente inclusiva. Atlas da Saúde <https://www.atlasdasaude.pt/publico/content/ekui-para-uma-educacao-verdadeiramente-inclusiva>
- Coelho, D. (2022). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Areal Editores.
- Figueiredo, M. (2008). *Dislexia, Ficheiro de Actividades Práticas*. Bola de Neve.
- Internacional Dyslexia Association (2019). *Ida Dyslexia Handbook, What Every Family Should Know*. <https://dyslexiaida.org/ida-dyslexia-handbook/>
- Lima, R. & Cunha, C. (2017). *Linguagem Escrita, Atividades de Conhecimento Fonológico*. Lidel.
- Lima, R. & Tavares, C. (2013). *Dislexia, atividades de conhecimento fonológico. Material para Intervenção em Linguagem Escrita*. Lidel
- Moura, O., Pereira, M. & Simões, M. (2018). *Dislexia, Teoria, Avaliação e Intervenção*. Lidel
- Rombert, J. & Severino, A. (2014). Método DOLF. <https://www.metododolf.com/>
- Serra, H.& Alves, T (2008). *Dislexia, Cadernos de Reeducação Pedagógica 3*. Porto Editora
- Serra, H.& Alves, T (2008). *Dislexia, Cadernos de Reeducação Pedagógica 4*. Porto Editora
- Serra, H. & Alves, T. (2017). *Dislexia, Fichas de Intervenção Pedagógica - nível 1*. Porto Editora.

Serra, H. & Alves, T. (2018). *Dislexia, Fichas de Intervenção Pedagógica - nível 2*. Porto Editora.

Shaywitz, D. (2008). *Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto Editora.

Teles, P. (2018) Intervenção reeducativa na Dislexia de Desenvolvimento: Método Fonomímico Paula Teles®. In Moura; Pereira & Simões (Coord). *Dislexia – Teoria, Avaliação e Intervenção*. (pp. 261-289). Lidel.

Teles, P. (2015). *Dislexia, Método Fonomímico 2: leitura e caliortografia*. Distema (3ª edição).

Teles, P. (2015). *Dislexia, Método Fonomímico 3: leitura e caliortografia*. Distema (1ª edição).

Apêndice L. Guião de inquérito por questionário aplicado aos pais/encarregados de educação antes da intervenção

Guião de inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação antes da intervenção

Categorias	Objetivos Gerais	Preâmbulo/ Questões
A - Legitimação do inquérito e garantia de confidencialidade	Explicitar os fundamentos e objetivos do inquérito; Garantir a confidencialidade; Solicitar autorização.	-Informar, em linhas gerais, a razão do inquérito; -Indicar os objetivos do inquérito; -Solicitar a colaboração ao respondente; -Garantir a confidencialidade das informações prestadas, referindo que serão unicamente utilizadas no âmbito da investigação; -Agradecer a colaboração.
B - Caracterização do Encarregado de Educação	Recolher dados sobre o(a) respondente.	-Género; -Idade; -Grau de parentesco -Profissão.
C – Caracterização da criança	Recolher dados sobre a criança.	-Género; -Idade.
D – Relação da criança com a escola.	Perceber a relação que a criança tem com a escola.	-O (A) seu (sua) educando(a) gosta de ir à escola? -Conhece as suas disciplinas preferidas? Se sim, indique-as. -E conhece quais as suas disciplinas menos preferidas? Se sim, indique-as. -Ele (Ela) fala-lhe sobre o que faz/acontece na escola? -Como é a sua relação com os colegas? -E com os professores?
E – Rotinas de estudo desenvolvidas pela criança	Conhecer as rotinas da criança em relação ao estudo	-O (A) seu (sua) educando(a) estuda diariamente? -Quanto tempo, dedica ao estudo por semana? -Estuda em casa? Onde? Tem um local específico para estudar? -Estuda sozinho(a) ou alguém o(a) acompanha no estudo? Se sim, quem costuma acompanhá-lo(a)? -Frequenta algum Centro de Atividades de Tempos Livres (ATL)? -Se sim, faz os TPC em casa ou no ATL? -Ele(a) gosta de ler? Se sim, lembra-se de qual foi o último livro que ele(a) leu nas férias? -Costuma requisitar livros na biblioteca escolar/municipal? -E em casa, ele(a) tem alguns livros para ler?
F – Resposta da família em relação às dificuldades	Conhecer que respostas foram estabelecidas pela família para melhorar as aprendizagens da criança	-Quando percebeu que o(a) seu(sua) educando(a) apresentava dificuldade na leitura? E na escrita? -Procurou ajuda de algum profissional? Se sim, qual/ quais? -Que aconselhamentos lhe foram dados? -Esses aconselhamentos ajudaram-no(na)? De que forma? Em que medida? -Se teve ajuda de um profissional, comunicou à escola os resultados e aconselhamentos que lhe foram dados? -A escola disponibilizou algum apoio? -Que medidas de suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) o(a) seu(sua) educando(a) beneficia? -Ele (Ela) tem outras medidas de apoio à aprendizagem? Se sim, quais? Qual a sua periodicidade?
G – Preocupações e Expectativas da família	Identificar as preocupações e as expectativas da família acerca das aprendizagens de leitura e escrita da criança	-Considera que as dificuldades que o(a) seu(sua) educando(a) tem, podem condicionar as aprendizagens futuras? Se sim, porquê? -Considera que a frequência no Projeto “Ver e Fazer, para melhor Ler e Escrever, irão ajudar o(a) seu(sua) educando(a) a ultrapassar algumas das dificuldades sentidas? -De que forma pensa que a frequência no referido Projeto o(a) poderá ajudar nas aprendizagens futuras que envolvem a leitura e escrita?
H – Encerramento do inquérito	Encerrar o inquérito, agradecendo a participação	Encerrar o questionário, perguntando se tem algo a acrescentar. Agradecer a participação, esclarecendo que serão dadas informações sobre o estudo durante o mesmo.

Apêndice M. Guião de inquérito por questionário aplicado aos pais/encarregados de educação no final da intervenção

Guião de inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação no final da intervenção

Categorias	Objetivos Gerais	Preâmbulo/ Questões
A - Legitimação do inquérito e garantia de confidencialidade	Explicitar os fundamentos e objetivos do inquérito; Garantir a confidencialidade; Solicitar autorização.	-Informar, em linhas gerais, a razão do inquérito; -Indicar os objetivos do inquérito; -Solicitar a colaboração ao respondente; -Garantir a confidencialidade das informações prestadas, referindo que serão unicamente utilizadas no âmbito da investigação; -Agradecer a colaboração.
B - Caracterização do Encarregado de Educação	Recolher dados sobre o(a) respondente.	-Género; -Idade; -Grau de parentesco -Profissão.
C – Caracterização da criança	Recolher dados sobre a criança.	-Género; -Idade.
D – Perspetiva do Encarregado de Educação em relação às aprendizagens do seu educando, na leitura, após a aplicação do Projeto	Analisar que alterações foram sentidas pelos Encarregados de Educação, em relação à leitura, após a aplicação do Projeto.	-De que forma considera que a aprendizagem da datilologia ajudou o(a) seu(sua) educando(a) a memorizar o abecedário e a ordem alfabética das palavras? -Considera que a aprendizagem da datilologia o(a) ajudou a identificar mais facilmente o som de cada letra? Se respondeu sim, pode explicitar algum exemplo ou algum contexto? -Considera que houve evolução na velocidade de leitura de palavras, frases e textos? Se respondeu sim, pode explicitar algum exemplo ou algum contexto? -Considera que o(a) seu(sua) educando(a) está mais motivado(a) para a leitura? Se respondeu sim, pode explicitar quais os seus comportamentos? -Considera que o(a) seu(sua) educando(a) compreende com mais facilidade o que lê? Se respondeu sim, pode explicitar quais os seus comportamentos? -Alguma vez observou o(a) seu(sua) educando(a) a utilizar a datilologia aquando da leitura? -Se sim, em que situações?
E – Perspetiva do Encarregado de Educação em relação às aprendizagens do seu educando, na escrita, após a aplicação do Projeto	Analisar que alterações foram sentidas pelos Encarregados de Educação, em relação à escrita, após a aplicação do Projeto.	-De que forma considera que a aprendizagem da datilologia ajudou o(a) seu(sua) educando(a) a identificar mais facilmente o som das letras e consequentemente a escrever com melhor correção? -Considera que o(a) seu(sua) educando(a) está mais motivado(a) para a escrita? Se respondeu sim, descreva alguns dos seus comportamentos. -Considera que houve evolução na escrita, nomeadamente na ortografia? Se respondeu sim, descreva alguns contextos. -Alguma vez observou o(a) seu(sua) educando(a) a utilizar a datilologia aquando da escrita? -Se respondeu sim, descreva em que situação (ões). -O(A) seu(sua) educando(a) consegue copiar toda a informação necessária das aulas, para o caderno diário? Se ainda não o consegue fazer, considera que houve alguma evolução?
F – Encerramento do questionário	Encerrar a entrevista, agradecendo a participação	Encerrar o questionário, perguntando se tem algo a acrescentar. Agradecer a participação, esclarecendo que serão dadas informações sobre o estudo durante o mesmo.

Apêndice N. Guião de inquérito por questionário aplicado aos docentes da disciplina de Português no final da intervenção

Guião de inquérito por questionário aos docentes da disciplina de Português no final da intervenção

Categorias	Objetivos Gerais	Preâmbulo/ Questões
A - Legitimação do inquérito e garantia de confidencialidade	Explicitar os fundamentos e objetivos do inquérito; Garantir a confidencialidade; Solicitar autorização.	-Informar, em linhas gerais, a razão do inquérito; -Indicar os objetivos do inquérito; -Solicitar a colaboração ao respondente; -Garantir a confidencialidade das informações prestadas, referindo que serão unicamente utilizadas no âmbito da investigação; -Agradecer a colaboração.
B – Dados sociodemográficos e profissionais	Recolher dados sobre o(a) respondente.	-Género; -Idade; -Vínculo profissional
C – Perspetiva dos professores da disciplina de Português em relação às aprendizagens do(a) seu(sua) aluno(a), na leitura, após a aplicação do Projeto	Analisar que alterações foram sentidas pelos professores da disciplina de Português, em relação à leitura, após a aplicação do Projeto.	-Considera que houve evolução na velocidade de leitura de palavras, frases e textos? Se respondeu sim, pode explicitar algum exemplo ou algum contexto? -Considera que o seu(sua) aluno(a) está mais motivado(a) para a leitura? Se respondeu sim, pode explicitar quais os seus comportamentos? -Considera que o seu(sua) aluno(a) compreende com mais facilidade o que lê? Se respondeu sim, pode explicitar quais os seus comportamentos? -Alguma vez observou o(a) seu(sua) aluno(a) a utilizar a datilologia aquando da leitura? Se sim, em que situações?
D – Perspetiva dos professores da disciplina de Português em relação às aprendizagens do(a) seu(sua) aluno(a), na escrita, após a aplicação do Projeto	Analisar que alterações foram sentidas pelos professores da disciplina de Português, em relação à escrita, após a aplicação do Projeto.	-Considera que o(a) seu(sua) aluno(a) está mais motivado(a) para a escrita? Se respondeu sim, descreva alguns dos seus comportamentos. -Considera que houve evolução na escrita, nomeadamente na ortografia? Se respondeu sim, descreva alguns contextos. -Alguma vez observou o(a) seu(sua) aluno(a) a utilizar a datilologia aquando da escrita? Se respondeu sim, descreva em que situação(ões). -O(A) seu aluno(a) já consegue copiar toda a informação necessária das aulas, para o caderno diário? Se ainda não o consegue fazer, considera que houve alguma evolução?
E – Encerramento do questionário	Encerrar a entrevista, agradecendo a participação	Encerrar o questionário, perguntando se tem algo a acrescentar. Agradecer a participação, esclarecendo que serão dadas informações sobre o estudo durante o mesmo.

Apêndice O. Autorização da Direção do Agrupamento de Escolas

Exm. Sr.

Diretor do Agrupamento de Escolas

Eu, Raquel Maria Pinto da Costa Santos Antunes, professora do quadro deste Agrupamento, do grupo 920 e aluna do curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor (2º ciclo), da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª, autorização para a realização de um trabalho de investigação, no âmbito da minha dissertação de Mestrado, com início no segundo período.

A tese de Mestrado está a ser orientada pela professora Doutora Maria Helena Venâncio Martins, professora da Universidade do Algarve, tendo como título "O Contributo da LGP na Intervenção da Aprendizagem da Leitura e Escrita em Crianças com Dislexia".

O principal objetivo do estudo é analisar os contributos da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como uma metodologia de trabalho em crianças com Dislexia.

Para o efeito, solicito a V. Ex.ª que se digne autorizar o desenvolvimento do estudo a um pequeno grupo de alunos (2 a 4) com diagnóstico de dislexia, a frequentarem o 5º ano de escolaridade.

Serão previamente explicados os objetivos do estudo aos participantes e aos respetivos Pais/Encarregados de Educação. A colaboração dos alunos é voluntária e anónima, podendo estes desistir da sua colaboração a qualquer momento.

Comprometo-me a salvaguardar os interesses dos participantes, assegurando uma rigorosa confidencialidade da informação recebida e revelando total disponibilidade para dar a conhecer os resultados finais desta investigação a todos os docentes do Agrupamento que V. Ex.ª superiormente dirige.

Mais informo que foi pedido parecer ao Encarregado de Proteção de dados da Universidade do Algarve, tendo recebido parecer positivo para o início da investigação.

Posteriormente será pedida autorização à Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação para a aplicação dos instrumentos de inquirição em meio escolar, bem como o pedido à Comissão de Ética da Universidade do Algarve.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com as melhores cumprimentos

A Mestranda



Raquel Maria Pinto da Costa Santos Antunes

12/12/2022

Foi aprovado em
Conselho Pedagógico
em 15/04/2023.



Apêndice P. Informação e consentimento para participação em estudo de investigação

Projecto RGPD UALG – Manual de Procedimentos
RGPD/PROCED/007.003 - Procedimento de Comunicação Regulada - Relações com Participantes em Estudos de Investigação
Modelo de Documento – Modelo de Termo de Informação e Consentimento para Estudos de Investigação Académica ou Científica

INFORMAÇÃO E CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Parte I - Identificação do Estudo

Título do estudo de investigação: O contributo da LGP na Intervenção da Aprendizagem da Leitura e Escrita em Crianças com Dislexia

Investigador - Mestranda: Raquel Maria Pinto da Costa Santos Antunes

Instituição de Ensino: UALG – Universidade do Algarve (ESEC)

Parte II – Descrição e Metodologia do Estudo

O principal objetivo do estudo é analisar os contributos da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como uma metodologia de trabalho em crianças com Dislexia.

Objetivos específicos: i) Analisar os contributos da utilização da datilologia da LGP, em crianças com Dislexia, para melhorar as competências de leitura e escrita; ii) Verificar se existem melhorias ao nível das competências de leitura e escrita, numa criança com dislexia, após a intervenção com recurso à datilologia da LGP.

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa fundamenta-se na pesquisa qualitativa, com estudos de caso. Os sujeitos do estudo serão quatro alunos do 2º ciclo do Ensino Básico, com diagnóstico de dislexia. Serão consultadas as informações disponíveis sobre as crianças, analisadas as informações terapêuticas e educativas para aferir as principais dificuldades e efetuada uma avaliação para complementar a informação recolhida. Será desenvolvida uma intervenção educativa com recurso à datilologia da LGP, com as crianças da amostra de forma a poder desenvolver as suas capacidades de leitura e escrita. A avaliação será desenvolvida com recurso à observação direta e ao diário de bordo, e a instrumentos/registos, construídos para o efeito, que possibilitem avaliar o desempenho e a evolução das crianças ao longo das sessões.

Parte III – Informação e Consentimento

As operações de tratamento de dados pessoais dos participantes no estudo de investigação são realizadas de acordo com o seguinte Termo de Informação e Consentimento.

Responsáveis pelo tratamento:

Mestranda Raquel Maria Pinto da Costa Santos Antunes;
Professora Doutora Maria Helena Venâncio Martins

Contactos:

Raquel Maria Pinto da Costa Santos Antunes

- Endereço: Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC), Campus da Penha, 8005 139 - FARO
- Endereço de correio eletrónico: a74225@ualg.pt
- Telefone: 919 040 509

REF MD: TIC - INVESTIG	Versão: 01.2019	Data: 20190322	Página 1 de 3
------------------------	-----------------	----------------	---------------

Procedimento para utilização exclusiva pelos investigadores da UALG – Documento Confidencial © EPDSI/Direct Hit, 2019
- Para ajuda ou suporte técnico contactar o Data Protection Officer - E-mail manuel.melo@dataprotectionofficer.pt | Telefone: (+351) 213 243 750

Maria Helena Venâncio Martins

- Endereço: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, Campus de Gambelas, 8005 - FARO
- Endereço de correio eletrónico: mhmartin@ualg.pt
- Telefone: 289 800914;

2. **Categorias de titulares de dados:** participantes no estudo de investigação.
3. **Dados pessoais a tratar:** dados de identificação, dados sobre o historial da criança a nível desenvolvimental e de aquisição de conhecimentos, que serão processados através de meios manuais e informatizados.
4. **Contexto e finalidade do tratamento:** recolha de informação para realização de dissertação de Mestrado em Educação Especial, com o título “O Contributo da LGP na Intervenção da Aprendizagem da Leitura e Escrita em Crianças com Dislexia”
5. **Fundamento jurídico:** consentimento do titular dos dados pessoais.
6. **Destinatários:** o responsável pelo tratamento procede ao tratamento por si (através dos investigadores que atuam sob a sua autoridade e mediante as suas instruções) vinculados a estritas medidas técnicas e organizativas ajustadas à proteção dos dados pessoais. Os dados pessoais não serão divulgados ou comunicados a nenhuma outra entidade, estando garantida a sua confidencialidade.
7. **Suportes:** os dados pessoais serão recolhidos através do preenchimento dos questionários, sendo objeto de posterior anonimização e processamento informatizado.
8. **Medidas de segurança:** serão implementadas todas as medidas consideradas necessárias para garantir a segurança dos dados pessoais recolhidos do preenchimento dos questionários e dos respetivos suportes de processamento.
9. **Prazo de conservação:** sem prejuízo das situações excecionais de prorrogação do prazo de conservação previstos na lei, os dados recolhidos são conservados pelo período de dois anos ou até à retirada do consentimento.
10. **Direitos do titular dos dados:** o titular dos dados tem o direito de solicitar aos responsáveis pelo tratamento o acesso, a retificação ou o apagamento dos seus dados, bem como a limitação ou a oposição ao tratamento e a portabilidade dos mesmos. Os titulares dos dados têm ainda o direito de, a todo o tempo, retirar o consentimento, sem, contudo, afetar a licitude do tratamento efetuado com base no consentimento previamente dado, podendo sempre exercer, caso assim o considerem necessário, o direito de apresentar reclamação à Comissão Nacional de Proteção de Dados (www.cnpd.pt).
11. **Endereço para exercício de direitos:** para solicitar qualquer informação, apresentar reclamações e pedidos de retirada de consentimento ou requerer o exercício de direitos é favor contactar a74225@ualg.pt, ou mhmartin@ualg.pt

12. **Consequências do não consentimento:** a participação é voluntária - o titular dos dados não está obrigado a permitir o tratamento dos seus dados, pelo que, não consentindo, não será a mesma objeto de tratamento por parte do investigador.

Termo de receção de informação e confirmação de consentimento para participação em estudo	
O titular dos dados e subscritor da presente ficha declara	
<input type="checkbox"/>	que pretende participar no estudo de investigação acima identificado e no preenchimento dos respetivos questionários por entrevista e que lhe foram prestadas as necessárias informações relativamente aos objetivos, termos e condições de funcionamento dos questionários e ao carácter confidencial do tratamento dos dados, e que as compreendeu, disponibilizando voluntariamente todos os dados necessários solicitados pelo investigador;
e que, em face das informações aqui prestadas, e nos referidos termos e condições,	
<input type="checkbox"/>	aceita participar voluntariamente no estudo conforme a informação prestada,
<input type="checkbox"/>	não aceita participar voluntariamente no estudo conforme a informação prestada.

TITULAR DOS DADOS			
Nome:		Data de nascimento:	__/__/____
BI / CC:			
Morada:			
Contactos:	Telf. Fixo: _____	Telemóvel: _____	Email: _____
Assinatura:			

Assinatura do Recetor

____/____/____

Apêndice Q. Desempenho da leitura do aluno A1, no início e no fim da intervenção

1. Decodificação – Correspondência Grafema-Fonema (CG-F)		
	<i>Início da intervenção</i>	<i>Fim da intervenção</i>
1.1. Troca de fonemas categorialmente próximos	Sim	Não
1.2. Omissão de acentuação	Sim	Sim
1.3. Adição de acentuação	Sim	Não
1.4. Omissão de fonema(s)	Sim	Não
1.5. Erros de CG-F regular contextual	Não	Não
1.6. Erros na leitura de sílabas com estrutura complexa (CCV/ CVC)	Sim	Não
1.7. Adição e/ou repetição/ de fonemas e/ou sílabas	Não	Não
1.8. Erros na leitura de dígrafos e encontros vocálicos	Sim	Não
1.9. Erros na leitura de dígrafos consonânticos	Sim	Sim
1.10. Erros atípicos	Não	Não
1.11. Outros erros	Não	Não
2. Reconhecimento das palavras		
2.1. Troca entre fonemas cujas letras/grafemas são visualmente semelhantes	Sim	Não
2.2. Troca de palavra por outra visualmente semelhante	Sim	Sim
2.3. Erro de CG-F irregular	Sim	Não
2.4. Troca de palavra por outra adequadamente ao contexto semântico	Não	Não
2.5. Omissão de sílabas	Não	Não
3. Fluência na leitura oral de frases e de textos		
3.1. Erros de precisão	Sim	Não
3.2. Baixa velocidade	Sim	Não
3.3. Prosódia/ Falta de expressividade	Sim	Não
3.4. Prosódia/ Ritmo inadequado	Sim	Não
3.5. Prosódia/ Desrespeito pela pontuação	Sim	Sim
4. Compreensão em Leitura		
4.1. Vocabulário recetivo pouco vasto	Sim	Sim
4.2. Compreensão oral insuficiente	Sim	Não

Apêndice R. Desempenho da leitura do aluno A2, no início e no fim da intervenção

1. Decodificação – Correspondência Grafema-Fonema (CG-F)		
	<i>Início da intervenção</i>	<i>Fim da intervenção</i>
1.1. Troca de fonemas categorialmente próximos	Sim	Sim
1.2. Omissão de acentuação	Sim	Sim
1.3. Adição de acentuação	Sim	Não
1.4. Omissão de fonema(s)	Sim	Sim
1.5. Erros de CG-F regular contextual	Sim	Não
1.6. Erros na leitura de sílabas com estrutura complexa (CCV/ CVC)	Sim	Não
1.7. Adição e/ou repetição/ de fonemas e/ou sílabas	Sim	Não
1.8. Erros na leitura de dígrafos e encontros vocálicos	Sim	Não
1.9. Erros na leitura de dígrafos consonânticos	Sim	Sim
1.10. Erros atípicos	Não	Não
1.11. Outros erros	Não	Não
2. Reconhecimento das palavras		
2.1. Troca entre fonemas cujas letras/grafemas são visualmente semelhantes	Sim	Não
2.2. Troca de palavra por outra visualmente semelhante	Sim	Sim
2.3. Erro de CG-F irregular	Sim	Não
2.4. Troca de palavra por outra adequadamente ao contexto semântico	Sim	Não
2.5. Omissão de sílabas	Sim	Sim
3. Fluência na leitura oral de frases e de textos		
3.1. Erros de precisão	Sim	Não
3.2. Baixa velocidade	Sim	Sim
3.3. Prosódia/ Falta de expressividade	Sim	Sim
3.4. Prosódia/ Ritmo inadequado	Sim	Não
3.5. Prosódia/ Desrespeito pela pontuação	Sim	Sim
4. Compreensão em Leitura		
4.1. Vocabulário recetivo pouco vasto	Sim	Sim
4.2. Compreensão oral insuficiente	Sim	Não

Apêndice S. Desempenho da escrita do aluno A1, no início e no fim da intervenção

1. Codificação – Correspondência Fonema-Grafema (CF-G)		
	<i>Início da intervenção</i>	<i>Fim da intervenção</i>
1.1. Troca de grafemas cujos fonemas são categorialmente próximos	Sim	Não
1.2. Omissão de acentuação gráfica	Sim	Sim
1.3. Adição de acentuação gráfica	Não	Não
1.4. Troca de grafemas vocálicos com o mesmo valor fonémico	Sim	Sim
1.5. Omissão de letra(s)/ grafema(s)	Sim	Não
1.6. Erros de CF-G regular contextual	Sim	Não
1.7. Omissão de marca de nasalização	Sim	Não
1.8. Erros por desconhecimento de regras contextuais e da sílaba tónica	Sim	Não
1.9. Erros por desconhecimento de regras morfológicas/morfossintáticas	Sim	Não
1.10. Erros na escrita de dígrafos e encontros vocálicos	Sim	Sim
1.11. Erros na escrita de dígrafos consonânticos	Sim	Não
1.12. Erros decorrentes de redução vocálica – omissão de vogal	Sim	Não
1.13. Erros atípicos	Não	Não
2. Produção escrita de frases e de texto		
2.1. Vocabulário pouco vasto	Sim	Sim
2.2. Falta de organização, coesão e/ou coerência textual	Sim	Sim
2.3. Construção frásica inadequada	Sim	Sim
2.4. Erros por falta de conhecimento morfológico/morfossintático	Sim	Não
2.5. Estruturas morfossintáticas predominantemente simples	Sim	Sim
2.6. Carência de utilização de recursos estilísticos	Sim	Sim

Apêndice T. Desempenho da escrita do aluno A2, no início e no fim da intervenção

1. Codificação – Correspondência Fonema-Grafema (CF-G)		
	<i>Início da intervenção</i>	<i>Fim da intervenção</i>
1.1. Troca de grafemas cujos fonemas são categorialmente próximos	Sim	Sim
1.2. Omissão de acentuação gráfica	Sim	Sim
1.3. Adição de acentuação gráfica	Não	Não
1.4. Troca de grafemas vocálicos com o mesmo valor fonémico	Sim	Sim
1.5. Omissão de letra(s)/ grafema(s)	Sim	Não
1.6. Erros de CF-G regular contextual	Sim	Não
1.7. Omissão de marca de nasalização	Sim	Não
1.8. Erros por desconhecimento de regras contextuais e da sílaba tónica	Sim	Não
1.9. Erros por desconhecimento de regras morfológicas/morfossintáticas	Sim	Não
1.10. Erros na escrita de dígrafos e encontros vocálicos	Sim	Sim
1.11. Erros na escrita de dígrafos consonânticos	Sim	Sim
1.12. Erros decorrentes de redução vocálica – omissão de vogal	Sim	Não
1.13. Erros atípicos	Não	Não
2. Produção escrita de frases e de texto		
2.1. Vocabulário pouco vasto	Sim	Sim
2.2. Falta de organização, coesão e/ou coerência textual	Sim	Sim
2.3. Construção frásica inadequada	Sim	Sim
2.4. Erros por falta de conhecimento morfológico/morfossintático	Sim	Não
2.5. Estruturas morfossintáticas predominantemente simples	Sim	Sim
2.6. Carência de utilização de recursos estilísticos	Sim	Sim

Apêndice U. Registo da velocidade leitora, do aluno A1, durante o período de intervenção

	Número de palavras lidas corretamente, por minuto	
	1ª leitura	2ª leitura
Sessão 1 (09/01/2023)	-	-
Sessão 2 (23/01/2023)	71	77
Sessão 3 (30/01/2023)	71	81
Sessão 4 (06/02/2023)	-	-
Sessão 5 (13/02/2023)	69	-
Sessão 6 (27/02/2023)	82	-
Sessão 7 (06/03/2023)	106	-
Sessão 8 (13/03/2023)	114	117
Sessão 9 (20/03/2023)	-	-
Sessão 10 (27/03/2023)	114	128
Sessão 11 (17/04/2023)	131	145
Sessão 12 (24/04/2023)	-	-
Sessão 13 (08/05/2023)	119	131
Sessão 14 (15/05/2023)	135	143
Sessão 15 (22/05/2023)	-	-
Sessão 16 (29/05/2023)	136	-
Sessão 17 (05/06/2023)	-	-

Apêndice V. Registo da velocidade leitora, do aluno A2, durante o período de intervenção

	Número de palavras lidas corretamente, por minuto	
	1ª leitura	2ª leitura
Sessão 1 (05/01/2023)	-	-
Sessão 2 (12/01/2023)	47	53
Sessão 3 (19/01/2023)	-	-
Sessão 4 (02/02/2023)	52	60
Sessão 5 (16/02/2023)	-	-
Sessão 6 (23/02/2023)	54	61
Sessão 7 (02/03/2023)	52	62
Sessão 8 (09/03/2023)	53	64
Sessão 9 (16/03/2023)	-	-
Sessão 10 (23/03/2023)	56	76
Sessão 11 (30/03/2023)	65	79
Sessão 12 (20/04/2023)	67	75
Sessão 13 (04/05/2023)	-	-
Sessão 14 (18/05/2023)	71	82
Sessão 15 (25/05/2023)	84	-
Sessão 16 (01/06/2023)	86	-
Sessão 17 (14/06/2023)	-	-

Anexos

Anexo 1. Ficha A – Apoio para classificação de provas e exames, nas situações de dislexia

FICHA A		
A. LEITURA		
1. Decodificação - Correspondências Grafema-Fonema (CG-F)		
1.1. Troca de fonemas categorialmente próximos <input type="checkbox"/>	1.5. Erros de CG-F regular contextual <input type="checkbox"/>	1.9. Erros na leitura de dígrafos consonânticos <input type="checkbox"/>
1.2. Omissão de acentuação <input type="checkbox"/>	1.6. Erros na leitura de sílabas com estrutura complexa (Consoante-Consoante-Vogal/ Consoante-Vogal-Consoante) <input type="checkbox"/>	1.10. Erros atípicos <input type="checkbox"/> Clique ou toque aqui para introduzir texto.
1.3. Adição de acentuação <input type="checkbox"/>	1.7. Adição e/ou repetição de fonemas e/ou sílabas <input type="checkbox"/>	1.11. Outros erros <input type="checkbox"/> Clique ou toque aqui para introduzir texto.
1.4. Omissão de fonema(s) <input type="checkbox"/>	1.8. Erros na leitura de dígrafos e encontros vocálicos <input type="checkbox"/>	
2. Reconhecimento/Identificação das palavras		
2.1. Troca entre fonemas cujas letras/grafemas são visualmente semelhantes <input type="checkbox"/>	2.3. Erros de CG-F irregular <input type="checkbox"/>	2.5. Omissão de sílaba(s) <input type="checkbox"/>
2.2. Troca de palavra por outra visualmente semelhante <input type="checkbox"/>	2.4. Troca de palavra por outra adequada ao contexto semântico <input type="checkbox"/>	
3. Fluência na leitura oral de frases e de textos		
3.1. Erros de precisão <input type="checkbox"/>	3.2. Baixa velocidade <input type="checkbox"/>	3.3. Prosódia Falta de Expressividade <input type="checkbox"/>
		3.4. Prosódia Ritmo inadequado <input type="checkbox"/>
		3.5. Prosódia Desrespeito pela pontuação <input type="checkbox"/>
4. Compreensão em leitura		
4.1. Vocabulário recetivo pouco vasto <input type="checkbox"/>	4.2. Compreensão oral insuficiente <input type="checkbox"/>	
B - ESCRITA		
1. Codificação – Correspondências Fonema-Grafema (CF-G)		
1.1. Troca de grafemas cujos fonemas são categorialmente próximos <input type="checkbox"/>	1.6. Erros de CF-G regular contextual <input type="checkbox"/>	1.11. Erros na escrita de dígrafos consonânticos <input type="checkbox"/>
1.2. Omissão de acentuação gráfica <input type="checkbox"/>	1.7. Omissão de marca de nasalização <input type="checkbox"/>	1.12. Erros decorrentes de redução vocálica – omissão de vogal <input type="checkbox"/>
1.3. Adição de acentuação gráfica <input type="checkbox"/>	1.8. Erros por desconhecimento de regras contextuais e da sílaba tónica <input type="checkbox"/>	1.13. Erros atípicos <input type="checkbox"/> Clique ou toque aqui para introduzir texto.
1.4. Troca de grafemas vocálicos com o mesmo valor fonémico <input type="checkbox"/>	1.9. Erros por desconhecimento de regras morfológicas/morfossintáticas <input type="checkbox"/>	
1.5. Omissão de letra(s)/grafema(s) <input type="checkbox"/>	1.10. Erros na escrita de dígrafos e encontros vocálicos <input type="checkbox"/>	
2. Produção escrita de frases e de texto		
2.1. Vocabulário pouco vasto <input type="checkbox"/>	2.3. Construção frásica inadequada <input type="checkbox"/>	2.5. Estruturas morfosintáticas predominantemente simples <input type="checkbox"/>
2.2. Falta de organização, coesão e/ou coerência textual <input type="checkbox"/>	2.4. Erros por falta de conhecimento morfológico/morfossintático <input type="checkbox"/>	2.6. Carência de utilização de recursos estilísticos <input type="checkbox"/>
C - PRODUÇÃO ORAL		
1.1. Dificuldades de articulação <input type="checkbox"/>	1.4. Omissão de palavras em frases <input type="checkbox"/>	1.7. Vocabulário pouco vasto <input type="checkbox"/>
1.2. Omissão (e/ou troca) de fonemas <input type="checkbox"/>	1.5. Construção frásica inadequada <input type="checkbox"/>	1.8. Fraca articulação de ideias <input type="checkbox"/>
1.3. Dificuldades de recuperação de palavras <input type="checkbox"/>	1.6. Prosódia inadequada <input type="checkbox"/>	1.9. Carência de recursos estilísticos <input type="checkbox"/>
		1.10. Lentidão no discurso <input type="checkbox"/>
D - PROCESSAMENTO NUMÉRICO		
1.1. Erros na recuperação de factos aritméticos (tabuadas) <input type="checkbox"/>	1.5. Troca de dígitos visualmente semelhantes (leitura, cópia e/ou ditado) <input type="checkbox"/>	1.9. Dificuldades na identificação/diferenciação de figuras geométricas <input type="checkbox"/>
1.2. Recuperação lenta de factos aritméticos <input type="checkbox"/>	1.6. Troca de sinais operatórios <input type="checkbox"/>	1.10. Falta de precisão em construções geométricas <input type="checkbox"/>
1.3. Contagem lenta <input type="checkbox"/>	1.7. Erros decorrentes de dificuldades relativas ao valor da posição do dígito <input type="checkbox"/>	1.11. Dificuldades na leitura (e interpretação) de representações simbólicas, pictóricas, tabelas e gráficos <input type="checkbox"/>
1.4. Erros de medição <input type="checkbox"/>	1.8. Dificuldades na utilização de procedimentos e algoritmos <input type="checkbox"/>	1.12. Dificuldades em apresentar informação em representações simbólicas, pictóricas, tabelas e gráficos <input type="checkbox"/>

Anexo 2. Parecer do Encarregado de Proteção de Dados da Universidade do Algarve



Regulamento Geral da Proteção de Dados

Para: RAQUEL MARIA PINTO DA COSTA SANTOS ANTUNES

Cc: Maria Helena Venâncio Martins



qui, 20/10/2022 11:51

Estimada Raquel Antunes

Na qualidade de Encarregado da Proteção de Dados da UALG e na sequência da continuidade do Vosso pedido de Parecer sobre a Conformidade RGPD do questionário no âmbito do estudo "O CONTRIBUTO DA LGP NA INTERVENÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM CRIANÇAS COM DISLEXIA", confirmo encontrar no estudo as condições necessárias para evitar possíveis situações que possam responsabilizar a UAlg em termos de falta de cumprimento de requisitos da conformidade de privacidade de dados conforme o RGPD e LPDP.

Mais informo que para garantir a conformidade RGPD o documento de Informação Prévia de Privacidade de Dados deve ser apresentado a cada participante requisitando a sua leitura, tomada de conhecimento e assinatura para os termos e condições e termo de consentimento.

Este email representa parecer do EPD sobre tratamentos de dados pessoais e pode ser apresentado para Parecer da Comissão de Ética da UAlg.

Ao dispor para eventuais esclarecimentos ou informações adicionais.
Melhores Cumprimentos
Júlio Fernandes - na qualidade de EPD da UAlg

Para mais informação e guias de ajuda, aconselho vivamente consultar a área de "Proteção de Dados" na Intranet da UAlg em <https://ualgnet.ualg.pt/servicos#protecao-de-dados>.

Anexo 3. Pedido à DGEEC para a realização de inquérito em meio escolar



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » **Consultar inquéritos**

Pesquisa

Nº do inquérito: Recolha de dados: <-- escolha --> ▼

Texto:

Estado: <-- escolha --> ▼

Número de inquéritos: 1

Nº do inquérito	Designação	Versão	Data de registo	
0870600001	O contributo da LGP na Intervenção da Aprendizagem da Leitura e Escrita em Crianças com Dislexia	1	14-03-2023	Editar

Raquel Maria Pinto da Costa Santos Antunes

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

■ Início

■ Pesquisar inquéritos

Anexo 4. Parecer da DGEEC para a realização de inquérito em meio escolar

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0870600001, com a designação *O contributo da LGP na Intervenção da Aprendizagem da Leitura e Escrita em Crianças com Dislexia*, registado em 14-03-2023, foi rejeitado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Raquel Maria Pinto da Costa Santos Antunes

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar não pode ser aprovado uma vez que, submetido a análise, não cumpre os requisitos conforme se explicita nas observações.

Com os melhores cumprimentos

José Carlos Sousa

Diretor de Serviços

DGE

Observações:

a) Como se refere, "a intervenção irá abranger os domínios específicos definidos nas AE, com grande enfoque nas atividades de leitura e escrita, mas também serão realizadas atividades de cálculo, (...)." De acordo com o Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho e atual legislação consolidada em matéria de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, informa-se que a Direção-Geral da Educação não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/ programas de intervenção / formação /sensibilização/capacitação/workshops, ateliers, em meio escolar, em contexto de sala de aula, dadas a autonomia e competências da Escola não Agrupada/Agrupamentos de Escolas, nos domínios da orientação e organização pedagógica e planificação curricular, da gestão e planificação estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico, o Conselho Geral) melhor decidirão sobre estes casos de figura e subseqüentes ações, (autorizando-as de forma integrada e não unilateral), também de inquirição/avaliação referentes ao projeto e intervenções subseqüentes.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.dgeec.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Pode também reformular este pedido de autorização de inquérito, seguindo eventuais indicações dadas na Avaliação e nas Observações.

Para tal aceda aos detalhes deste pedido e escolha a opção *Editar*. Deste modo será efetuada uma nova avaliação, cuja decisão será comunicada via e-mail.